

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: O TRABALHO COM A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA UNIOESTE**

JAQUELINE ANTONELLO

Francisco Beltrão – PR
2021

JAQUELINE ANTONELLO

**ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: O TRABALHO COM A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA UNIOESTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sueli Ribeiro Comar

Francisco Beltrão – PR
2021

Ficha de identificação elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Aa Antonello, Jaqueline
Assessoria Pedagógica Universitária: o trabalho com a formação continuada de professores na Unioeste / Jaqueline Antonello; orientadora Sueli Ribeiro Comar. -- Francisco Beltrão, 2021.
168 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação Superior. 2. Assessoria Pedagógica Universitária. 3. Formação Continuada. I. Comar, Sueli Ribeiro, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO
JAQUELINE ANTONELLO


TÍTULO DO TRABALHO: ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: O TRABALHO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA UNIOESTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Sueli Ribeiro Comar (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Elenita Conegero Pastor Manchope
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel)



Maria Antonia Ramos de Azevedo
Universidade do Estado de São Paulo (UNESP)



Maria Isabel da Cunha
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)



Vanice Schossler Sbardelotto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Francisco Beltrão, 24 de maio de 2021

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita é solitário. Mas, a atividade de pesquisa é colaborativa. Digo isso, pois, ainda que a solidão muitas vezes permeie o cotidiano daquele que se dedica a escrever, tal solidão, tão necessária, só é possível graças a tantos outros que, por um exercício de amor e humanidade, tomam para si tarefas cotidianas e costumeiras.

Marcada pela clareza de que sem o apoio e dedicação de muitos, este trabalho de pesquisa não seria realizado, emerge do coração um dos sentimentos mais ricos que conheço: a gratidão.

Obrigada à minha família: minha mãe, meu pai e minha irmã. Sem o apoio de vocês, não teria sido possível realizar tantos sonhos pessoais e acadêmicos. Sempre fomos quatro, sempre unidos, sempre dispostos a colaborarmos uns com os outros. Agora cinco, com a Mimi em nossas vidas. Obrigada pela vida e pelas contribuições na formação do meu caráter. Obrigada pelo lar seguro e feliz. Obrigada pelo incentivo constante na trajetória acadêmica. Amo vocês!

Ainda no âmbito familiar, reforço a gratidão direcionada à minha irmã, também conhecida como minha melhor amiga. Fabrine Antonello, obrigada por ser a minha parceira, aquela que está presente nos momentos felizes e nos momentos difíceis. Você é a pessoa com quem compartilho cada vivência e assim será para sempre.

Agradeço imensamente a minha professora orientadora, Sueli Ribeiro Comar, a pessoa e profissional mais gentil e humana com quem já tive o prazer de trabalhar. Obrigada por não ter permitido que o rigor teórico e metodológico, necessário ao processo e exercício de pesquisa, ofuscasse seu modo carinhoso de ser. Saiba que lhe admiro pessoal e profissionalmente, tanto como professora, quanto como pedagoga e assessora pedagógica.

Também no aspecto da docência, agradeço a minha professora orientadora de iniciação científica, Vanice Schlosser Sbardelotto. Em 2017, tive a oportunidade de aprender a fazer pesquisa com esta ótima professora. Sou grata por ter possibilitado que me aproximasse da temática que pesquiso até os dias atuais, por ter demonstrado a importância institucional do assessoramento pedagógico

universitário e por ajudar a qualificar este trabalho no âmbito do projeto, da qualificação e da defesa.

No que se refere às demais docentes que gentilmente aceitaram participar das bancas de qualificação e defesa deste trabalho, a quem direciono as palavras a seguir, exalto o sentimento de felicidade pela honra em contar com as contribuições de cada uma para o aprimoramento da pesquisa.

Professora Elenita Conegero Pastor Manchope, admiro o seu trabalho como profissional do ensino na Unioeste, especialmente no que se refere ao exercício junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Obrigada pela oportunidade de refletirmos conjuntamente sobre a formação de professores e pelas formas como tem olhado institucional e politicamente para a construção da assessoria pedagógica na universidade.

Professora Maria Antonia Ramos de Azevedo, há muito tempo leio as suas publicações envolvendo o assessoramento pedagógico e, a partir delas, aprendo qual deve ser o papel do profissional que exerce esta função. Agradeço pela prontidão e carinho em aceitar contribuir com o aperfeiçoamento desta investigação e pela confiança em seguirmos pesquisando este tema no âmbito do Doutorado em Educação.

Professora Maria Isabel da Cunha, a senhora foi a primeira autora com quem tive contato de estudos sobre a temática da pesquisa, que alegria poder contar com o seu olhar sobre este trabalho. Imenso foi o prazer em conhecê-la pessoalmente e perceber que, além de exímia professora e pesquisadora, também é uma pessoa atenciosa e aberta ao diálogo.

Agradeço também à professora Siderlene Muniz Oliveira e ao professor André Paulo Castanha. Sou grata pelos distintos modos como ambos contribuíram com o enriquecimento desta dissertação, especialmente pelo direcionamento do olhar investigativo às novas formas de análise do objeto e da metodologia da investigação.

De maneira institucional, agradeço à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), instituição de educação superior com a qual mantenho vínculo desde a graduação em Pedagogia. Obrigada pela oportunidade de realizar iniciações científicas na modalidade voluntária. Obrigada pela chance de atuar

na Operação Pantanal do Projeto Rondon, em Dois Irmãos do Buriti – MS. Obrigada pela possibilidade de realizar Mobilidade Estudantil Internacional, como bolsista, na Universidade do Algarve (UALg), em Faro – Portugal.

No âmbito da Unioeste e do processo de Mobilidade Estudantil Internacional, agradeço particularmente a Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (ARI), o Colegiado do Curso de Pedagogia, a Secretaria Acadêmica, o Colegiado e a Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado (PPGEFB), *campus* de Francisco Beltrão.

No que se refere à Universidade do Algarve, instituição de destino da Mobilidade Estudantil Internacional, agradeço ao Gabinete de Relações Internacionais e Mobilidade (GRIM) e aos professores da Licenciatura em Ciências da Educação e da Formação, da Licenciatura em Sociologia e do Mestrado em Ciências da Educação. A experiência formativa foi enriquecedora e abriu meus horizontes teórico-científicos como pesquisadora, sou grata pelo acolhimento institucional.

Quanto aos momentos de aprendizagem coletiva propiciados pelo contato com profissionais de outras universidades, agradeço imensamente a oportunidade de participação no Grupo de Estudos sobre Assessoria Pedagógica Universitária (GEAPU), coordenado por Amanda Rezende Costa Xavier. Sinto orgulho em acompanhar o grupo desde o seu surgimento, vê-lo crescer e tornar-se um espaço de acolhimento, apoio e trocas de experiências entre assessores pedagógicos de instituições de educação superior de todo o Brasil. É uma alegria compartilhar saberes, dúvidas e estratégias de trabalho com profissionais tão comprometidas com uma função que, sem dúvidas, é essencial no meio acadêmico.

No que diz respeito ao levantamento de dados para o desenvolvimento desta pesquisa, agradeço as contribuições dos profissionais da Prograd e dos setores de Recursos Humanos da Unioeste. Finalmente, agradeço os assessores pedagógicos da Unioeste. À sua maneira, cada um e cada uma deixou marcas pessoais na construção dos processos de assessoramento pedagógico da instituição. Sou grata pela oportunidade de investigar as marcas desta importante função na formação continuada dos professores.

*Não crendo em soluções messiânicas, parece que o caminho da mudança
poderá se dar pelas margens (CUNHA, 2005, p. 91).*

RESUMO

ANTONELLO, Jaqueline. **Assessoria Pedagógica Universitária: o trabalho com a formação continuada de professores na Unioeste.** 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão – PR, 2021.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão – PR, vinculada à linha de pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação. O objeto de investigação é a Assessoria Pedagógica Universitária (APU), caracterizada como locus formativo das instituições de educação superior, direcionada ao desenvolvimento profissional docente e/ou aos serviços de apoio pedagógico aos discentes. Não há uma forma única e padronizada de assessoramento pedagógico universitário e cada instituição define o direcionamento das ações dos profissionais do setor. Para esta pesquisa, a ênfase está no mapeamento de ações da APU com a formação continuada, relativa ao desenvolvimento profissional docente, no contexto de uma universidade pública brasileira, a Unioeste. Neste sentido, define-se como questão problematizadora: Como está sendo desenvolvido o trabalho do setor de assessoria pedagógica da Unioeste na formação continuada de professores? A partir desta problematização, define-se como objetivo geral apresentar, problematizar e analisar as ações desenvolvidas pelas assessorias pedagógicas na formação continuada dos professores da Unioeste. Como objetivos específicos, delimitam-se, respectivamente: compreender a conjuntura neoliberal, da qual decorre a ausência de políticas públicas de formação continuada de professores na educação superior; identificar a assessoria pedagógica como um espaço para mediação na formação continuada dos professores e responsabilidade social e política das instituições; caracterizar o processo de instituição da assessoria pedagógica universitária na Unioeste. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, caracterizada como estudo de caso. Como principais técnicas, destacam-se a revisão bibliográfica, a análise documental e a utilização de survey. Quanto aos instrumentos, utilizam-se questionários semiabertos não identificados, direcionados aos assessores pedagógicos da Unioeste, participantes da pesquisa. Como recorte temporal, delimita-se o período de 2012 a 2020. Tal escolha se deve ao fato de os cargos de assessoria pedagógica, nesta instituição, terem sido criados em 2012. Para analisar os dados relativos às ações de formação continuada desenvolvidas pelos assessores no período delimitado, emprega-se o referencial de experiências de formação docente proposto por Cunha (2014). Como aporte teórico, utilizam-se os estudos de autores como Almeida (2012), Barreiro (2014), Borges (2010), Broilo (2015), Carrasco (2020), Cunha (2003, 2004, 2005, 2006, 2008, 2010, 2014, 2015), Lucarelli (2012), Moraes (2003) e Xavier (2019). O processo de pesquisa evidencia os contornos que demarcaram a implementação deste serviço na Unioeste, explicitando avanços, limites e possíveis espaços de debate que a assessoria pedagógica pode desenvolver no âmbito da instituição e, de forma mediada, na educação superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Assessoria Pedagógica Universitária. Formação Continuada.

ABSTRACT

ANTONELLO, Jaqueline. **University Pedagogical Advisory: the work with continuing training of Unioeste professors.** 2021. 168 f. Thesis (Master Degree). Post-Graduation Program in Education – Master's Degree, Western Paraná State University, Francisco Beltrão – PR, 2021.

The present research was conducted under the Graduate Program in Education, of Western Paraná State University (Unioeste), the campus of Francisco Beltrão, in the state of Paraná, Brazil, and is bound to the line of research Society, Knowledge, and Education. The subject of investigation is the University Pedagogical Advisory (UPA), a training locus of higher education institutions aimed at teacher professional development and/or pedagogical support centers for students. There is not a single and standardized way of university pedagogical advisory, and each institution defines its advisory guidelines offered to its faculty. This study focuses on the mapping of UPA measures at continuing education, concerning the professional development for professors, in the context of Unioeste, a Brazilian public university. In this sense, the central research question is: how is the work of Unioeste's pedagogical advisory being developed in the continuing education offered to its professors? Based on this question, the general objective of this investigation is to present, problematize, and analyze measures developed by Unioeste's pedagogical advisory boards in the continuing education of its faculty. Its specific objectives are, respectively, to understand the neoliberal situation from which the lack of public policies for continuing training for higher education professors arises; to identify the pedagogical advisory as a room for mediation in the continuing education for professors, and social and political accountability of the institutions; to characterize the instituting process of university pedagogical assistance in Unioeste. In methodological terms, it is qualitative, exploratory, and descriptive research, characterized as a case study. The main techniques employed are literature review, document analysis, and the survey. Non-identified semi-open questionnaires were used as a research instrument to interviewing Unioeste's pedagogical advisory members, participants of the study. The research's timeline is from 2012 to 2020. This choice is because the positions occupied by the UPAB, in this institution, were established in 2012. To analyze the data related to the continuing education measures offered by Unioeste's pedagogical advisors in those years, it was employed the teacher training experience referential as proposed by Cunha (2014). As a theoretical contribution, the following authors were used: Almeida (2012), Barreiro (2014), Borges (2010), Broilo (2015), Carrasco (2020), Cunha (2003, 2004, 2005, 2006, 2008, 2010, 2014, 2015), Lucarelli (2012), Moraes (2003), and Xavier (2019). Our research process shows some boundaries defining the implementation of this service in Unioeste, explaining the advances, limits, and possible room for discussion the pedagogical advisory can develop in the institution and, in a mediated manner, in higher education.

Keywords: Higher Education. University Pedagogical Advisory. Continuing Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CA – Centro Acadêmico
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA – Centro de Ciências Agrárias
CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH – Centro de Ciências Humanas
CCHL – Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras
CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais
CCMF – Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas
CCS – Centro de Ciências da Saúde
CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CECA – Centro de Educação, Comunicação e Artes
CECE – Centro de Engenharias e Ciências Exatas
CELS – Centro de Educação, Letras e Saúde
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE – Diretório Central Estudantil
DERAL – Departamento de Economia Rural
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FACIBEL – Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACIMAR – Faculdade de Ciências Humanas da Marechal Cândido Rondon
FACISA – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu
FACITOL – Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato
FECIVEL – Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI – Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades de Educação/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEMAR – Fundação Educacional de Marechal Cândido Rondon

FUNEFI – Fundação Educacional de Foz do Iguaçu
FUNEST – Fundação Municipal de Ensino Superior de Toledo
FUOP – Fundação Universidade do Oeste do Paraná
GAPAC – Grupo de Acolhimento Psicológico aos Acadêmicos
GEAPU – Grupo de Estudos sobre Assessoria Pedagógica Universitária
GEPPU – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária
GT – Grupo de Trabalho
HUOP – Hospital Universitária do Oeste do Paraná
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE – Núcleo Docente Estruturante
NTI – Núcleo de Tecnologia da Informação
NUFOPE – Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino
OMC – Organização Mundial do Comércio
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPP – Parceria Público-Privada
PRAF – Pró-Reitoria de Administração e Finanças
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento
PRORH – Pró-Reitoria de Recursos Humanos
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SEAB – Secretaria da Agricultura e do Abastecimento
SETI – Superintendência de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UBA – Universidade de Buenos Aires

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e
Cultura

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE FIGURAS E MAPAS

Figura 1 – Unioeste: <i>Campus</i> de Cascavel.....	93
Figura 2 – Unioeste: <i>Campus</i> de Foz do Iguaçu.....	94
Figura 3 – Unioeste: <i>Campus</i> de Francisco Beltrão	95
Figura 4 – Unioeste: <i>Campus</i> de Marechal Cândido Rondon.....	96
Figura 5 – Unioeste: <i>Campus</i> de Toledo.....	97
Figura 6 – Organização da Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste.....	100
Mapa 1 – Regiões Geográficas do estado do Paraná.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de IES no Brasil.....	51
Gráfico 2 – Quantidade de matrículas na educação superior.....	53
Gráfico 3 – Quantidade de docentes na educação superior.....	55
Gráfico 4 – Estudantes por <i>Campus</i>	98
Gráfico 5 – Professores por <i>Campus</i>	99
Gráfico 6 – Vínculo institucional por <i>Campus</i>	113
Gráfico 7 – Âmbito da atuação de Assessoria Pedagógica.....	114
Gráfico 8 – Meios de divulgação.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre assessoria pedagógica (2006-2020)	22
Quadro 2 – Legislações analisadas.....	42
Quadro 3 – Instituições de educação superior no Brasil (1990-2019)	49
Quadro 4 – Matrículas na educação superior no Brasil (1990-2019)	51
Quadro 5 – Docentes na educação superior no Brasil (1990-2019)	53
Quadro 6 – Relação de documentos analisados.....	102
Quadro 7 – Encontros de Docentes da Unioeste.....	123
Quadro 8 – Atividades vinculadas ao Projeto Multicampi.....	131
Quadro 9 – Referencial de análise das experiências de formação docente....	133

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário semiaberto (<i>survey</i>).....	161
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO SUPERIOR: MARCOS POLÍTICO- INSTITUCIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS	28
1.1 Marcas do neoliberalismo nas políticas para a educação superior	29
1.2 Desafios da expansão da educação superior para a formação docente	41
1.3 Formação <i>stricto sensu</i> e atuação docente universitária	60
CAPÍTULO II – ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: ATRIBUIÇÕES INSTITUCIONAIS.....	66
2.1 Especificidades da Assessoria Pedagógica na educação superior.....	67
2.2 Trabalho e identidade docente: conteúdo da formação continuada	75
2.3 Perspectivas de formação e responsabilidade institucional	80
CAPÍTULO III – A ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ.....	88
3.1 Contextualização da Unioeste e sua estrutura <i>multicampi</i>	88
3.2. Processos de institucionalização da Assessoria Pedagógica	101
3.3 Limites e perspectivas do trabalho com a formação continuada: um destaque para a voz das Assessorias Pedagógicas.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	144

INTRODUÇÃO

Discussões relativas à formação continuada de professores universitários compõem o cenário de reflexões teórico-práticas relacionadas à qualificação dos processos de ensino na universidade. Marcada pela interferência e influência de políticas neoliberais, bem como, pelas vantagens e desafios decorrentes da expansão da educação superior, as instituições educativas deste nível, constantemente, deparam-se com a necessidade de direcionar ações de desenvolvimento profissional para os sujeitos que trabalham diretamente com o ensino, os professores.

Ainda que a cultura acadêmica construída historicamente no contexto nacional brasileiro seja pautada pelo ideário de que sujeitos pesquisadores e/ou trabalhadores experientes são automaticamente adeptos a serem bons professores, estudos recentes, apresentados no decorrer desta pesquisa, esclarecem que o trabalho com a docência demanda processos formativos. Portanto, não bastam os conhecimentos da pesquisa e da prática laboral para que alguém saiba, efetivamente, ensinar.

Diante disso, é possível que se realizem diversas iniciativas, tais como: a ação dos colegiados dos cursos, a formação dos professores em pós-graduação *lato e/ou stricto sensu*, a formação continuada por iniciativa própria do professor ou, então, a formação continuada como ação institucional da universidade. Neste último caso, especial destaque recai sobre a assessoria pedagógica universitária, instância institucional que pode estar voltada aos processos de desenvolvimento profissional docente.

Conforme defende Lucarelli (2012), a assessoria pedagógica é o espaço institucional universitário dedicado às problemáticas da formação e do ensino. Com base nessa compreensão, definem-se também como “espaços de acompanhamento nos quais professores são motivados a pensar pedagogicamente em suas práticas, interrogando-se sobre elas e sobre os aspectos idiossincráticos da modalidade própria de exercer a docência” (BARREIRO, 2014, p. 1818).

Além disso, analisa-se que as assessorias pedagógicas se configuram como *locus* formativos que intencionam contribuir com o desenvolvimento profissional docente, a partir da mediação da formação pedagógica do professor

universitário (BARREIRO, 2014). Nesse sentido, por meio da valorização da autonomia docente, focaliza-se que as assessorias pedagógicas têm o papel de apoiar e auxiliar os professores.

Frente a estas considerações, necessárias à compreensão de como se conceitua assessoria pedagógica no contexto desta pesquisa, define-se a seguinte a seguinte questão problematizadora: como está sendo desenvolvido o trabalho do setor de assessoria pedagógica da Unioeste na formação continuada de professores? A partir desta problematização, o objetivo geral é apresentar, problematizar e analisar as ações desenvolvidas pelas assessorias pedagógicas na formação continuada dos professores da Unioeste.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa e buscar respostas para as questões, delimitaram-se três objetivos específicos, quais sejam: compreender a conjuntura neoliberal, da qual decorre a ausência de políticas públicas de formação continuada de professores na educação superior; identificar a assessoria pedagógica como um espaço para mediação na formação continuada dos professores e responsabilidade social e política das instituições; caracterizar o processo de instituição da assessoria pedagógica universitária na Unioeste.

Como questões específicas, estruturadas a partir do problema e em conformidade com os objetivos da investigação, apresenta-se a necessidade de analisar a conjuntura na qual se identifica a ausência de legislação e políticas de formação continuada para os professores da educação superior. Também, analisar a constituição da assessoria pedagógica universitária como espaço de mediação para os professores e como responsabilidade social e política das instituições de educação superior. E, por fim, identificar, problematizar e analisar as ações formativas desenvolvidas pelas assessorias pedagógicas dos diferentes *campi* que compõem a instituição delimitada como *locus* da investigação.

A aproximação com o objeto da pesquisa teve início no ano de 2017, a partir da realização de um Projeto de Iniciação Científica Voluntária (ICV), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão. Na ocasião, a assessoria pedagógica universitária foi tema de pesquisa de estado do conhecimento, a qual indicou que a temática é incipiente no meio acadêmico. Além disso, no contexto da ICV, a Unioeste foi investigada com o intuito de analisar o aparecimento da assessoria pedagógica como política de ensino da instituição.

No que diz respeito às pesquisas já realizadas quanto a temática da assessoria pedagógica, apresenta-se o levantamento de informações realizado com base nas teses e dissertações disponíveis no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dentre os trabalhos localizados, 14 foram selecionados, pois, tratam da atuação do assessor pedagógico na educação superior ou apresentam discussões relacionadas com estratégias de desenvolvimento profissional docente.

Os resultados desse levantamento, elencados no Quadro 1, indicam que nos últimos quinze anos, identificaram-se poucos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* acerca do objeto de pesquisa abordado neste trabalho.

Quadro 1: Dissertações e teses sobre assessoria pedagógica (2006-2020)

Título	Natureza	Ano	Instituição	Autora
A Pesquisa e o Desenvolvimento Profissional do Professor da Educação Superior	Tese	2009	Universidade de São Paulo	Marielda Ferreira Pryjma
Formação docente para a educação superior: as trilhas de uma política institucional	Tese	2009	Universidade Federal do Ceará	Sofia de Evaristo Menescal Barreira
Docente da Educação Superior e os Núcleos de Formação Pedagógica	Tese	2010	Universidade de Brasília	Maria Emília Gonzaga de Souza
A natureza do trabalho das assessorias pedagógicas no estado de Mato Grosso: noções básicas	Dissertação	2011	Universidade Federal de Mato Grosso	Sandra Maria Rodrigues dos Santos Motter
Parceria entre pedagogo e professores do ensino superior: contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho docente	Dissertação	2013	Universidade Estadual de Londrina	Josilaine Burque Ricci Nascimento
Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora	Tese	2013	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Kelen dos Santos Junges
A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior	Tese	2014	Universidade de São Paulo	Alda Roberta Torres
O papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento	Dissertação	2015	Universidade Estadual de	Nandyara Souza Santos

profissional de professores da Educação Superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia			Feira de Santana	
A coordenação pedagógica em uma instituição de ensino superior: significações constituídas pelo coordenador pedagógico sobre o seu trabalho	Dissertação	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Jucelia Melo
A ação mediadora do pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Dissertação	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Ticiania Patricia da Silveira Cunha
Assessoria pedagógica para o trabalho docente à luz da formação integral	Dissertação	2019	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Liliane Krebs Bessel Muller
Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão	Tese	2019	Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”	Amanda Rezende Costa Xavier
Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)	Tese	2020	Universidade Federal de Minas Gerais	Juliana Santos da Conceição
A ação profissional do assessor pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória	Tese	2020	Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”	Ligia Bueno Zangali Carrasco

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES. Elaborado pela autora.

Para além da reafirmação da premência de estudos científicos sobre assessoria pedagógica universitária, acentua-se a necessidade de ampliação e aprofundamento dos estudos quanto a este tema no contexto da Unioeste. A opção por este *locus* de pesquisa está relacionada ao vínculo mantido com a instituição de educação superior pública desde o ano de 2015, primeiramente como estudante de graduação do curso de Pedagogia e, posteriormente, como estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, do *campus* de Francisco Beltrão.

De modo particular, a proximidade com a IES e o aprofundamento de pesquisas quanto ao tema da assessoria pedagógica tem relação com a crença no potencial do cargo e da função institucional. Isso se refere à promoção de melhorias no âmbito do ensino universitário, especialmente por meio do trabalho desenvolvido com professores em atividades de formação continuada.

Pesquisas anteriores¹ apresentam estudos relacionados a algumas particularidades da assessoria pedagógica da Unioeste, tais como: fatores internos que levaram ao surgimento do cargo na instituição, entre eles, a democratização do acesso a este nível da educação; a formalização da função via prescrição interna; a análise da resolução que propõe o cargo; e, as especificidades da atuação de duas assessoras pedagógicas distintas no contexto de um dos cinco *campi* da instituição de educação superior.

Entretanto, as pesquisas até então identificadas sobre o objeto pretendido nesta dissertação, no contexto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, não apresentam informações mais detalhadas a respeito do trabalho desenvolvido pelas assessorias pedagógicas, especialmente na formação continuada dos professores², em cada um dos *campi* da instituição.

Como ponderam Laville e Dionne (1999, p. 94), “são nossos valores, mais que nossos conhecimentos, que fazem de nós o que somos” e são justamente estes valores que levam o pesquisador a olhar para o objeto do modo que pessoalmente é mais tocante. De maneira particular, a escolha pela temática da assessoria pedagógica como objeto da investigação tem relação com a percepção da importância desta função para os processos de qualificação do ensino na educação superior.

¹ Os resultados destas pesquisas estão disponíveis para consulta nos seguintes textos: “Política de ensino na Unioeste: democratização do acesso e política de permanência e conclusão discente” (BORGES; SBARDELOTTO, 2018); “Investigação sobre o papel do pedagogo na Educação Superior: um olhar para a experiência da Unioeste” (SBARDELOTTO; ANTONELLO, 2019); “Assessoria pedagógica universitária: a experiência da Unioeste, *campus* Francisco Beltrão” (SBARDELOTTO, 2018); “Assessoria Pedagógica Universitária: processos formativos discentes e docentes na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (ANTONELLO; COMAR, 2021); “Uma análise de um texto prescritivo de uma universidade pública: a assessoria pedagógica universitária” (ANTONELLO; MUNIZ-OLIVEIRA, 2021). Tais publicações estão devidamente elencadas nas referências deste trabalho.

² As ações de assessoramento pedagógico não se configuram como possibilidade única de formação continuada para os docentes da educação superior. Mas, tais assessoriais podem se constituir como uma alternativa formativa no âmbito das próprias instituições (enquanto prática institucionalizada) e é sobre este objeto que incidem as discussões deste texto. Para o aprofundamento de reflexões relativas ao trabalho docente, recomenda-se a leitura do artigo “Precarização do trabalho docente e os impactos na saúde: o professor no seu limite” (LEMOS, 2014).

Detalhando essa escolha, também é interessante explicitar que os assessores pedagógicos universitários, conforme a instituição onde atuam, podem realizar diversas atividades afetas ao apoio docente e/ou à assistência estudantil). Dentre tais processos, as atividades direcionadas ao desenvolvimento profissional dos docentes são as que mais mobilizam minha curiosidade enquanto pesquisadora. Pois, além de pesquisadora, sou professora, e o meu trabalho como docente revela, cotidianamente, a importância e a necessidade da formação continuada.

A fim de suprir uma lacuna investigativa no contexto da Unioeste, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, caracterizada como estudo de caso³. Uma vez que “estratégias metodológicas exigem técnicas apropriadas, definidas em função do objeto a ser estudado” (VASCONCELOS, 2010, p. 237), destacaram-se como principais técnicas a revisão bibliográfica, a análise documental e a utilização de *survey*.

No que diz respeito aos procedimentos, “não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’ intrinsecamente, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema” (ALVES, 1991, p. 58). Nesse caso, utilizaram-se como instrumentos questionários semiabertos não identificados, direcionados aos assessores pedagógicos da Unioeste, e como recorte temporal, delimitou-se o período de 2012 a 2020. Para analisar os dados relativos às ações de formação continuada promovidas pelos assessores ao longo do período delimitado, foi empregado o referencial analítico de experiências de formação docente proposto por Cunha (2014).

Como explicam Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa científica tem como finalidade não apenas o relatório ou a descrição de fatos empíricos, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo sobre dados. Além disso, “não é a simples organização ou classificação que caracterizam um conhecimento científico, mas a organização e classificação sustentadas em princípios explicativos” (KÖCHE, 2013, p. 29).

A revisão bibliográfica tem o intuito de aproximar o pesquisador dos conteúdos já produzidos sobre o tema pesquisado, “não é mera repetição do que já foi falado ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema

³ Conforme esclarece Yin (2001), um estudo de caso exige diversidade de fontes de dados. No caso desta pesquisa, reúnem-se elementos provenientes da revisão bibliográfica, da análise documental e do *survey*.

sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 1990, p. 66).

A análise documental, por sua vez, caracteriza-se pelo fato de a coleta de dados ser restrita a documentos que constituem uma fonte primária de informações. Esta etapa da pesquisa enfatizará documentos oficiais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, cujo conteúdo sobre as assessorias pedagógicas será descrito a fim de formar uma unidade de informações registradas que, posteriormente, poderá servir como material de consulta.

No caso dos questionários semiabertos não identificados, trata-se de um *survey* interseccional⁴, formado por questões fechadas e questões abertas, direcionadas a um público específico (os assessores pedagógicos da Unioeste ao longo do período 2012-2020). Babbie (2001) explica que esse tipo de pesquisa facilita a abertura da ciência, pois, envolve coleta e quantificação de dados, os quais se tornam uma fonte permanente de informações e podem ser analisados.

Laville e Dionne (1999, p. 90), sinalizam que “quanto mais se acumulam conhecimentos interpretativos, mais se é capaz de observar o real social, de questioná-lo e de compreendê-lo”. Assim, pretende-se que os dados e a análise estejam relacionados aos indicativos da revisão bibliográfica, bem como, à materialidade sócio-histórica acerca da formação continuada de professores nesta universidade.

O primeiro capítulo, “*Educação superior: marcos político-institucionais e suas implicações nos processos formativos*”, discorreu sobre alguns marcos político-institucionais afetos, direta ou indiretamente, ao objeto da pesquisa. Inicialmente, elencaram-se as marcas do neoliberalismo nas políticas para a educação superior. Na sequência, foram analisadas as políticas públicas para este nível no Brasil, a partir da década de 1990, com foco nos desafios da expansão da educação superior para a formação docente. Por fim, foram apresentados elementos de reflexão relacionados à formação *stricto sensu* para a atuação dos professores na universidade.

⁴ O uso desse tipo de *survey* é muito comum e, por mais que o objetivo seja descrever determinada população na mesma ocasião, as questões que se pretende responder geralmente também envolvem mudanças ao longo do tempo (fenômeno presente nesta pesquisa). Quando há essa aproximação temporal, o *survey* também agrega características longitudinais (BABBIE, 2001).

O segundo capítulo, “*Assessoria pedagógica universitária: atribuições institucionais*”, em conformidade com o objetivo específico de identificar a assessoria pedagógica como um espaço para mediação na formação continuada dos professores e responsabilidade social e política das instituições, foi organizado a partir de três itens. Primeiramente, discorreu-se sobre as especificidades da assessoria pedagógica na educação superior. Em seguida, explicitaram-se reflexões teóricas sobre trabalho e identidade docente. Finalmente, tratou-se das perspectivas para a formação continuada na universidade e da responsabilidade institucional, elementos sobre os quais incide o trabalho dos assessores pedagógicos.

O terceiro capítulo, “*A assessoria pedagógica na Universidade Estadual do Oeste do Paraná*”, por sua vez, objetivou caracterizar o processo de instituição da assessoria pedagógica universitária na Unioeste. Para isso, foi organizado em três itens, o primeiro, referiu-se à organização e estrutura *multicampi* dessa instituição e o segundo à institucionalização da assessoria pedagógica na universidade. Finalmente, no terceiro item, foram apresentadas as ações formativas oferecidas pelas assessorias, a partir das respostas dos participantes, nos diferentes *campi* da IES, notabilizando os limites e perspectivas deste trabalho para a formação continuada na educação superior.

Os processos de investigação delineados para esta pesquisa demonstraram que, no *locus* delimitado, a ação das assessorias pedagógicas apresentou avanços desde a sua constituição no ano de 2012. Tais avanços foram perceptíveis especialmente no que diz respeito ao trabalho colaborativo realizado entre as assessorias dos *campi* e a Pró-Reitoria de Graduação, a partir da criação de um projeto cuja intenção teve como pano de fundo o fortalecimento dos processos de formação continuada comumente dispersos na instituição.

Mas, além de apresentar avanços, o trabalho das assessorias pedagógicas possui limites e entraves, especialmente políticos. A investigação demonstrou que a própria documentação que prevê a existência da função não estabelece prerrogativas quanto à formação dos profissionais ocupantes do cargo. Identificou-se, também, que ainda não há um programa institucionalizado de formação continuada de professores na universidade. Entre avanços e limites, desafios e possibilidades, permanece o exercício de resistência do próprio cargo e dos profissionais que o ocupam para, a cada dia, construir o lugar (quiçá, o território) da assessoria pedagógica universitária no meio acadêmico.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO SUPERIOR: MARCOS POLÍTICO-INSTITUCIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS

A compreensão das circunstâncias políticas, que vêm definindo as condições objetivas do trabalho na universidade, precisa ser referenciada em perspectivas mais largas (CUNHA, 2005, p. 76).

A questão da assessoria pedagógica universitária, relacionada à formação teórico-metodológica dos docentes, pode ser abordada por diferentes perspectivas⁵. Uma dessas perspectivas, relativa a fatores externos à universidade, está ligada com as transformações sociais decorrentes das mudanças estruturais do capitalismo, as quais refletem, sobremaneira, nas políticas para a educação superior. Outra perspectiva analisa os fatores internos à universidade como propulsores de uma cultura acadêmica que implica pensar na formação docente.

Tal separação entre fatores externos e internos tem caráter didático, pois, estes estão imbricados no trabalho desenvolvido cotidianamente por assessores pedagógicos universitários e professores da educação superior. Neste momento, as duas perspectivas se relacionam, pois, são essenciais à compreensão da forma como algumas práticas são delineadas no meio acadêmico, as quais implicam na necessidade do trabalho de assessoria pedagógica.

Os dois primeiros tópicos se dedicam à política neoliberal. Primeiro, em linhas gerais e, depois, como se explicitou nas políticas no Brasil. Tratam-se, em síntese, das marcas do neoliberalismo nas políticas públicas para a educação superior, com destaque às políticas brasileiras para este setor a partir dos anos 1990. Tal recorte se deve principalmente ao fato de a segunda metade da década de 1990, no Brasil, ter sido marcada pela expansão da educação superior pela esfera privada, fenômeno que impactou demasiadamente as relações do ensino com a pesquisa e a extensão (CUNHA; LUCARELLI, 2013). A escolha destes elementos se justifica por estarem relacionados à conjuntura política, econômica e ideológica que integra a universidade.

⁵ Comumente, as discussões do ensino na educação superior estão mais atreladas a uma questão cultural da própria universidade. Entretanto, algumas alterações neste nível, entre elas, a expansão da universidade brasileira, apontam para a necessidade de analisar, também, as relações entre as políticas públicas de expansão e a formação para a docência universitária.

Em seguida, foram elaboradas considerações sobre os fatores internos à universidade, ligados especialmente à cultura acadêmica destas instituições de educação, quais sejam: os desafios da expansão da educação superior para a formação docente e a formação *stricto sensu* para atuação docente neste nível. Estes elementos foram elencados como essenciais porque contribuíram para a consolidação de novas maneiras de pensar a educação no que diz respeito ao público estudantil e à forma de trabalho dos professores universitários no âmbito da sala de aula.

1.1 MARCAS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A questão central é como fundamentar uma política de educação superior que, primeiro, resista à avalanche neoliberal para estanca-la; segundo, sem voltar a formas anacrônicas do passado, organize e execute ações que façam da universidade um efetivo direito público da cidadania, acessível a todos, como parte de um Estado não privatizado (SGUISSARDI, 2002, p. 22).

As transformações decorrentes dos processos de globalização⁶ e transnacionalização⁷ apresentam à sociedade em geral e à universidade, em particular, situações complexas e desafiadoras, especialmente no que diz respeito ao papel dos professores que atuam nas instituições de educação superior, às condições de trabalho destes profissionais e aos estudantes que chegam a uma universidade marcada por interesses que são externos a ela.

Conforme esclarece Zabalza (2004), a vida universitária nas últimas décadas do século XX foi marcada por alguns fatores relacionados à formação docente, entre eles: mudanças a nível de Estado que conduziram à passagem de um Estado provedor para um Estado regulador; o interesse governamental pelo controle de gastos do dinheiro público; a massificação e diversificação dos estudantes de educação superior; os poucos recursos financeiros para adaptar a

⁶ De acordo com Mendes (2007, p. 114), “globalização pode ser entendida como o processo, sem precedentes, de intensificação das relações econômicas, sociais, políticas e culturais em escala mundial”.

⁷ Nesta pesquisa, transnacionalização será compreendida conforme os apontamentos de Mendes (2007). Segundo a autora, trata-se de uma relação de interdependência entre as forças e os poderes políticos, econômicos e sociais que confluem entre o local, o nacional e o internacional, não de maneira justaposta, mas como um “processo de definição e redefinição constantes que conduz a tradutabilidades, particularismos, singularidades e hibridismos” (p. 108).

universidade ao seu novo público; e, o descaso com a formação específica para os docentes universitários. Dentre tantos elementos, o último ponto destacado será debatido com maior ênfase.

Ao descrever as diferentes perspectivas analíticas da formação de professores no nível superior de educação, Almeida (2012) esclarece que as preocupações relacionadas a este processo convergem com duas grandes ordens de transformações do mundo contemporâneo: as transformações sociais derivadas da globalização e da transnacionalização do capital e as transformações vividas pela própria universidade.

Ambas ordens de transformação são complexas e, de diversas maneiras, estão imbricadas. A primeira ordem, responsável pela reconfiguração dos valores e modos organizativos relativos à produção do conhecimento na universidade. A segunda ordem, por sua vez, marcada pela heterogeneização do público estudantil, pela inclusão das novas tecnologias na educação superior e pela facilidade de acesso a todo tipo de informação, propiciada pela evolução tecnológica.

De acordo com Almeida (2012), a universidade é afetada por mudanças sociais, assim como também atua neste processo. Tal articulação comumente leva a universidade a traduzir e incorporar as modificações sociais aos seus mecanismos internos de formação e de gestão. Estes apontamentos são necessários a esta investigação porque discutir sobre assessoramento pedagógico (com foco na formação docente) implica refletir, primeiramente, sobre como se encara o ensino na universidade. Além disso, as discussões indicam que o lugar ocupado pelo ensino neste nível não provém apenas da cultura acadêmica, mas também de questões político-econômicas.

A incorporação dos condicionantes sociais às formas de conduzir uma instituição de educação superior é realizada por meio de políticas universitárias, que são convertidas em diretrizes legislativas e na destinação dos recursos financeiros conforme interesses que, além de internos, também são externos às instituições educativas. Almeida (2012, p. 48), exemplifica como relações político-econômicas interferem e influenciam o cotidiano dessas instituições:

A força das políticas econômicas, num permanente movimento dialético, também se traduz em estratégias orientadoras do contexto universitário, impregnando suas formas de organização e gestão (direcionadas para a redução de custos), os objetivos e formulações curriculares (centrados na lógica das

necessidades determinadas pelo mercado), as relações de trabalho (centradas na lógica da intensificação e do produtivismo), a avaliação do sistema e a produção do conhecimento (orientadas pela produtividade).

A autora ainda ilustra que esta forma de pensar sobre os processos universitários está impregnada de ideários relacionados a uma universidade-negócio, a qual opõe-se a ideia de universidade enquanto instituição social de educação superior voltada para a formação humana que resulte na inserção social crítica de profissionais especializados no mercado de trabalho. Cunha e Lucarelli (2013) corroboram com tal visão ao explicitarem que a educação tem papel estratégico no desenvolvimento econômico. Portanto, decisões no nível das políticas públicas estão afetas a planos supranacionais.

No contexto brasileiro, a ideia de universidade-negócio é impactante e isso ocorre porque “as políticas para a educação superior e também as políticas institucionais são condicionadas pelos determinantes externos nacionais e internacionais do mundo neoliberal” (ALMEIDA, 2012, p. 53). Em suma, interesses pautados por uma lógica neoliberal e mercadológica impõem às universidades um tipo de ensino cujas bases pedagógicas têm o compromisso de tornarem-se parceiras dos processos produtivos.

Autores como Sguissardi (2002), Mancebo (2004) e Borges (2010) esclarecem questões relacionadas à influência das políticas econômicas internacionais na formulação de políticas públicas para a educação superior no contexto da América Latina. De modo detalhado, Sguissardi (2002) elucida a impossibilidade de uma análise da educação superior, numa perspectiva da economia política, desvinculada de aspectos históricos relacionados ao funcionamento do Estado. Nesse sentido, expressa que as últimas três décadas do século XX foram marcadas, em vários países latino-americanos, entre eles, o Brasil, pela crise do nacional-desenvolvimentismo⁸.

Como solução elaborada por organismos financeiros multilaterais para resolver os problemas da crise, orientações foram dadas aos países em desenvolvimento como uma receita única e simples, legando uma integração à economia mundial, moldada pela globalização, na qual se renunciaram medidas com o objetivo de promover:

⁸ Sobre o tema do nacional-desenvolvimentismo, recomenda-se a leitura do texto “Do Antigo ao Novo Desenvolvimentismo na América Latina” (BRESSER-PEREIRA, 2012).

Equilíbrio orçamentário via redução dos gastos públicos (com os serviços sociais); abertura comercial (redução de tarifas de importação); liberalização financeira (eliminação de barreiras ao capital estrangeiro); desregulamentação dos mercados domésticos (eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.); reforma do sistema de previdência/seguridade social e do mercado de trabalho; e privatização das empresas e dos serviços públicos (SGUISSARDI, 2002, p. 2).

Nessa perspectiva e no que diz respeito a alocação de recursos, o Estado ocupa um lugar mínimo e o mercado assume um papel central. Uma vez que as recomendações de organismos internacionais tiveram aplicabilidade na organização socioeconômica como um todo e não apenas em áreas específicas, inclui-se nesta totalidade a educação superior. Como alude Santos (2004), a falta de prioridade na universidade, por parte das políticas públicas do Estado, resulta da perda de prioridade nas políticas sociais focalizadas e essa situação é induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido como neoliberalismo⁹.

Na mesma direção, Moraes (2002), analisa que o neoliberalismo é uma doutrina política e econômica que retoma os ideais do liberalismo e se fortalece na década de 1970, propondo maior liberdade ao mercado e o afastamento do Estado, especialmente no que se refere às políticas públicas sociais. Nessa perspectiva, a defesa do neoliberalismo recai sobre as liberdades individuais e as virtudes reguladoras do mercado, para Höfling (2001, p. 37), este setor “é apontado pelos neoliberais como um grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade”.

Ademais, o fenômeno da globalização também impacta a universidade que, “por sua própria história e constituição, procurou ser uma instituição global” (CUNHA, 2006, p. 14). A globalização, na perspectiva do neoliberalismo, impõe-se como possibilidade uma de aprimoramento para países em desenvolvimento e, além de se instalar de modo progressivo na relação entre Estado, universidade e sociedade, ainda tenta estabelecer na educação um processo padronizador, naturalizando a ideia de que há apenas um modo de conhecimento e de formação.

⁹ As políticas neoliberais se opõem ao *Welfare State* instalado nos países de capitalismo central e operante, por políticas sociais, nos países periféricos.

Frente às exigências impostas pelo capitalismo globalizado, a educação superior foi pressionada a mudar. A questão que se investigou foi a direção destas mudanças e se elas têm influenciado as universidades a se tornarem mais autônomas, custeadas pelo Estado, mas independentes da direção deste ou mais heterônomas, custeadas, direcionadas e controladas pelo Estado e, também, pelo mercado (SGUISSARDI, 2002).

O princípio de autonomia implica liberdade, independência e autodeterminação e o princípio da heteronomia, por sua vez, sugere subordinação a algo imposto por agentes externos. As universidades têm perdido grande parte de sua autonomia substantiva (relacionada a decisão de objetivos e programas) para adequarem-se a demandas mercadológicas, reforçando o modelo de heteronomia (SGUISSARDI, 2002). Nessa direção, é importante esclarecer:

O modelo heterônomo não significa que a universidade passa a ser subitamente governada por atores extra-universitários (ainda que a presença de atores extra-universitários nos conselhos universitários tenha crescido), mas que sua prática cotidiana (suas funções, prioridades e organização interna, suas atividades, estrutura de prêmios e penas, etc.) está cada vez mais subsumida pela lógica do mercado e do Estado (SCHUGURENSKY, 2002, p. 117).

É necessário sublinhar que as reformas da educação superior no contexto latino-americano, realizadas a partir de 1990 e em conformidade com as preconizações neoliberais de reforma do próprio Estado, foram caracterizadas por um discurso de modernização e inovação (SGUISSARDI, 2002). Discurso este explícito em distintos documentos¹⁰ de organismos multilaterais de crédito, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As orientações do Banco Mundial no documento “Ensino superior: as lições derivadas da experiência” (1995) enfatizaram reformas para a educação superior nos seguintes aspectos: “diferenciação institucional; diversificação das

¹⁰ Exemplos destes documentos são os textos: “Ensino superior: as lições derivadas da experiência” (1995); “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (1998); “Educação superior em países em desenvolvimento: perigos e promessas” (2000).

fontes de financiamento; redefinição do papel do Estado e as questões referentes à autonomia e à responsabilidade institucional e políticas voltadas para a qualidade e equidade” (BORGES, 2010, p. 369).

No que se refere ao aspecto da diferenciação institucional, trata-se especificamente de instituições de educação superior privadas se consolidarem enquanto instituições de ensino e não de pesquisa. Sobre a diversificação das fontes de financiamento, faz-se referência à busca de parcerias entre universidades e empresas, a fim de incentivar pesquisas aplicadas e inovação tecnológica. Quanto a redefinição do papel do Estado, a perspectiva é de que este passe a acreditar, fiscalizar, supervisionar e avaliar as instituições públicas e privadas (BORGES, 2010).

Novamente, no documento do Banco, enfatiza-se o papel do Estado como regulador e não como provedor das políticas públicas, especialmente no que diz respeito ao financiamento da educação. Na década de 1990, “o Banco não assume a concepção de que a educação superior é prioritária para o desenvolvimento econômico, centrando no enfoque da redução da pobreza através do investimento nos níveis básicos de educação” (BORGES, 2010, p. 371).

É premente notar que, especialmente na América Latina, o Banco Mundial desconsiderou aspectos relativos à função social da universidade na contemporaneidade, para além do papel que exerce no desenvolvimento econômico (BORGES, 2010). Tais reflexões são essenciais para as discussões relativas a questão do ensino na educação superior, pois, como demonstrado na sequência, impactam a organização das instituições e o direcionamento de suas prioridades.

A direção das mudanças na educação superior após 1990 foi marcada pelo gerencialismo e eficientismo do mercado e por uma concepção de Estado regulador, avaliador e controlador. Sguissardi (2002) relata que as modificações têm sido implementadas nas universidades a partir da disseminação de ideais segundo os quais:

- 1) o ensino superior seria antes um bem privado que público; 2) o retorno individual e social dos investimentos em educação superior seria inferior ao dos investimentos aplicados na educação fundamental; 3) a universidade de pesquisa – da associação ensino, pesquisa e extensão – seria muito cara tanto

para os países ricos, quanto especialmente para os países pobres ou em desenvolvimento (SGUISSARDI, 2002, p. 5).

Como demonstrado por Mancebo (2004), a adoção desses ideais teve como consequência a diminuição do financiamento público da educação superior. Além disso, tal situação também tem levado à diferenciação entre universidades de pesquisa e instituições “propriamente” de ensino (Centros Universitários e Faculdades), ambas vistas pelos organismos internacionais como mercadorias da iniciativa privada, por meio das quais se reforça o ideário de universidade-negócio, previamente abordado por Almeida (2012).

Este processo foi intensificado a partir de 1990. Contudo, com o reforço de políticas públicas voltadas à ideia de um Estado regulador, deixou de ser unicamente responsabilidade estatal a manutenção financeira da educação, principalmente da educação superior. Ao Estado foram atribuídas funções de controle, enquanto isso, as universidades ficaram imbuídas de diversificarem suas fontes de recursos numa perspectiva de quase-mercado (SGUISSARDI, 2002).

O enfoque do documento de 1995 do Banco Mundial sobre a educação superior, “Ensino superior: as lições derivadas da experiência”, apresenta a concepção tradicional do organismo multilateral sobre esse nível do ensino. Segundo esta concepção, a educação superior é muito cara para os países em desenvolvimento e não é prioritária ao desenvolvimento, pois, para que este seja alcançado, um dos critérios trazidos como indispensáveis é o investimento na educação básica.

Na continuidade das discussões relacionadas às implicações de fatores externos à universidade para a formação continuada dos seus docentes, vale trazer os prenúncios de outro documento elaborado por organismos multilaterais. Trata-se, neste caso, do texto intitulado “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação”, elaborado a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Paris no ano de 1998.

Castanho (2000) tece alguns comentários sobre este documento da Unesco e questiona pressupostos intrínsecos aos seus indicativos. Este debate é importante para a compreensão dos discursos externos às instituições de educação superior, que ao longo do tempo tiveram o potencial de influenciar a elaboração e efetivação de políticas públicas para este nível da educação.

O documento elaborado pelo Unesco em 1998 demonstra precedência da universidade ao conceituar educação superior como “todos os tipos de estudos, de formação ou de preparação para a pesquisa, num nível pós-secundário” (UNESCO, 1998, p. 1). Nesta definição, conforme justifica Castanho (2000), o conectivo “ou” é utilizado para confundir, levando o leitor a compreender que os dois aspectos pertencem a instituições educativas com objetivos distintos, reforçando, mais uma vez, a diferenciação entre instituições de ensino e universidades de pesquisa.

Neste ponto, cabe uma ressalva própria dos debates sobre assessoria pedagógica na educação superior. Pois, ao mesmo tempo que existe essa diferenciação institucional, existe também uma contradição no fato de as instituições privadas (justamente aquelas voltadas particularmente ao ensino) investirem mais em estratégias de assessoramento do que as universidades.

Fica o questionamento sobre os porquês relativos a uma possível maior valorização das práticas assessoras (por meio dos grupos gestores) nesse contexto de ensino privado. Sobre este aspecto, a dissertação de Santos (2015) traz alguns esclarecimentos. No contexto estudado pela pesquisadora, por exemplo, a ação assessora é controversa e incorpora, entre outros elementos, o atendimento das necessidades mercadológicas próprias de uma instituição privada¹¹, sendo necessário avançar de uma lógica empresarial para uma supervisão participativa e aberta.

Mas, retornando às reflexões sobre os documentos elaborados pelos organismos internacionais, Castanho (2000) demonstra que a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação” ressalta o aumento na procura pela educação superior ao longo das últimas décadas do século XX, fenômeno que resultou na diversificação do público estudantil e na tomada de consciência sobre o papel da universidade no desenvolvimento econômico e sociocultural das nações, especialmente nos países em desenvolvimento.

Reitera-se que as concepções sobre o papel da educação superior foram modificadas nos documentos elaborados por organismos internacionais desde 1995, especialmente no documento elaborado nos anos 2000, “Ensino superior

¹¹ Nesse contexto, as ações assessoras abordam predominantemente a formação pedagógica, o acompanhamento da reformulação curricular, a revisão de práticas avaliativas e o registro/fomento de práticas inovadoras (SANTOS, 2015).

em países em desenvolvimento: perigos e promessas”, o qual apresenta tais alterações ao indicar novas prerrogativas sobre as finalidades do ensino pós-secundário. Produzido em conjunto pelo Banco Mundial e pela Unesco, a prerrogativa é de que a educação superior necessita ter papel central na sociedade global, dado que esta é baseada no conhecimento (BORGES, 2010).

De maneira bastante distinta dos pressupostos elencados no documento de 1995 e de maneira próxima das recomendações do ano de 1998, o texto dos anos 2000 apresenta o discurso da necessidade de priorizar a educação superior. Pois, este nível da educação passa a ser compreendido como fundamental para o desenvolvimento econômico e social das nações.

Ainda, reforçando a diferenciação entre universidades de ensino e de pesquisa e propondo um sistema de educação híbrido, o documento hierarquiza diferentes instituições de educação superior conforme as suas finalidades e eleva as universidades (focadas na pesquisa e na investigação) ao topo da pirâmide educacional (BORGES, 2010).

Uma vez que o papel do Estado é reformulado de modo a regular e supervisionar o sistema de educação superior, o exercício de diversificação de fontes de recursos financeiros acaba por ser responsabilidade da universidade. Nesse sentido, o discurso Banco Mundial-Unesco elege como solução para a redefinição de recursos a realização de parcerias público-privadas com os setores produtivos.

Borges (2010), ao analisar o documento “Educação superior em países em desenvolvimento: perigos e promessas”, reitera como este expõe a tarefa da universidade em realizar investigações aplicadas, as quais podem ser uma fonte de recursos financeiros. Nesse caso, de acordo com organismos multilaterais, o foco da universidade deve ser a pesquisa. Isso porque os resultados das investigações científicas são passíveis de serem explorados pelo setor produtivo, algo que interessa ao desenvolvimento econômico de uma sociedade cujas bases são a obtenção de lucro e o acúmulo de capital.

A partir das mudanças propostas para a educação superior nos documentos distintos analisados por Borges (2010), compreende-se que, atualmente, não é obra do acaso o fato de o foco das universidades não ser o ensino. Pelo contrário, a centralização no âmbito da pesquisa, em detrimento de questões ligadas ao ensino e a extensão, é resultado, entre outros fatores, da formulação de políticas de educação superior, por organismos internacionais que

estabelecem a pesquisa como o componente mais valorizado do tripé universitário.

Vieira (2014), ao identificar as relações de valorização e desvalorização entre ensino e investigação, indica que o ensino ainda ocupa um lugar “menor” face à pesquisa. A autora explica que no âmbito da contratação dos professores e da evolução da carreira docente, a atividade de ensino tem papel quase nulo, pois, o foco é o desenvolvimento de atividades investigativas.

Claro, não é viável cair num extremismo que simplesmente oponha ensino e pesquisa de forma que um setor seja engrandecido em detrimento de outro. Pois, como explicam Cunha e Lucarelli (2013, p. 120) “a pesquisa faz melhores os professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender e essas são qualidades importantes na docência”. Apesar disso, mesmo que muitos docentes e gestores valorizem a união do ensino e da investigação como atividades estruturantes no meio acadêmico, tal relação costuma ser conflitual e resultar na supervalorização da pesquisa (VIEIRA, 2014).

Nas palavras de Santos (2005, p. 150), “a transformação da educação superior numa mercadoria educacional é um objetivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado”. De acordo com o autor, esse processo transnacional na educação superior é antigo, possível de ser visualizado desde o surgimento das universidades europeias no período medieval. Mas, nas discussões realizadas no contexto desta pesquisa,

Trata-se de uma nova transnacionalização, alimentada pela crise do capital deste setor e por sua busca de novos campos de exploração; pela ação dos organismos internacionais que tentam criar as condições necessárias para que este movimento por novos mercados aconteça e pela subserviência de governos à lógica neoliberal (MANCIBO, 2007, p. 111).

Reafirma-se, nessa direção, o estreitamento das relações entre universidade e mercado produtivo. Entretanto, cabe uma ressalva, pois, não é possível reduzir o debate a uma simplória reprodução do discurso dos documentos do Banco ao trabalho desenvolvido internamente nas instituições de educação superior. Apesar disso, são percebidas influências em níveis prescritivos, especialmente em legislações nacionais dos países em desenvolvimento da América Latina (BORGES, 2010).

Nesse sentido, infere-se que o discurso do Banco influencia a formulação de legislações educacionais e tais prescrições revelam políticas nacionais para a educação superior. Reafirma-se, como evidenciado por Almeida (2012), uma incorporação de condicionantes externos às formas de conduzir a universidade pública, especialmente no que diz respeito a geração e a destinação de recursos, assim como também ocorre em outras áreas.

Na mesma perspectiva, Marques (2014, p. 318) analisa que “a interdependência global entre a universidade contemporânea e o mercado ocupa espaços de decisões políticas conectadas aos interesses econômicos que conformam o estreitamento dessas relações”. Percebe-se com isso as diferentes maneiras pelas quais interesses externos ao meio acadêmico permeiam cotidianamente o trabalho interno desenvolvido em instituições educativas de nível superior.

A partir das observações dos autores supracitados (ALMEIDA, 2012; BORGES, 2010; SGUISSARDI, 2000), questiona-se o modo como a pesquisa tem sido elevada ao âmbito de componente mais relevante a ser desenvolvido e financiado (principalmente pela iniciativa privada), dentre os demais componentes do tripé da universidade, quais sejam, o ensino, pesquisa e a extensão.

Contrariamente à lógica da mercantilização do ensino, Bissoli (2010) assinala para a necessidade de construir uma perspectiva de reflexão-ação universitária em que os processos de ensino e aprendizagem ganhem a dimensão formativa que merecem, buscando apoio não em objetivos de mercado, mas em princípios e valores que continuamente questionem o que, por que, para que e como ensinar e aprender. Trata-se, de modo amplo, da reflexão sobre a função social da universidade:

A educação superior é um fenômeno de alta complexidade, cuja análise exige instrumentos que superem as abordagens puramente economicistas ou parciais, e respeitem a necessidade de manter o equilíbrio entre as necessidades do setor produtivo e da economia, as da sociedade como um todo, e as não menos importantes necessidades do indivíduo como ser humano, tudo isso dentro de um contexto particular, histórico, social e cultural (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 20).

A prerrogativa é que os modos de ensino e aprendizagem necessitam ser encarados como essenciais à manutenção da função social da universidade,

tal como os processos de pesquisa são visualizados como primordiais ao desenvolvimento social e econômico. Nesse contexto, como alude Mancebo (2004), é preciso avançar para além de compreensões simplistas das instituições sociais e compreender o contexto no qual são integrantes.

Como neste item se analisam algumas marcas do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais e a sua influência na organização da universidade, vale lembrar que Moraes (2003) define neoliberalismo como uma política de superação das crises do capitalismo. Este não interfere apenas nas mudanças econômicas, mas na educação e em outros setores, os quais precisam apresentar resultados imediatos e serem adequados a lógica do mercado.

A universidade e sua organização não estão imunes a estes fatores políticos, pois, de acordo com Chauí (2000), a incidência de políticas de cunho neoliberal na organização e gestão do sistema de ensino universitário impacta a concepção de docência neste nível.

Frente às iniciativas que se contrapõem ao modelo mercantilista supracitado, permanece e é reforçado o incentivo às práticas de resistência que busquem força no trabalho institucional e coletivo para prosseguirem na contramão desta lógica meramente produtiva, principalmente ao desenvolverem ações com vistas ao aprimoramento da dimensão do ensino e à formação pedagógica dos professores universitários.

Em síntese, os apontamentos da seção indicam que as políticas neoliberais orientam uma política focalizada na educação básica, em detrimento dos investimentos na educação superior, o que a empurra para a lógica de universidade-mercado com pesquisas voltadas ao setor produtivo. Tal fenômeno pode ser um dos agravantes para a marginalização do ensino nas universidades, algo que incide no aparecimento de assessorias pedagógicas mais estruturadas primeiramente em instituições privadas, dedicadas ao ensino.

Reafirma-se que práticas de resistência emergem da compreensão conjuntural sobre as políticas que são específicas para a educação superior, no sentido de compreender seus limites e perspectivas. Nesse sentido, o item a seguir aborda aspectos que levaram a adoção de políticas neoliberais em documentos orientadores da formulação de políticas para a educação superior, direcionadas à formação docente, no contexto brasileiro.

1.2 DESAFIOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

É preciso escapar dos mitos produzidos pelas agências internacionais e encarar a realidade dos desafios postos à universidade brasileira aqui e agora, sem se deixar iludir pelos experts e pelos apelos mercadológicos da conjuntura mundial (MANCEBO, 2004, p. 862).

Neste momento, discutem-se as políticas públicas para a educação superior brasileira. Opta-se por realizar apontamentos acerca de alguns fenômenos políticos que marcaram a história deste nível no Brasil, a partir de 1990, resultando na expansão da educação superior e, também, em legislações que, de acordo com Genske, Preto e Heinzle (2016) não consideraram a formação pedagógica do professor universitário.

Particularmente no Brasil, um dos últimos países da América Latina a ajustarem sua economia ao modelo neoliberal com a liberalização econômica e modernização conservadora, é a partir de 1995 que ocorrem mudanças efetivas na forma de administração e gerência do Estado, modificações estas que conduzem a reformas no âmbito da educação superior (SGUISSARDI, 2002).

Fazendo referência ao contexto brasileiro, Mancebo (2004) expõe que na década de 1990 os eixos centrais das políticas neoliberais foram o ajuste fiscal e a implementação de um Estado mínimo. Isso significou controle ou corte nos gastos públicos e a privatização progressiva de serviços e empresas estatais. Neste momento da história político-econômica brasileira, o entendimento era de que o Estado deveria fortalecer as suas ações como regulador e promotor do desenvolvimento econômico e social.

Tratava-se, na análise de Mancebo (2004), de uma ação redistributiva dos bens sociais, a partir da qual seriam transferidas para a iniciativa privada as atividades passíveis de serem controladas pelo mercado. Como consequências desse processo, observa-se redução dos investimentos públicos nas seguintes áreas: educação, saúde, cultura, ciência e tecnologia.

Na década de 2000 se intensifica o processo de aproximação da gestão da universidade com a lógica de mercado e algumas políticas públicas para a educação superior demonstram tais relações (MANCEBO, 2004). Mas, contraditoriamente, além de indicarem tais aproximações entre educação e mercado, algumas políticas contribuíram para a expansão deste nível,

permitindo o acesso à universidade para muitos sujeitos que, historicamente, estiveram apartados dos bancos acadêmicos.

Sem deixar de lado essa contradição, analisam-se algumas legislações que impactaram as formas de conduzir os processos de gestão e ensino na educação superior. O Quadro 2 apresenta as legislações selecionadas.

Quadro 2: Legislações analisadas

Lei	Indicativos
Lei nº 10.861/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
Lei nº 10.973/2004	Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo
Lei nº 11.096/2005	Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI)
Decreto nº 6.096/2007	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
Portaria nº 2/2010	Institui o Sistema de Seleção Unificada (SISU)
Lei nº 12.711/2012	Dispõe sobre a reserva de vagas na educação superior para sujeitos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência e alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024

Fonte: Elaborado pela autora.

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), diferentemente do extinto Exame Nacional de Cursos, popular “Provão”, que era divulgado de modo amplo a fim de estimular a concorrência entre as instituições de educação superior, numa perspectiva de quase-mercado, foi instituído com a finalidade de construir uma nova cultura de avaliação na educação superior.

Além de possuir tal intuito, o Sinaes foi organizado de modo a avaliar as instituições, os cursos de graduação e os acadêmicos por meio do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Mas, este sistema avaliativo

apresenta incongruências ligadas ao fato de o Sinaes ter sido implementado de maneira desvinculada a um projeto de política para o nível superior de educação (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

A Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004), por sua vez, pode ser caracterizada pela forma como a União incentiva empresas a apoiarem as atividades de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico das universidades brasileiras. Apoio este, marcado especialmente pela concessão de recursos financeiros a partir de três eixos: ambiente propício às parcerias entre universidade e empresas, estímulo à inovação na produção do conhecimento e incentivo às inovações nas empresas (BRASIL, 2004).

Entre os diversos procedimentos enumerados pela lei, referentes à concretização dos princípios elencados nos três eixos básicos, especial atenção recai sobre “o pagamento de incentivos adicionais a pesquisadores-docentes dedicados a projetos de inovação em parceria com empresas, com recursos captados pela própria atividade” (MANCEBO, 2007, p. 106). Este indicativo legislativo reforça o ideário de universidade-negócio, criticado por Almeida (2012), bem como a perspectiva de ‘professor *business*’¹², advertida por Zabalza (2004). Nessa linha:

A literatura tem caracterizado o professor, que se submete à lógica neoliberal, de *professor investidor*. Sua principal função não é dedicar-se a 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. E sucesso, nessa dimensão, é visto como quantidade e exteriorização das publicações [...] (CUNHA, 2005, p. 87).

A Lei nº 11.096 trata do Programa Universidade para Todos e discorre sobre o aproveitamento de vagas ociosas em IES privadas por meio de bolsas de estudos para alunos considerados de baixa renda que realizaram o ensino médio em instituições escolares públicas. De acordo com Mancebo (2007), a justificativa oficial da proposta do Programa foi baseada na necessidade de

¹² De acordo com Zabalza (2004), o chamado ‘business’ (termo da área da economia que pode ser traduzido como ‘negócio’), configura-se como uma das novas funções do professor universitário, para além das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, baseada na “busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.” (p. 109).

ampliação da educação superior e na comprovação do aumento do número de vagas ociosas em IES privadas.

Este programa do governo federal não implica reduzir recursos do Estado voltados ao nível superior de educação, mas, realocar verbas públicas para a iniciativa privada, por meio da compra de vagas em instituições educativas particulares, a fim de ofertá-las para alunos bolsistas. Em termos de financiamento, trata-se de uma troca que resulta em isenção de impostos (MANCEBO, 2007).

Apesar disso, não é possível desconsiderar os condicionantes históricos, estruturais e contraditórios da sociedade brasileira. Pois, mesmo que uma política como o Prouni leve à redefinição do papel do Estado no que diz respeito a substituição ou complementação, pela iniciativa privada, das responsabilidades governamentais para com a prestação de serviços públicos, ela também atua como possibilidade de mais estudantes frequentarem a educação superior.

Mesmo com todas as contradições que resguarda, o fenômeno do aumento do acesso estudantil, posteriormente apresentado no Quadro 4, é primordial para a formação qualificada de cada vez mais brasileiros no meio acadêmico. Na reflexão sobre o trabalho das assessorias pedagógicas, a expansão da educação superior pode ser encarada como um fenômeno social e político que também impacta a formação docente para a educação superior.

O Decreto nº 6.096/2007 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tal decreto é importante para o contexto desta pesquisa porque por meio dele foi criado o cargo de pedagogo nas universidades federais. Ainda que não exista oficialmente a nomenclatura Assessoria Pedagógica Universitária nas universidades públicas, a função de pedagogo (ou Técnico em Assuntos Educacionais) é uma das que mais se aproxima das funções de assessoramento pedagógico, especialmente quanto ao apoio que esses profissionais ofertam aos docentes.

Como esclarece Xavier (2019), a criação dessa função nas universidades federais veio ao encontro das necessidades de modificação nos currículos da educação superior, frente à expansão deste nível. Disso decorre, dentre outros fatores, a necessidade de expor, na continuidade da investigação,

informações sobre políticas públicas e dados quantitativos acerca do aumento do número de instituições e matrículas na educação superior brasileira.

Acrescentam-se às legislações e políticas já mencionadas a utilização do Sistema de Seleção Unificada (SISU) como mecanismo de acesso às instituições de educação superior, a partir da pontuação obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas na educação superior para sujeitos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência e alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

O Sistema de Seleção Unificada foi instituído no ano de 2010¹³ e, até os dias atuais, é regido conforme o disposto na Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. No Art. 2º desta legislação, define-se que “o SISU é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem” (BRASIL, 2012, p. 1). De acordo com a Portaria, entre outros elementos, a seleção dos candidatos para concorrerem a vagas nas instituições participantes deve ter como base os resultados obtidos pelo candidato no ENEM.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, por sua vez, também atua como importante mecanismo de ampliação do acesso à educação superior e a sua proposição data do ano de 1999. É importante salientar que a Lei Ordinária nº 12.711/2012 começou a tramitar na Câmara dos Deputados como o Projeto de Lei nº 73/1999, que dispunha sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e indicava a reserva de cinquenta por cento das vagas para serem preenchidas com a seleção de alunos nos cursos de ensino médio.

Mesmo que não se negue o caráter economicista e privatizador de algumas das legislações mencionadas, há também de se enfatizar que estas alteraram significativamente a forma de acesso à universidade. Além disso, especialmente no que se refere ao Prouni, ao Sisu e às cotas, tratam-se de políticas que auxiliaram a classe trabalhadora na conquista e exercício de seu direito à educação (não somente básica, mas superior). É essencial a compreensão de que o aumento das matrículas em IES públicas e privadas foi uma das consequências de políticas públicas direcionadas à educação superior.

¹³ Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010.

Almeida (2012), explica que o aumento do número de matrículas na educação superior, isto é, a expansão deste nível da educação, pode ser encarado como um dos fatores relacionados à necessidade de as instituições de educação superior refletirem seus processos pedagógicos. Com as mudanças na universidade, foi preciso adaptá-la aos desafios decorrentes da heterogeneização do público estudantil, da inclusão da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no meio acadêmico e da facilidade de acesso ao conhecimento, propiciada pela evolução tecnológica.

Frente a necessidade de modificação de práticas relativas à formação docente nas universidades, sugere-se a importância de observar de qual maneira as políticas públicas brasileiras têm apresentado indicativos e possibilidades para que processos formativos docentes sejam materializadas nestas instituições.

Relativamente às políticas públicas voltadas à formação continuada de professores universitários, Genske et al (2016) apontam que o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 traz alguns avanços relacionados à carreira docente, particularmente no que se refere a valorização dos profissionais da educação (aspecto sequer mencionado no PNE anterior). Entretanto, “no teor do documento, essa ênfase é dada especialmente aos professores da educação básica, deixando uma lacuna no que concerne aos professores universitários” (GENSKE et al, 2016, p. 5).

É importante salientar que a meta 13 do PNE 2014-2024 discorre sobre a elevação da qualidade da educação superior por meio da ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente efetivo deste nível. Todavia, como criticam Genske et al (2016), o último subitem da meta visa uma estratégia voltada à formação de profissionais técnicos-administrativos e nada especifica sobre a formação continuada dos professores, condição que também deve ser fomentada se o intuito é elevar a qualidade da educação. Mas, de modo positivo acerca de outros tópicos do PNE, menciona-se que este avança na institucionalização do acompanhamento dos professores em estágio probatório da carreira (especialmente na oferta de apoio pedagógico).

De modo geral, “políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações” (GATTI, 2008, p. 62). Entretanto, estas políticas ainda não têm tanta força quanto poderiam no que diz respeito à

formação dos professores universitários, visto que o foco das políticas públicas é a formação para a educação básica e não para a educação superior (como previsto pelos indicativos de organismos internacionais).

Claro, o fato de haver esse limbo legal não é um impeditivo para que as universidades se posicionem frente ao papel que têm com os seus docentes e com o incentivo à formação para a qualificação dos processos de ensino. Mas, tal situação deixa brechas para que as universidades não visualizem a importância de seu compromisso institucional com a formação.

Almeida (2012) colabora com essa discussão e adverte que pôr em prática projetos de formação continuada voltados aos docentes universitários, de modo permanente, representa uma mudança de paradigma no desenvolvimento e efetivação de políticas para a educação superior. Vale reforçar que a defesa é pela institucionalização do trabalho de assessoria pedagógica universitária e pela consolidação de uma pedagogia voltada à própria IES, pois, isso também é importante (e uma alternativa interessante) para a reflexão sobre o papel do ensino e da docência no âmbito da IES.

Especialmente por meio de estratégias pautadas na construção de uma pedagogia universitária¹⁴, torna-se possível a efetivação de projetos institucionais que auxiliem na reformulação das formas de pensar sobre a formação de docentes para a educação superior. Além do mais, iniciativas nesse sentido são um passo importante para a visibilidade acerca da necessidade de construir e efetivar políticas públicas que caminhem nesta direção.

Neste sentido, a mudança de paradigmas explanada por Almeida (2012) faz referência a políticas permanentes, por meio de instituições de educação superior em particular. Mas, nesse processo, não é englobada, ainda, uma mudança ao nível de políticas públicas que, nacionalmente, poderiam, por exemplo, ajudar a fomentar o debate sobre a formação pedagógica do professor universitário. Apesar disso, reafirma-se a seguinte perspectiva:

Mesmo considerando a conjuntura adversa, há que se registrar a existência, no Brasil, de movimentos que se contrapõem, seja no campo acadêmico, ou no campo sindical, às políticas para a

¹⁴ Sobre este aspecto, é importante esclarecer que no Brasil ainda não há uma pedagogia universitária consolidada para a educação de nível superior. Mas, este é um projeto da agenda de diversas pesquisas brasileiras da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Fórum de Diretores de Faculdades de Educação/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e de grupos de investigação como o Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU).

educação superior aqui criticadas. Tais iniciativas críticas e insurgentes dão consistência à crença de que, em se tratando de universidade, sempre existe a possibilidade de um momento de suspensão, onde se reelabora outro código de sociabilidade, outro código de civilidade e de relação com o público. A universidade brasileira já o fez em outros momentos (MANCEBO, 2007, p. 120).

Isso significa que, por mais desafiadoras que sejam as perspectivas para o trabalho das assessorias pedagógicas e para a formação continuada dos docentes universitários, ainda existem espaços passíveis de resistência à avalanche economicista e neoliberal que permeia o cotidiano dessas instituições. Nessa perspectiva, permanece a necessidade de continuar primando por práticas institucionais que vão na contramão de políticas públicas notadamente neoliberais.

Feitas as considerações sobre os fatores externos à universidade, os quais contribuem para a consolidação do formato da educação superior atual¹⁵, elencam-se na pauta desta pesquisa os fatores internos à universidade, quais sejam: os desafios da expansão da educação superior para a formação docente e a formação *stricto sensu* relacionada à atuação docente universitária.

A centralidade das discussões subseqüentes está no processo de expansão da educação superior, decorrente de políticas de universalização deste nível de ensino. Tal fenômeno implicou em profundas mudanças na qualidade¹⁶ do ensino e da aprendizagem, o que justifica a contribuição das assessorias pedagógicas na formação dos docentes universitários.

Como respaldo teórico sobre o assunto é válido apontar os escritos de Almeida (2012), Broilo (2015) e Pimenta e Anastasiou (2014), uma vez que as pesquisas desenvolvidas pelas autoras se constituem como alicerces de investigações e teorias relacionadas à pedagogia universitária, área que oferece suporte teórico às discussões relativas à formação pedagógica de professores universitários. Como indica Almeida (2012), compreende-se pedagogia universitária enquanto:

¹⁵ A ênfase foi dada às perspectivas neoliberais tanto na categorização do ensino quanto na formulação das políticas voltadas ao setor.

¹⁶ É importante esclarecer que qualidade, nesta pesquisa, será compreendida conforme anuncia Silva (2008), ao discorrer sobre o sentido público da qualidade na educação e explicar que o conceito é construído socialmente, ou seja, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e aquilo que se qualifica em determinado contexto e tempo histórico.

Conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética (p. 96).

Especificamente sobre o contexto brasileiro, Almeida (2012) denota que o final do século XX e a primeira década dos anos 2000 foram marcados por transformações que atingiram as universidades a partir do aumento significativo do número de estudantes que acessaram a educação superior. Sobre isso, Pina (2018) analisa que o salto brasileiro rumo à expansão da oferta de educação superior é decorrente de dois fatores: as prioridades dadas à iniciativa privada e o estímulo à diversificação da oferta de vagas com o objetivo de desonerar o Estado financeiramente, conforme premissas neoliberais.

Quanto a esse aspecto da discussão, não se pode perder de vista quão contraditória é a própria reflexão sobre os efeitos das políticas públicas para a população brasileira. Pois, ao mesmo tempo em que a expansão da educação superior se configura como modo de desonerar o Estado por meio do incentivo à iniciativa privada, os indivíduos que finalmente conseguem começar a frequentar cursos de educação superior acabam por se beneficiar destas mesmas políticas.

Os quadros apresentados a seguir trazem alguns dados quantitativos relativos ao número de instituições, matrículas e docentes da educação superior brasileira no período de 1990 a 2019¹⁷. Notadamente, cada quadro demonstra que houve um aumento significativo na oferta de vagas neste nível da educação (principalmente devido ao crescimento do número de instituições e consequente contratação de professores).

Quadro 3: Instituições de educação superior no Brasil (1990-2019)

Ano	Quantidade de IES		
	Pública	Privada	Total
1990	222	696	918
1991	222	671	893

¹⁷ No período de levantamento destes dados, ainda não estavam disponíveis para consulta informações relativas ao número de instituições, matrículas e docentes da educação superior brasileira no ano de 2020.

1992	227	666	893
1993	221	652	873
1994	218	633	851
1995	210	684	894
1996	211	711	922
1997	211	689	900
1998	209	764	973
1999	192	905	1.097
2000	176	1.004	1.180
2001	183	1.208	1.391
2002	195	1.442	1.637
2003	207	1.652	1.859
2004	224	1.789	2.013
2005	231	1.934	2.165
2006	248	2.022	2.270
2007	249	2.032	2.281
2008	236	2.016	2.252
2009	245	2.069	2.314
2010	278	2.100	2.378
2011	284	2.081	2.365
2012	304	2.112	2.416
2013	301	2.090	2.391
2014	298	2.070	2.368
2015	295	2.069	2.364
2016	296	2.111	2.407
2017	296	2.152	2.448
2018	299	2.238	2.537
2019	302	2.306	2.608

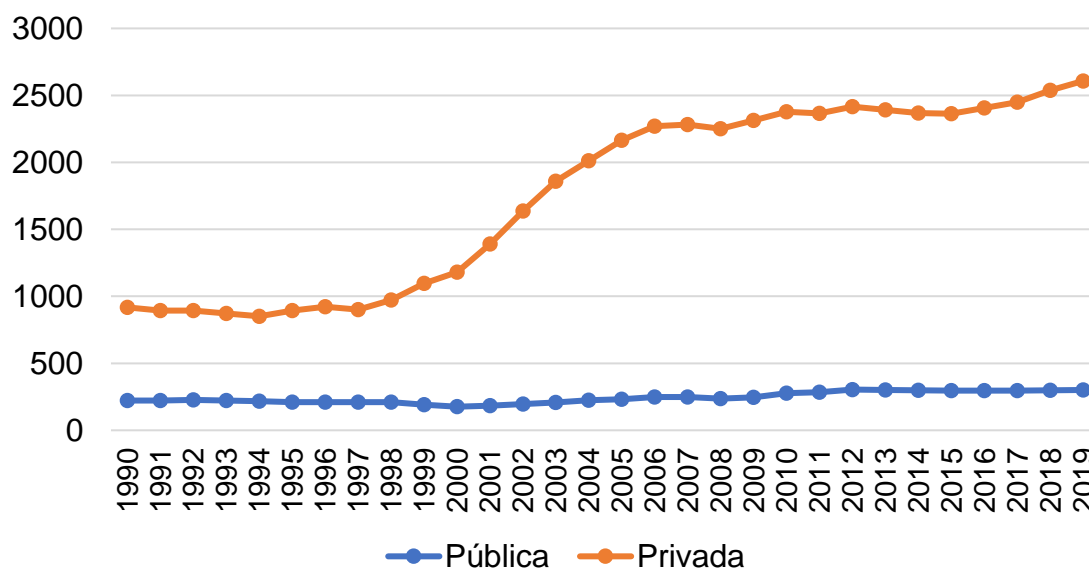
Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Elaborado pela autora.

Observando sequencialmente os números relacionados a cada tipo de instituição, nota-se que de 1990 a 2000, as IES públicas diminuíram 21%, enquanto as IES privadas cresceram 44%. De 2001 a 2010 as IES públicas cresceram 49% e as privadas, 73%. Ou seja, na vigência do Plano Nacional de Educação de 2001 houve um *boom* de crescimento das IES públicas e privadas. Tal crescimento foi menor no período seguinte, de 2010 a 2019, de 6% nas públicas e 10% nas privadas.

Na sequência, o Gráfico 1 expõe essa quantificação e demonstra visualmente o expressivo aumento no número de instituições de educação superior particulares no Brasil, em comparação com o aumento incipiente do

número de IES públicas. Enfatiza-se, nessa análise, como as políticas públicas e a mercantilização do nível superior de educação (inclusive por meio da Educação a Distância) também influenciaram esse processo de expansão (REIS, 2015).

Gráfico 1: Quantidade de IES no Brasil



Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

Almeida (2012) explica que esse aumento quantitativo impactou os processos de gestão e os valores que permeiam as funções sociais das universidades. Tal impacto também recai sobre os fundamentos pedagógicos das instituições, os quais subsidiam as concepções de docência (e formação) adotadas por cada IES. O Quadro 4 apresenta informações relativas ao número de matrículas efetivadas na educação brasileira desde o ano de 1990 até o ano de 2019.

Quadro 4: Matrículas na educação superior no Brasil (1990-2019)

Ano	Quantidade de Matrículas		
	Pública	Privada	Total
1990	578.625	961.455	1.540.080
1991	605.736	959.320	1.565.056
1992	629.662	906.126	1.535.788
1993	653.516	941.152	1.594.668
1994	690.450	970.584	1.661.034
1995	700.540	1.059.163	1.759.703
1996	735.427	1.133.102	1.868.529

1997	759.182	1.186.433	1.945.615
1998	804.729	1.321.229	2.125.958
1999	832.022	1.537.923	2.369.945
2000	887.026	1.807.219	2.694.245
2001	939.225	2.091.529	3.030.754
2002	1.051.652	2.428.258	3.479.913
2003	1.136.370	2.750.652	3.887.022
2004	1.178.328	2.985.405	4.163.733
2005	1.192.189	3.260.967	4.453.156
2006	1.209.304	3.467.342	4.676.646
2007	1.240.968	3.639.413	4.880.381
2008	1.273.965	3.806.091	5.080.056
2009	1.351.168	3.764.728	5.115.896
2010	1.461.696	3.987.424	5.449.120
2011	1.595.391	4.151.371	5.746.762
2012	1.715.752	4.208.086	5.923.838
2013	1.777.974	4.374.431	6.152.405
2014	1.821.629	4.664.542	6.484.171
2015	1.823.752	4.809.793	6.633.545
2016	1.990.078	6.058.623	8.048.701
2017	2.045.356	6.241.307	8.286.663
2018	2.077.481	6.373.274	8.450.755
2019	2.080.146	6.523.678	8.603.824

Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Elaborado pela autora.

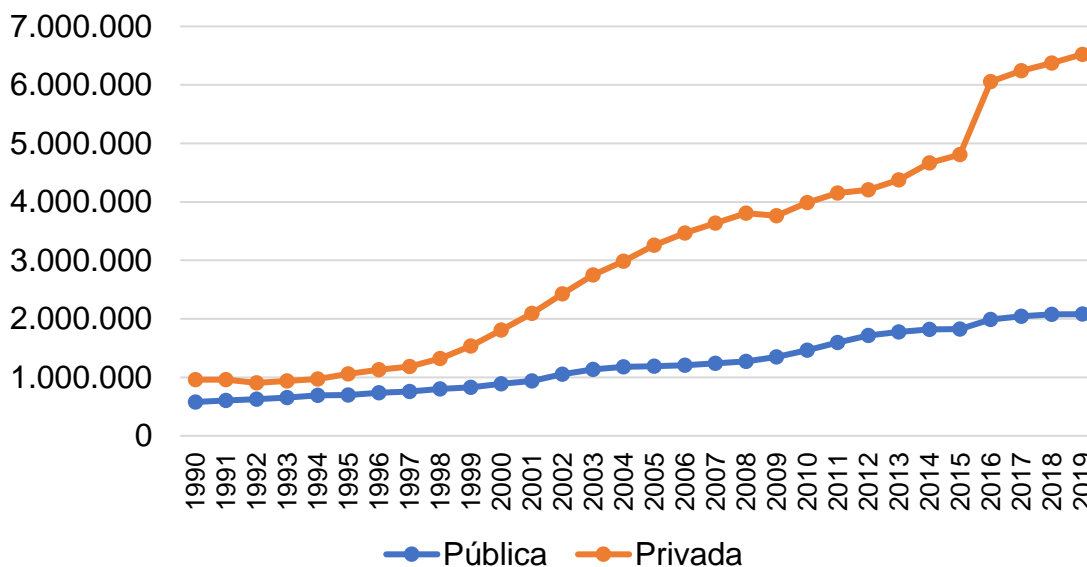
No ano de 1990 haviam 1.540.080 de estudantes matriculados na educação superior (62,4% em instituições privadas e 37,6% em instituições públicas). No ano de 2000 já haviam 2.694.245 alunos matriculados (67,1% em instituições privadas e 32,9% em instituições públicas). Em 2001 o total de alunos era de 3.030.754 (69% matriculados no setor privado e 31% no setor público). Em 2011 o número de estudantes matriculados era de 5.746.762 (72,2% em instituições privadas e 27,8% em instituições públicas).

Finalmente, no período de 2012 a 2019 o número de estudantes matriculados continuou aumentando. Em 2012 a educação superior brasileira contava com 5.923.838 estudantes (71% em instituições privadas e 29% em instituições públicas). No ano de 2019 esse número se altera para 8.603.824 indivíduos, dentre estes, 75,8% em instituições privadas e 24,2% em instituições públicas.

O Gráfico 2 sintetiza os dados quanto ao número de matrículas na educação superior brasileira, demonstrando que houveram mais matrículas no setor privado do que no setor público. Novamente, enfatiza-se a importância de

identificar como as políticas públicas – ainda que promissoras por resultarem no aumento e diversificação do público estudantil –, impactaram nesse fenômeno, especialmente por meio de estratégias como o Prouni e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Gráfico 2: Quantidade de matrículas na educação superior



Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

Acompanhando o aumento das matrículas de estudantes no nível superior de educação, fez-se necessário o aumento na contratação de docentes para atenderem a estas novas demandas formativas. Enfatiza-se que os professores exercem um papel fundamental nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

Pois, além de capacitarem profissionalmente os estudantes, os docentes também auxiliam na formação humana e cidadã de cada indivíduo que acessa a educação superior. Notadamente, estes elementos têm um peso significativo para o avanço da própria sociedade. As modificações nos números de contratações podem ser visualizadas no Quadro 5.

Quadro 5: Docentes na educação superior no Brasil (1990-2019)

Ano	Quantidade de Docentes		
	Pública	Privada	Total
1990	71.904	59.737	131.641
1991	72.123	61.012	133.135

1992	72.242	62.161	134.403
1993	72.594	64.562	137.156
1994	75.285	66.197	141.482
1995	76.268	69.022	145.290
1996	74.666	73.654	148.320
1997	84.591	81.373	165.964
1998	83.738	81.384	165.122
1999	80.883	92.953	173.836
2000	88.154	109.558	197.712
2001	90.950	128.997	219.947
2002	84.006	143.838	227.844
2003	88.795	165.358	254.153
2004	93.800	185.258	279.058
2005	98.033	194.471	292.504
2006	100.726	201.280	302.006
2007	108.828	208.213	317.041
2008	111.894	209.599	321.493
2009	122.977	217.840	340.817
2010	130.789	214.546	345.335
2011	139.584	217.834	357.418
2012	150.338	212.394	362.732
2013	155.219	212.063	367.282
2014	163.113	220.273	383.386
2015	165.722	222.282	388.004
2016	178.117	219.494	397.611
2017	179.542	212.494	392.036
2018	183.669	214.224	397.893
2019	186.217	213.211	399.428

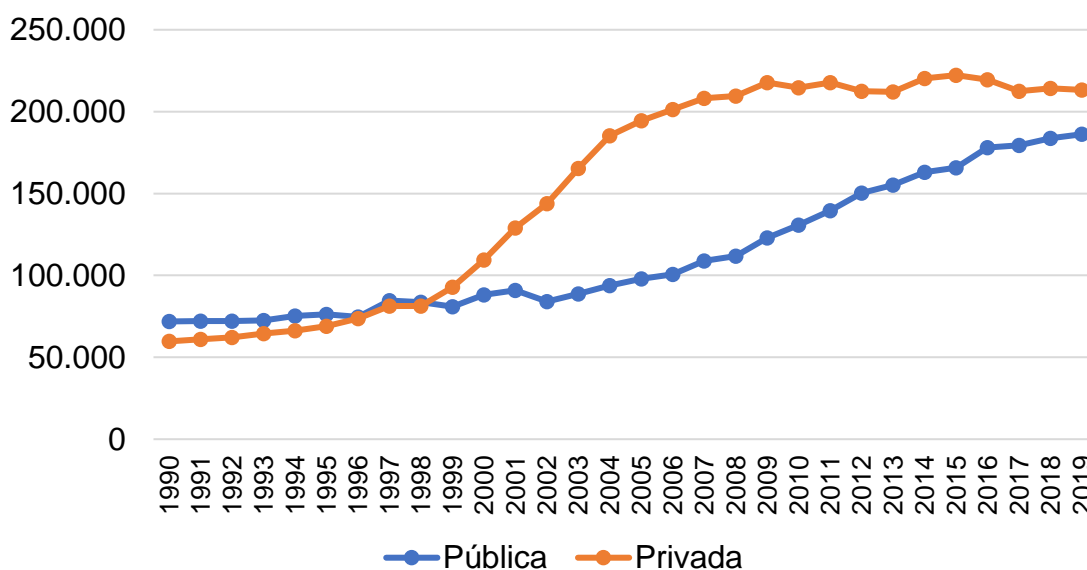
Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Elaborado pela autora.

No que diz respeito ao número de docentes em exercício na educação superior brasileira em 1990, 45,4% dos professores estavam vinculados ao setor privado e 54,6% ao setor público. No ano 2000 observa-se um total de 197.712 profissionais, 55,4% em instituições privadas e 44,6% em instituições públicas. Em 2001, 58,6% dos profissionais estava concentrado no setor privado e 41,4% no setor público. Em 2011 o número de docentes passou a ser 357.418 (60,9% em instituições privadas e 31,1% em instituições públicas).

No ano de 2012 58,6% estava em instituições privadas e 41,4% em instituições públicas. Até o ano de 2019 este número sofreu alterações e os dados mostram que, em 2019, haviam 399.428 docentes em exercício na educação superior (53,4% vinculados com IES privadas e 46,6% com IES

públicas). Os dados indicados até o momento sobre a quantidade de docentes podem ser visualizados de maneira mais clara no Gráfico 3.

Gráfico 3: Quantidade de docentes na educação superior



Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

Como síntese das informações apresentadas até o momento na seção vale destacar que o Quadro 4 indicou que as IES públicas aumentaram, no período delimitado, o número de alunos matriculados em 3,59 vezes, enquanto as IES privadas aumentaram seus alunos em 6,78 vezes, mesmo com 75,8% das instituições de educação superior. Isso contrasta com o Quadro 5, em que o número de professores aumentou 2,6 vezes nas IES públicas e apenas 3,6 vezes nas privadas, mesmo com 75% das matrículas do setor. Esse crescimento desigual entre as categorias analisadas permite inferir que o setor público se dedicou a pesquisa e o setor privado ao ensino.

A respeito de dados como estes, que denotam o aumento do número de matrículas na educação superior a nível nacional, Serafim (2011) explica que o acesso a este nível de educação cresceu tanto em países ricos quanto nos países em desenvolvimento através de políticas de expansão focadas na oferta e motivadas pelo ideal de igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Sobre estas discussões, também relacionadas às condições de acesso à universidade,

É necessário enfatizar que essa utópica igualdade de condições para o acesso à, e de permanência na, educação superior é, como nos demais níveis, condição básica da democratização

desse nível de educação. Isto é, não se pode falar em processo de democratização sem que se verifique algum grau importante de igualdade de condições para todos os candidatos a uma vaga na educação superior (SGUISSARDI, 2015, p. 877).

Nas palavras de Pina (2018, p. 41), “surgindo da transição de um estágio da educação superior como privilégio em direção à sua universalização, está a massificação da oferta de vagas, com tendências predominantemente liberais”. Esta tendência, de acordo com o autor, parte de pressupostos segundo os quais existem muitas pessoas a serem atendidas e esta população visualiza a conclusão de um curso superior como possibilidade de melhoria das condições de vida¹⁸.

Sobre o aumento significativo do número de estudantes na educação superior, Broilo (2015) explica que este acesso foi por muitos anos um privilégio para uma pequena parcela da população brasileira. Mas, a partir do momento em que esse nível deixou de ser acessível apenas a um público restrito e elitizado de estudantes para se tornar também *locus* de formação da classe trabalhadora, as instituições de educação superior se depararam com a necessidade de adaptar a sua atuação a novos desafios formativos, seja pela multiplicidade de realidades que adentraram a universidade, seja pelo avanço tecnológico e mudanças culturais desse tempo.

Mancebo (2007) ressalva que este aumento no acesso às IES não pode ocorrer desvinculado da universalização da qualidade, pois, não basta universalizar o acesso e não garantir a permanência e conclusão qualificada. Independentemente das transformações das universidades quanto ao público estudantil, a finalidade geral da educação superior no que diz respeito à sua função social necessita ser preservada.

Isso significa que a expansão do nível superior de ensino precisa ocorrer acompanhada de processos que objetivem a manutenção da qualidade e, por mais que isto seja desafiador às instituições educativas, configura-se em

¹⁸ Para maiores informações sobre este fenômeno, relacionado não apenas a educação superior como possibilidade de ascensão social, mas especialmente com a crença no potencial da escolarização enquanto forma de promoção da igualdade social, recomenda-se a leitura das obras “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura” (1964) e “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1970), de autoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. De modo geral, os autores indicam que a escola, sob a ilusão da democratização, contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Ao analisar a educação superior brasileira, Pina (2018) chega a conclusões similares e afirma que a expansão deste nível de educação, firmada em interesses econômicos, não foge das amarras da reprodução social vez que cria, em seu interior, opressão entre grupos de poder.

materialidade que carece ser constantemente superada. Neste caso, tratam-se das relações entre o acesso e a permanência na universidade e das formas como as instituições estabelecem ações para garantir o sucesso dos estudantes, entre essas ações, a formação continuada dos professores universitários. Conforme explica Almeida (2012, p. 29),

A formação do docente do ensino superior e o sucesso do seu desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão.

Ou seja, a universidade precisa se colocar favorável à formação docente e o modo como essa iniciativa é realizada depende das políticas de gestão universitária. Pois, a reflexão sobre os processos pedagógicos perpassa, dentre outros fatores, a formação pedagógica continuada dos professores de educação superior. Trata-se, portanto, da importância de aprendizagens, por parte do profissional e com o apoio de políticas formativas institucionais, que vão além daquilo que o docente geralmente aprende na sua formação inicial.

Estudos realizados por diferentes autoras (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; GENSKE et al, 2016) demonstram que dominar os conhecimentos de uma área de pesquisa não basta para a construção de um bom profissional da docência. Além de dominar saberes específicos, também é preciso pensar cientificamente sobre conhecimentos pedagógicos e didáticos que auxiliarão nos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos.

Nessa direção, Cunha (2008) explica que os conhecimentos pedagógicos compõem os saberes docentes, mas, estes têm uma posição pouco privilegiada na formação dos professores universitários. É importante esclarecer que não se trata de uma hierarquização de conhecimentos ou da imposição de uma área sobre outras, mas da convergência entre elas, objetivando a qualificação dos processos de ensino na educação superior. Além do mais, não basta discursar sobre a importância de aliar saberes didático-pedagógicos e específicos, mas criar possibilidades para este trabalho diferenciado na docência, a partir da formação do professor universitário.

Como afirma Marques (2014, p. 319), “para analisar a universidade é preciso situá-la historicamente, sob a égide do seu papel na formação da educação superior e na produção do conhecimento técnico-científico”. Nesse

sentido, uma vez que a universidade faz parte de um contexto histórico, político, econômico e social, já não é possível pensar nos processos formativos que ocorrem neste ambiente da mesma forma como se pensava sobre eles quando a educação superior era elitizada.

No que diz respeito ao complexo processo de formação profissional e humana, essencial é o exercício de pensar em possibilidades formativas e de acolhimento que ajudem os professores a refletirem coletivamente sobre a sua ação docente e sobre a função social da universidade. Mais do que isso, considera-se primordial que as atividades formativas ocorram de modo contínuo e respaldado por políticas institucionais, quiçá, também por meio de políticas públicas.

Para a aprendizagem da docência universitária, há também uma necessidade formativa que precisa ser continuamente atendida. Considerando que os estabelecimentos educativos têm recebido professores novos quanto à idade e quanto à experiência docente, torna-se cada vez maior a necessidade de acompanhamento pedagógico e trabalho continuado de capacitação e formação (BROILO, 2015). Nesse esforço formativo, situa-se a atuação das assessorias pedagógicas, objeto desta pesquisa.

Neste âmbito, Andrade e Silveira (2014, p. 73) esclarecem que “não há garantias de que esse professor recém-ingressante – ou mesmo aquele professor já com experiência de ensino – tenha visão ampla do papel da docência”. Situação que justifica a necessidade da formação continuada sobre os saberes necessários ao exercício da profissão docente na universidade, entre eles, aqueles relacionados a aspectos didático-pedagógicos.

Desenvolver sistemas de orientação e tutoria para os acadêmicos e assessorar pedagogicamente os docentes, com apoio institucional, são ações situadas no esforço de compreensão e modificação pedagógica na educação superior, a fim de qualificá-lo (BROILO, 2015). Nesse sentido, o assessor pedagógico tem o papel de ajudar, apoiar, desafiar, escutar e refletir com os professores sobre suas concepções e práticas docentes, sempre reforçando a seguinte perspectiva:

Formar não é conformar no sentido de ‘meter na forma’ ou ‘formatar’. Formar é criar condições de questionamento, de experimentação, de reflexão e transformação aos verdadeiros atores que, neste caso, são os professores, face à realidade das

situações de ensino/pesquisa/aprendizagem/avaliação em que se encontram com os seus alunos (BROILO, 2015, p. 11).

Trata-se da relevância de as instituições de educação superior, bem como, das assessorias pedagógicas, posicionarem-se de modo a propiciarem e contribuírem com a formação continuada e permanente. A primazia é pelo respeito às especificidades das distintas áreas do conhecimento que compõem uma IES e à constatação de que os saberes necessários à docência não devem ser hierarquizados, mas, reunidos para colaborarem com a qualificação da atuação docente.

No contexto desta pesquisa, destaca-se a diferenciação entre os conceitos de profissionalismo, profissionalização e profissionalidade. De acordo com Contreras (2012), o profissionalismo tem relação com as condições de trabalho dos professores (remuneração, horas de trabalho, formação e atualização permanente), ou seja, às formas como estes são reconhecidos e respeitados como profissionais.

A profissionalização diz respeito à defesa dos direitos dos professores e da educação, especialmente quanto aos valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente, entre eles, a autonomia, a responsabilidade e a capacitação. Profissionalidade, por sua vez, refere-se aos valores e pretensões que se objetivam alcançar e desenvolver por meio do trabalho docente, ou seja, as 'qualidades' requeridas ao trabalho educativo, relacionadas com a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional do professor (CONTRERAS, 2012).

De modo geral, as discussões elencadas nesta seção indicam o aumento de professores nas IES públicas como consequência da focalização em pesquisa, evidenciada pelo crescimento do número de professores bem acima do crescimento de matrículas na graduação nas IES públicas. Enquanto isso, um fenômeno contrário ocorre nas IES privadas: crescimento de matrículas e decréscimo no número de professores, caracterizando a 'vocaçãõ' de pesquisa das instituições públicas e de ensino das instituições privadas.

Tais constatações permitem inferir que este processo pode ser o motivo do surgimento das assessorias primeiramente em instituições privadas, pois estas não podem perder o aluno/consumidor. A partir dessas considerações apresentam-se, na sequência, alguns apontamentos a respeito da formação *stricto sensu* e a atuação docente universitária.

1.3 FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* E ATUAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

O que se espera é que o professor não ocupe apenas o lugar de ouvinte em cursos de capacitação, mas que possa ser protagonista na indagação da sua prática de ensino (BARREIRO, 2014, p. 1822).

Neste item, elenca-se um elemento interno à universidade que influencia as concepções de docência e os modos de pensar sobre formação continuada na universidade: a formação *stricto sensu* e a atuação docente universitária. A opção por apresentar este fator como importante às discussões voltadas ao trabalho da assessoria pedagógica na educação superior tem relação com o fato de a pós-graduação *stricto sensu* não formar para o exercício da docência, mas para a pesquisa, algo que, entre demais fatores, influencia a atividade laboral do professor na universidade. Para desenvolver estas reflexões, utilizam-se dos escritos de autoras como Bastos (2007), Pimenta e Anastasiou (2014), Vosgerau et al (2017), entre outros, apresentados a seguir.

No que se refere à docência na educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9.394/1996 é clara ao exigir que “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). Tal exigência, exposta no artigo 66 da Lei nº 9.394, é complementada por um parágrafo único no qual se reforça que o notório saber¹⁹ do profissional, reconhecido por uma instituição de educação superior com curso de doutorado, pode suprir a exigência do título acadêmico.

Manifesta-se, tal como expõem Pimenta e Anastasiou (2014), o caráter formativo prioritário, e não exclusivo, de professores para a educação superior em pós-graduação *stricto sensu* e se observa que a própria lei concebe à docência nesse nível como preparação e não como processo de formação. Diante disso, há que se considerar que não se tratam apenas de programas de mestrado e doutorado voltados à educação e que a prática da docência neste nível por meio de estágios nesses programas acadêmicos, comumente não é realizada por todos os pós-graduandos.

¹⁹ De acordo com Machado (2005, p. 1), “a expressão ‘notório saber’ tem sido utilizada pelas Universidades brasileiras para qualificar o professor que não fez curso de doutorado e que, por isto mesmo, não tem o título de doutor, mas possui conhecimentos equivalentes”.

Sobre isso, Masetto e Gaeta (2015) entendem que as universidades se limitam à formação pós-graduada como exigência de qualificação no momento da contratação de professores para a educação superior. Todavia, os autores ressaltam que os estudos desta etapa têm como característica a formação do pesquisador, com todas as implicações políticas, acadêmicas e econômicas deste processo, destacadas na primeira seção, e isso tem se mostrado insuficiente para o enfrentamento dos desafios cotidianos do trabalho docente, relacionados aos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda, é essencial refletir que “o perfil de pesquisador passa a se constituir no vetor da qualidade da educação superior e, portanto, da condição de docente. [...] Consagra-se a ideia de quem sabe pesquisar, sabe ensinar” (VOSGERAU et al, 2017, p. 233). Contudo, o saber derivado de uma área específica do conhecimento e de pesquisa é apenas um dentre os demais saberes necessários à atuação profissional docente qualificada.

Essa valorização da pesquisa em detrimento do ensino ocorre porque parte significativa do financiamento de uma universidade é proveniente da pesquisa (SGUISSARDI, 2002; MANCEBO, 2007) e, assim, os ‘produtos’ derivados da educação superior acabam sobrepostos aos ‘processos’, entre eles, os processos de ensino desenvolvidos por professores universitários nas aulas de graduação. Como explicam Vosgerau et al (2017), as políticas estatais e de financiamento interferem na identidade das IES e no trabalho docente realizado na universidade.

Nesse sentido, “o mesmo fenômeno que superqualifica a pós-graduação, desqualifica a graduação e a prática da docência” (VOSGERAU et al, 2017, p. 234). Pois, o que mais se valoriza no âmbito da universidade, principalmente no que diz respeito às avaliações institucionais e às questões de financiamento é o professor como pesquisador e não como sujeito que também atua como docente de graduação. Sobre este aspecto, destacam-se os dados apresentadas na segunda seção quanto ao aumento do número de professores na educação superior, processo relacionado ao aumento exponencial da pós-graduação *stricto sensu* no país. Também é importante refletir sobre as implicações sociais dessa sobreposição da pesquisa sobre o trabalho docente,

A desvalorização da docência e o prestígio da pesquisa, que geram um esvaziamento do pedagógico na formação do professor universitário, implicam, portanto, não apenas nos

resultados da educação em cursos de graduação, mas também nossa compreensão de sociedade, percepção e intervenção no mundo em que vivemos (VOSGERAU et al, 2017, p. 237).

Outrossim, conforme alerta Lemos (2014) são cabíveis os questionamentos acerca da intensificação e precarização do trabalho docente na educação superior, especialmente considerando a demanda de atividades pelas quais um professor universitário é responsável e a forma como é institucionalmente cobrado.

Como detalham Vosgerau et al (2017, p. 236), “o reflexo se dá tanto na intensificação e na precarização do trabalho do professor como no enfraquecimento do sentimento de pertença a um coletivo”, pois, frente às tantas demandas, acaba sendo mais comum que os professores prossigam no isolamento de suas ações do que encontrem apoio ou incentivo para o desenvolvimento de atividades mais integradoras e/ou colaborativas entre os pares.

A sexta edição do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) para o período entre 2011 e 2020 afirma, nas palavras de Vosgerau et al (2017, p. 243), “o entendimento de que cursos de pós-graduação formam, para diferentes necessidades, professores e pesquisadores para o sistema de ensino e pesquisa, assim como quadros técnicos especializados”. Todavia, as políticas públicas direcionadas ao acompanhamento da pós-graduação brasileira desconsideram a pluralidade de saberes indispensáveis ao trabalho docente na universidade e isso expressa que a preocupação com o ensino ainda não se colocou como hegemônica no debate sobre a universidade.

Portanto, para qualificar a atuação profissional do professor universitário não basta que a formação *stricto sensu* esteja voltada apenas à pesquisa ou utilize o discurso de realização de estágio de docência e da oferta de uma única disciplina de formação didático-pedagógica como aspectos suficientes para a qualificação do trabalho docente (VOSGERAU et al, 2017). Bastos (2007, p. 107) corrobora com esta visão:

Os programas de pós-graduação devem, portanto, consolidar-se como espaço de formação de pessoal de nível superior que articule em seus objetivos a vinculação entre o ato de ensino e o ato de produzir conhecimentos. É urgente e necessária a conexão entre estes dois campos numa perspectiva integradora entre as dimensões epistemológica-pedagógica e política da formação do docente universitário.

Novamente, para além da formação inicial pós-graduada, há também que se pensar em ações continuadas, em desenvolvimento profissional docente e no compromisso político das instituições de educação superior com este processo.

Pimenta e Anastasiou (2014), problematizam a existência de um consenso social segundo o qual a docência na educação superior não requer formação na área do ensino. A capacidade autodidata desses professores é insuficiente para o exercício profissional nesse nível da educação e, embora o corpo docente tenha experiência em suas áreas do conhecimento, seja por meio da pesquisa ou do exercício profissional, o que predomina é a atuação docente desvinculada de formação conceitual acerca do ensino e aprendizagem.

Nessa direção, uma vez que a formação pedagógica do professor de educação superior não é garantida via legislações e políticas públicas nacionais, infere-se que “a grande questão está em se determinar até que ponto e até quando se poderá permitir que o docente universitário, aquele sem formação pedagógica, aprenda a ministrar as suas aulas por ensaio e erro” (BROILO, 2015, p. 19). Neste caso, o processo formativo não é meramente responsabilidade individual do docente e a falta de conhecimentos no campo pedagógico não é redutível à exercícios de culpabilização.

Como detalha Vasconcelos (1996, p. 1) “para o exercício de qualquer profissão, há a necessidade de um aprendizado, o qual pode ser formal, institucionalizado, ou informal, empírico”. Portanto, para a aprendizagem da docência universitária:

É preciso considerar a importância dos *saberes das áreas do conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 71, grifos das autoras).

Historicamente, a inserção de professores na educação superior se constituiu “tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no

mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica de recrutamento dos docentes” (CUNHA, 2004, p. 526). Ainda, como demonstrado por Vosgerau et al (2017), o trabalho de muitos destes profissionais costuma se basear na prerrogativa de que quem sabe pesquisar, sabe ensinar.

Na direção de perspectivas como essas, “o conhecimento pedagógico é considerado secundário em relação ao domínio de sua especialidade, e repete-se o autodidatismo questionado desde a constituição das primeiras universidades” (VOSGERAU et al, 2017, p. 233). Entretanto, esse tipo de pensamento é inconsistente, pois, o ‘saber fazer’ e o ‘saber pesquisar’ de uma especialidade formativa nem sempre pressupõem saber ensinar.

Pimenta e Anastasiou (2014), ao descreverem os saberes necessários à atuação docente, elencam os saberes das áreas do conhecimento como um dos elementos dirigidos às situações de ensinar e aprender, e não como único pressuposto da ação docente. Tal prerrogativa é indicativo de que ter domínio de conteúdo não é suficiente para se tornar professor, pois, a docência se faz por elementos pedagógicos e didáticos e por meio de processos formativos.

Em muitos casos, e a depender da configuração de cada curso, a formação inicial do professor não provém de licenciatura. Ainda que a exigência da Lei nº 9.394/96 para o exercício do magistério na educação superior seja a formação em mestrado ou doutorado *stricto sensu*, salvo em casos de comprovação de notório saber que supra a condição de titulação acadêmica, identifica-se que muitos programas de pós-graduação não são voltados à educação, e nem todos os pós-graduandos têm a prática de estágio de docência na educação superior como elemento formativo.

Bastos (2007), assinala que a pós-graduação brasileira começou a se preocupar com a questão pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado 40 anos depois de instituída no país. O marco temporal relativo ao surgimento da pós-graduação no Brasil data de 1960, enquanto que a exigência de estágio docente de bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ocorre somente a partir dos anos 2000.

Porém, como explicam Lourenço, Lima e Narciso (2016) é preciso ressaltar que tal preocupação esteve mais relacionada com a falta de professores nas universidades federais do que com a formação pedagógica dos estudantes bolsistas. Sobre estes aspectos, retomam-se as conclusões

elencadas na seção anterior, as quais evidenciam que os processos de crescimento da educação superior brasileira (tanto no número de instituições e matrículas quanto no número de docentes) se encaminham para a contratação de professores com ‘vocação’ para a pesquisa nas IES públicas.

Nesse caso, é possível inferir que a formação inicial de muitos docentes não dá conta de formar professores, além de especialistas e pesquisadores. Pois, conforme esclarece Bastos (2007), a própria configuração do mestrado e/ou doutorado pode não dispor de tempo e espaço para a preparação do exercício no magistério em instituições de educação superior, caracterizando, também, o desprestígio social da profissão.

Além da ausência de políticas, outra razão pela qual teve início o processo de consciencialização da imprescindibilidade de questionar a formação do professor universitário tem relação com a democratização da educação superior e os impactos desse fenômeno político e social (BROILO, 2015).

Para mais, é fundamental enfatizar que algumas alternativas formativas têm sido consolidadas em diferentes universidades brasileiras e, de distintos modos, configuram-se como formas de resistência. Nas palavras de Cunha (2006, p. 10), esta é uma “resistência que insiste em crer que é possível uma educação emancipatória e solidária, que reconheça a diferença para chegar à igualdade”.

Considerando tais aspectos, no capítulo subsequente deste trabalho, e em conformidade com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, a intenção é aprofundar a reflexão teórica acerca das maneiras como a assessoria pedagógica universitária pode contribuir com a formação continuada dos professores na educação superior.

CAPÍTULO II – ACESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: ATRIBUIÇÕES INSTITUCIONAIS

Apesar de identificar os silêncios que as políticas regulatórias produziram na educação superior, reafirmamos que a identificação de formas de resistência anima a investigação sobre os saberes docentes e seus processos de produção (CUNHA, 2010, p. 38).

Na busca de perspectivas para além dos limites externos e internos das políticas neoliberais para a assessoria pedagógica universitária, este capítulo foi organizado de modo a contemplar a delimitação do segundo objetivo específico desta pesquisa: identificar a assessoria pedagógica como um espaço para mediação na formação continuada dos professores e como uma responsabilidade social e política das instituições.

Para responder às necessidades deste objetivo, tornou-se imperativo: apresentar as especificidades do trabalho de assessoria pedagógica; realizar apontamentos acerca do trabalho e da identidade docente; indicar perspectivas para a formação pedagógica na universidade e, finalmente, explicitar a responsabilidade das instituições de educação superior com a formação continuada para a docência universitária.

O item relativo às especificidades da assessoria pedagógica está relacionado com a compreensão deste conceito para a contexto da pesquisa. A discussão sobre trabalho e identidade docente se constitui como importante ponto de análise, pois é um elemento essencial para a atuação profissional dos professores na universidade e para o trabalho dos assessores com a formação destes.

Já os apontamentos sobre a formação pedagógica se justificam pelo fato de existirem diversas formas de compreender o conceito para, a partir disso, promover atividades de desenvolvimento profissional junto aos professores. Nessa direção, pontua-se a premência de abordar a responsabilidade institucional com a formação continuada, identificando-a, também, como tarefa política e administrativa, garantida formalmente pela gestão universitária.

2.1 ESPECIFICIDADES DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As assessorias pedagógicas têm um destacado 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 que 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 (LEITE; BRACCINI, 2014, p. 3304).

Conforme exposto no capítulo anterior, as assessorias são direcionadas ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Mas, como pontuado por Carrasco (2020), não existe uma profissão denominada Assessoria Pedagógica Universitária nas universidades públicas brasileiras. De modo oficial, o que existem são Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), pedagogos e professores que se envolvem com questões de assessoramento pedagógico.

Retomando alguns elementos legislativos visualizados anteriormente, é importante compreender que, a partir dos indicativos do REUNI, o pedagogo surgiu no contexto acadêmico para atender as demandas da educação superior relacionadas com a implementação de novas propostas curriculares. Como explica Carrasco (2020, p. 65), “o pedagogo adentra o contexto universitário em um período de transição de paradigmas, como um articulador fundamental entre as novas propostas para os currículos da instituição e seus atores”.

A partir de alguns apontamentos iniciais sobre o surgimento ‘oficial’ desta função no meio universitário, permanece a necessidade de compreender melhor alguns significados intrínsecos a prática profissional. Dentre eles, as correlações e diferenças entre Pedagogia Universitária e Assessoria Pedagógica Universitária.

Uma das formas de consolidar ações que possam desenvolver a Pedagogia Universitária, de acordo com Broilo (2015, p. 11), é a instituição de assessorias pedagógicas com a incumbência de “pensar com os professores o projeto político pedagógico, a avaliação e os processos de ensinar e aprender, pois, mais do que nunca, a universidade necessita de um assessoramento pedagógico e humano”, institucionalmente direcionado aos docentes.

É necessária a clareza de que os conceitos não são sinônimos. Pois, uma pedagogia é sempre uma teoria, mas a assessoria é uma ação institucional, que pode estar imbuída de uma pedagogia ou não. No que diz respeito a conceituação de assessoria pedagógica, Barreiro (2014, p. 1813) esclarece:

As Assessorias Pedagógicas são espaços especificamente dedicados à problemática da formação e do ensino nas instituições de educação. São núcleos de assessoramento pedagógico que, considerando as demandas e idiosincrasias do contexto em que se estabelecem, auxiliam o educador na construção da sua identidade profissional e em sua prática de ensinar.

Ainda, Dias et al (2006) consideram a assessoria pedagógica como elemento chave para o exercício da gestão democrática da formação docente universitária. Essa característica se justifica pelo fato de a atuação da assessoria ter como base a reflexão permanente sobre a função social da universidade e dos cursos que a compõe, bem como acerca das relações e articulações entre currículo, ensino de graduação e aspectos teórico-práticos da formação humana e profissional.

Mais do que isso, a assessoria pode se constituir como um *locus* inovador no âmbito universitário, vez que fomenta o desenvolvimento profissional docente. A contribuição da assessoria pedagógica no que se refere à inovação ocorre principalmente por meio do diálogo entre pares e pelo estabelecimento de correlações entre disciplinas pedagógicas e áreas específicas. Além do mais, é essencial o entendimento de que inovar requer uma ruptura paradigmática, a qual reconfigure e modifique a própria forma de compreensão do conhecimento (CUNHA; WOLFF, 2006).

Além da ressignificação²⁰ da profissionalidade ser construída e reconstruída de modo permanente e coletivo, ela também deve ser encarada não como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um direito deste enquanto trabalhador. Ademais, os objetivos formativos desenvolvidos por meio de ações de assessoramento pedagógico necessitam envolver os docentes, socializar novas metodologias, propor reflexões sobre a função da universidade

²⁰ Como uma ressalva importante sobre este aspecto, elenca-se: “não há ressignificação da prática sem a teoria e vice-versa, ambas dão sustentação à profissionalidade e à formação docente” (JUNGES; BEHRENS, 2016, p. 218).

e discutir a própria organização do trabalho pedagógico (CARLOS; CHAIGAR, 2014).

Se a responsabilidade pela formação continuada dos professores não é somente do professor, mas da instituição de ensino como um todo e do próprio Estado, por meio de políticas públicas, cabe a reflexão sobre o modo como são estabelecidas ações institucionais para a melhoria dos processos pedagógicos que se instituem em sala de aula.

Cabe às instituições a proposição de investimentos visando ações formativas, especialmente no âmbito pedagógico, a fim de promover atividades de desenvolvimento profissional. Neste caminho, a atuação das assessorias pedagógicas no que compete às especificidades da docência, implica perceber que não se trata de uma imposição ou de superposição sobre o docente.

Trata-se, sim, de uma relação de parceria universitária, onde há especialistas em determinadas áreas do conhecimento, mas que, como docentes, necessitam de novos conhecimentos, experiências e a criação de espaços de reflexão sobre suas próprias práticas docentes para poder pensar, repensar e gerar modificações sobre elas (FAGUNDES et al, 2014, p. 138).

Nesse processo, o diálogo assume papel fundamental, pois, “se a assessoria pedagógica é uma função de ajuda, é preciso que a confiança seja seu pressuposto” (FAGUNDES et al, 2014, p. 137). Ainda, no que diz respeito a definição de desenvolvimento profissional utilizada nesta pesquisa, compreende-se este *modus operandi* como “atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO, 2009, p. 9).

Emerge na contemporaneidade uma perspectiva de desenvolvimento caracterizada por ocorrer a longo prazo, a qual considera que os professores aprendem constantemente, em contextos concretos, e relacionam as situações formativas com as práticas em sala de aula. Esse tipo de perspectiva valoriza a reflexão sobre a prática e implica a reconstrução da cultura institucional, prezando a identidade profissional a partir de processos colaborativos (MARCELO, 2009).

Quanto ao aspecto da reflexão e a importância desta para o aprimoramento da prática profissional, Contreras (2012) discorre sobre a utilização de *slogans* na área da educação. De acordo com o autor, a prática

docente reflexiva é bastante aceita no mundo acadêmico, gerando uma visão positiva dos profissionais que a consideram como base de sua atividade.

Contudo, é necessário ponderar sobre qual tipo de reflexão se quer promover e para que esta serve. Caso contrário, corre-se o risco de disfarçar, por meio do *slogan* da prática reflexiva, uma mentalidade de trabalho pautada na instrumentalização técnica,

Tratar-se-ia de perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula (CONTRERAS, 2012, p. 153).

Inferese, nessa direção, a importância da reflexão crítica, pois, esta tem a pretensão de analisar não apenas a ação docente imediata, mas, contextualizada conforme as condições sociais e históricas que constituem o modo como se compreendem e valorizam algumas práticas educativas, em detrimento de outras. A emancipação é aquilo que move a reflexão crítica, possibilitando ao docente libertar-se de suas visões acríticas, bem como, dos costumes, hábitos, tradições e pressupostos sustentados cotidianamente na prática profissional, mas não questionados (CONTRERAS, 2012).

Nessa direção, o processo de reflexão crítica não é encarado como solitário, mecânico ou impositivo, mas como uma forma de tomada de consciência, por meio da formação e do diálogo entre pares, acerca dos modelos teóricos e epistemológicos evidenciados na atuação profissional (BOLZAN; ISAIA, 2006).

A formação continuada é uma das formas pelas quais é possível promover um espaço-tempo de questionamento de certezas relativas à docência. Cabe à instituição educativa auxiliar o professor a refletir criticamente sobre sua ação, a fim de aprimorá-la, e um dos sujeitos responsáveis por isso é o assessor pedagógico. Uma forma de conduzir o processo reflexivo, conforme resume Contreras (2012), possui a seguinte lógica: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A descrição se refere ao questionamento sobre o que efetivamente se realiza na prática docente. Enquanto isso, a informação diz respeito a inquirição sobre o que significa aquilo que se faz. A confrontação, por sua vez, leva à

reflexão sobre como o sujeito chegou a ser e agir de tal forma. Finalmente, a reconstrução está relacionada com o ato de questionar como é possível mudar e agir de maneira diferente.

Ademais, enfatiza-se a premência de compreender e enquadrar o desenvolvimento profissional docente na busca pela identidade, ou seja, na maneira como os professores definem a si mesmos e os colegas (MARCELO, 2009). Considera-se, nessa perspectiva, que a construção da referida identidade é influenciada por aspectos cognitivos, pessoais e sociais e pelo grau de autonomia dos professores ao exercerem a sua função.

Sublinha-se também a necessidade do desenvolvimento de estudos relacionados não apenas à construção da identidade docente, mas da assessoria pedagógica. Como expõem Carrasco, Fragelli e Azevedo (2014) é indispensável estudar sistematicamente sobre a construção identitária dos assessores na dinâmica formativa da universidade.

Existem diferenças entre o trabalho docente, a qualificação desse trabalho pelas ações da assessoria pedagógica e a qualificação dos próprios assessores para desenvolverem um trabalho relevante junto aos professores. Tais distinções precisam ser consideradas em âmbitos institucionalizados, pois, também são essenciais à qualificação da universidade (especialmente na dimensão do ensino).

As práticas de assessoria pedagógica não são neutras, tampouco são universais, dado que correspondem a uma concepção política de educação. Isso significa que cada instituição de educação superior define estratégias de atuação conforme sua cultura, contexto e possibilidades. Cunha (2015) elenca algumas estratégias de assessoramento pedagógico presentes nas universidades contemporâneas, tais como: projetos como estratégia articuladora da ação de assistência; editais estimuladores de experiências de formação e inovação; orientações por meio de cursos e áreas numa dimensão clínica; redes de desenvolvimento e/ou trajetórias de formação.

O uso de projetos está relacionado com a diversificação da proposta de atuação da assessoria, em conformidade com as demandas e interesses dos participantes, geralmente, professores. A concorrência de editais, por sua vez, presente de modo significativo no meio acadêmico e reproduzindo práticas próprias de agências de fomento, relaciona-se com a distribuição de recursos materiais conforme a sua utilidade pedagógica (CUNHA, 2015).

No que se refere à assessoria numa dimensão clínica, trata-se do trabalho de apoio teórico-metodológico em cada faculdade, curso, carreira e área da instituição de educação superior, de modo a estimular ações propositivas de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, em contextos específicos. Finalmente, o desenvolvimento de trajetórias de formação abrange o “esforço de melhorar as condições de ensino através da educação continuada, podendo resultar numa estratégia institucional de assessoramento num sentido mais amplo” (CUNHA, 2015, p. 29).

Ainda, Xavier et al (2017) denotam que os programas de desenvolvimento profissional necessitam ser concebidos de modo institucional e permanente, legando um compromisso com a formação dos professores universitários. Enfatiza-se que esse processo precisa ser sistemático, organizado e autorreflexivo, construído como um percurso formativo que relaciona a trajetória pessoal e profissional, a fim de qualificar o exercício da docência (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2012, p. 168).

Além disso, para que haja o desenvolvimento profissional os sujeitos devem estar abertos a assumirem uma concepção autoformativa, por meio da qual conseguem exercer seu arbítrio e interagir com as intencionalidades e métodos da própria formação (CUNHA, 2015). Sobre isso, externa-se a importância das políticas institucionais (inclusive no aspecto financeiro) para o desenvolvimento de processos formativos que resultem na qualificação das práticas pedagógicas.

Cunha (2015) também adverte que o desenvolvimento profissional dos docentes acontece no espaço de trabalho, dada a inexistência de políticas públicas indutoras da formação inicial para esse nível de educação. Tal precariedade relacionada às políticas para formação dos professores universitários foi tópico de análise em momentos anteriores desta pesquisa, marcado pelos estudos de Bastos (2007), Gatti (2008) e Genske et al (2016). Mas, agora, este aspecto se alia com a necessidade de discutir como o desenvolvimento profissional docente pode ser realizado nas IES, ainda que exista certa ausência de políticas públicas para a consolidação desse processo.

No que diz respeito as dificuldades de consolidação do trabalho das assessorias pedagógicas no Brasil, Cunha (2015) descreve que as experiências ainda são pontuais e dependem da sensibilidade dos gestores universitários que, às vezes, implementam programas e constituem equipes de trabalho nesse

âmbito e, em outros momentos, desativam tais iniciativas. Relata, também que as ações consolidadas e duradouras são raras, que os profissionais atuantes como assessores têm pouco reconhecimento no meio acadêmico e que a prestação desse serviço é deveras rotativa.

Carrasco et al (2018) corroboram com estas explicações e elucidam que, no Brasil, a assessoria pedagógica universitária é uma carreira em construção e que a própria nomenclatura relacionada à função ainda não é utilizada de maneira unânime²¹, resultando em imprecisões entre cargo e função. Em concordância com Barreiro (2014) e Broilo (2015), Carrasco et al (2018) asseguram que o assessor pedagógico é o profissional que se empenha na proposição de reflexões, junto aos professores universitários, acerca de questões da docência.

Na mesma direção, Cunha (2014) analisa que a atividade de assessoramento pedagógico nas universidades brasileiras foi inicialmente realizada por professores titulares da instituição de educação superior, afetos à área pedagógica. A partir das proposições do Reuni, as universidades federais passaram a realizar concursos públicos a fim de admitir pedagogos ou técnicos educacionais para atuarem nesta área.

Tal forma de admissão ao cargo apresenta pontos positivos e negativos. Pois, é importante que a formação do assessor pedagógico tenha como base os fundamentos da educação e da prática de ensino, presentes no curso de Pedagogia. Contudo, a falta de experiência com o ensino universitário pode ser desafiadora ao trabalho de assessoramento junto aos demais docentes (CUNHA, 2014). Assim, defende-se a necessidade de implementar assessorias com características claras e, também, investir institucionalmente na qualificação dos próprios assessores, propiciando o desenvolvimento destes como profissionais com seu papel bem definido no âmbito social e universitário.

De acordo com Carrasco et al (2018), muitas vezes o trabalho das assessorias pedagógicas universitárias é solitário, impotente e isolado, pois, ainda que seja uma atuação repleta de atribuições, nenhuma delas legitima a função formadora que deve ser intrínseca à própria existência da atividade profissional. O aspecto formativo da assessoria é ofuscado pelo caráter

²¹ Carrasco et al (2018) afirmam que, por ser uma função ainda desconhecida por muitos, regularmente são utilizados, de modo sinônimo, os seguintes termos: assessor, formador, pedagogo e técnico de assuntos educacionais.

instrumental e imediatista da pluralidade de tarefas e papéis que são atribuídos ao ocupante do cargo institucional,

Diversas podem ser as justificativas intrínsecas à falta de reconhecimento do trabalho das assessorias pedagógicas universitárias, entre elas, a focalização na pesquisa enquanto função das IES públicas, a crise de valorização no ensino, bem como os desafios nos processos de ensino e aprendizagem, decorrentes das mudanças de nível cultural e epistemológico da atualidade. Além disso, apresenta-se como um desafio à consolidação do papel formador do assessor pedagógico a primazia por um trabalho que preze a qualidade, em detrimento da quantidade.

Trata-se, nesse sentido, de valorizar esta função como o espaço formativo de reflexão conjunta sobre a ação educativa. Aspectos relativos às adversidades do estabelecimento da profissão necessitam ser considerados e não descaracterizam a importância de investir na função, pois, como salienta Cunha (2015, p. 26), “se os desafios para um ensino de qualidade na universidade são muitos, sem a presença atuante de assessoramento pedagógico eles se multiplicarão”.

Leite e Braccini (2014) valorizam as ações pedagógicas nos espaços e contextos nos quais atuam, para a formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores universitários. Mas, orientam que essas ações necessitam ser acompanhadas de reflexões a fim de buscar melhorias na própria condição profissional, vez que podem exercer papel significativo na qualificação da educação superior brasileira.

As assessorias pedagógicas 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 educação. Além disso, precisam atender aos interesses da organização, nem sempre sintonizados com o do setor. Em vista disso, suas ações contribuem com a qualidade do ensino superior (LEITE; BRACCINI, 2014, p. 3304).

No que se refere a instituições como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *locus* desta pesquisa, são percebidos movimentos de assessoria, mas, as condições de estruturação de equipes para a realização deste trabalho são incipientes. A definição de estratégias institucionais se relaciona com a história, trajetória e cultura da IES e também com o compromisso que esta pretende assumir com o processo formativo (CUNHA, 2015).

Além disso, adverte-se para a importância do mapeamento das experiências de assessoria pedagógica desenvolvidas no nível superior de educação. Pois, cada experiência de assessoria pedagógica traz suas peculiaridades, possibilidades e desafios. Ainda que as práticas não sejam estáveis e reguladas da mesma maneira, a cartografia das distintas ações institucionais se configura como uma forma de sintetizar provisoriamente a própria prática, a fim de analisá-la e fazê-la avançar (CUNHA, 2015).

Até o momento, foram considerados elementos característicos da assessoria pedagógica, bem como os desafios relacionados à construção identitária do profissional assessor e à consolidação desta importante função no âmbito universitário. Na sequência, encaminham-se apontamentos acerca das perspectivas da formação pedagógica para o exercício da docência no nível superior, área de atuação inerente ao trabalho das assessorias.

2.2 TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE: CONTEÚDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional (MARCELO, 2009, p. 12).

Neste item, objetiva-se realizar apontamentos acerca da importância do trabalho e da identidade docente, uma vez que isto influencia, sobretudo, a atuação profissional do professor universitário. Como explanam Machado e Capanema (2014), reconhecer a si mesmo como professor e gostar do que se tornou é um processo complexo, o qual relaciona a individualidade do sujeito com a diversidade de contextos e circunstâncias a que se expõe diariamente.

Isso significa dizer que o 'eu professor' não é inato aos indivíduos, mas construído de maneira constante e interativa. Especificamente no que se refere à prática docente na educação superior, é relevante retomar elementos apresentados no primeiro capítulo, relacionados às peculiaridades dos professores universitários quanto ao exercício profissional em outra área além da docência.

Sobre as particularidades do ensino, Marcelo (2009) elenca categorias de experiências que constroem as crenças e conhecimentos dos docentes, são elas: experiências pessoais (ideais de educação, sociedade, família e cultura, bem como a origem étnica, socioeconômica, de gênero e religião); experiências baseadas em conhecimento formal (crenças sobre as matérias lecionadas e sobre como devem ser ensinadas); e a experiência de sala de aula (vivenciada não somente como professor, mas também como estudante, que molda um ideário sobre o que é lecionar e qual deve ser o papel do docente).

Também nessa direção, Cunha (2006) analisa que os saberes da docência podem ser caracterizados como experienciais, acadêmicos, profissionais, curriculares e disciplinares. Tal como exposto a seguir, Junges e Behrens (2016) detalham o que compõe cada um dos saberes necessários à ação docente.

Os saberes experienciais surgem da experiência e são validados por ela, incorporando-se à prática profissional na forma de habilidades relacionadas ao saber-ser e saber-fazer. Os saberes acadêmicos se referem às aprendizagens do sujeito professor enquanto estudante e os saberes profissionais derivam da área de conhecimento na qual o indivíduo se especializa ao longo da carreira.

Por sua vez, os saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos, métodos e discursos a partir dos quais os conhecimentos são organizados e categorizados em ambientes educativos. Finalmente, os saberes disciplinares se referem “ao conhecimento construído a respeito da área na qual o professor leciona” (JUNGES; BEHRENS, 2016, p. 215).

A partir destes elementos, para que haja a construção da identidade docente, baseada na profissão professor, tendo como base essa rede de saberes e conhecimento, é necessário efetivar formação na área. Tal formação precisa considerar os sujeitos, os determinantes e a ação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Nesse caso, tratam-se, respectivamente, dos professores, alunos e processos cognitivos compartilhados, do projeto político-pedagógico institucional, do projeto de curso, do contexto social no qual a universidade é partícipe, da teoria didática e responsabilidade técnica com a formação profissional do estudante. E, finalmente, do trabalho interdisciplinar, dos conteúdos, das escolhas metodológicas e da avaliação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Além disso, alguns aspectos relacionados não apenas com o processo formativo, mas com as particularidades por meio das quais um indivíduo se vê, se sente e se diz professor são a adesão, a ação e a autoconsciência.

A adesão, porque ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 115).

Esses elementos (adesão, ação e autoconsciência) são desenvolvidos de maneira consecutiva, por isso a importância dos processos de profissionalização e formação continuada, objetivando a construção e constante reconstrução da identidade docente, cuja centralidade está no trabalho do mesmo. Ainda no que diz respeito ao âmbito pessoal da construção da identidade docente, evidencia-se que se identificar também remete ao resgate da dimensão do sentimento, a partir de um processo de interiorização, por meio do qual é possível ressignificar o olhar direcionado aos estudantes (MACHADO; CAPANEMA, 2014).

Para mais, aprender a ser professor envolve processos colaborativos constantes que ocorrem na prática cotidiana em sala de aula e são passíveis de serem refletidos sistematicamente. Assim, a aprendizagem docente está imbricada na construção da professoralidade²², ou seja, na ação dos docentes para que se tornem conscientes de seus atos de aprender e reflitam sobre eles, a fim de aprimorar suas práticas profissionais (BOLZAN; ISAIA, 2006). Salienta-se que essa construção se modifica conforme situações e contextos específicos. Como elucidava Contreras (2012, p. 49):

O ensino é um trabalho que se realiza com seres humanos. É impossível, por conseguinte, fixar de uma vez por todas e por antecipação a prática de ensino. A realidade variada e variável das situações humanas e de suas características exige, pelo menos, uma adaptação às diferentes circunstâncias e casualidades. Isso quer dizer que é impossível separar por princípio a concepção da execução no ensino.

²² De acordo com Junges e Behrens (2016, p. 218), a professoralidade implica a profissionalidade docente e “inclui as atitudes e os valores do professor como pessoa e profissional, que se constituem ao longo de seus percursos formativos, pessoais e profissionais”.

Nesse sentido, o ensino é constituído pela aspiração e pela materialidade, ou seja, pelo planejamento e por elementos não previstos com os quais é necessário lidar no exercício da docência. Considera-se ainda, que a natureza pedagógica da educação é caracterizada por envolver sujeitos, e não meros objetos ou produtos, e estes precisam ser considerados, pois, são parte essencial das próprias relações educacionais (PARO, 2018).

Para realizar adaptações cotidianas o professor possui um nível de autonomia e de planejamento e, também por meio da continuidade formativa, consegue refletir sobre a prática laboral cotidiana e adaptá-la constantemente. Notadamente, compreende-se que a participação em atividades de formação continuada não garante competência pedagógica, mas fornece instrumentos para o aprimoramento da prática docente (ZABALZA, 2004).

Conforme explica Contreras (2012), a autonomia é um direito trabalhista e um imperativo educativo que não se desenvolve de maneira isolada, mas em um contexto de relações sociais. Além disso, a autonomia necessita ser responsável, considerando o fato de a docência ser caracterizada como uma profissão pública.

De acordo com Isaia et al (2012, p. 176) e como sinalizado anteriormente, desenvolver-se como professor “é uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações, tanto docentes quanto discentes”. Ou seja, aprender a ser professor não é (ou não deveria ser) um exercício solitário, mas socializado. Este processo de aprendizagem docente envolve duas dimensões: a socialização e a internalização.

A primeira indica que a aprendizagem docente não pode ser um processo solitário, mas envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, como um todo. O aprender, assim configurado, ocorre na relação com os pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo. A segunda dimensão demonstra que a apropriação para efetivar-se necessita integrar-se ao professor, através de um processo de internalização das experiências vividas nos contextos externos, lavando a uma incorporação ativa e transformadora (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 496).

Ademais, o envolvimento em experiências docentes formativas serve não apenas para construir a profissionalidade, mas também para desconstruir, mediante a aquisição de novos conhecimentos e saberes da área da educação,

crenças até então não refletidas sobre a prática profissional (JUNGES; BEHRENS, 2015).

Trata-se de uma reelaboração contínua de saberes que, num primeiro momento, são tomados como verdades e, posteriormente, aprimorados. Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 114), esse processo “exige intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, flexibilidade mental para enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis” e, apesar de ser desafiador, permite diversos modos de interação, vinculação entre pares e troca mútua de conhecimentos.

As instituições de educação superior se configuram por um conjunto de forças objetivas externas que recaem na subjetividade e intersubjetividade docente. “A conjunção destas forças repercute no processo de desenvolvimento profissional, podendo permitir ou restringir a [re]significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa” (ISAIA et al, 2012, p. 174).

Contreras (2012) ao analisar a constituição da identidade profissional, lembra que este processo envolve as aspirações educativas dos professores e os compromissos sociais que assumem ao incorporarem essa profissão em suas vidas. Nesse sentido, a construção da identidade e o planejamento de atividades formativas necessitam ser, concomitantemente, sensíveis e flexíveis, “abertos a sugestões e adaptações, incluindo a criatividade, o dinamismo e a organização” (JUNGES; BEHRENS, 2016, p. 223).

Considerando os elementos até o momento apresentados como indispensáveis ao processo de construção da identidade profissional docente, faz-se necessário dar sequência à reflexão, trazendo para a pauta as discussões relativas as diferentes perspectivas de formação e à responsabilidade institucional das universidades na garantia da formação continuada. Trata-se de reiterar a importância de estabelecer, na universidade, um espaço-tempo formativo destinado ao desenvolvimento profissional docente e à qualificação profissional, considerações apresentadas de maneira mais detalhada no item subsequente deste capítulo.

2.3 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais (VEIGA, 2014, p. 330).

Frente à necessidade de discutir a importância da formação continuada dos professores universitários, apresenta-se como essencial, neste momento, direcionar o debate para um dos elementos constituintes da formação do 'ser-professor': a formação pedagógica. Nesse sentido, este item foi organizado de maneira a indicar perspectivas formativas docentes na universidade e os desafios desse processo na educação superior.

No que diz respeito à formação é essencial a reflexão sobre como não existe apenas uma maneira de compreender o conceito. Mais do que isso, não há apenas um modo de organizar atividades formativas. Portanto, diferentes perspectivas teóricas resultam em diferentes práticas e essas distinções são importantes para o delineamento das ações das assessorias pedagógicas em seus campos de atuação.

Tal discussão é relevante porque vem ao encontro do objeto dessa pesquisa, uma vez que a ação das assessorias pedagógicas incide sobre os processos de formação docente. Nesse caso, é essencial compreender que existem distintas maneiras de apreender conceitos e realizar escolhas de concepções, a fim de organizar as próprias ações de desenvolvimento profissional promovidas pelas assessorias.

Uma dessas compreensões está mais focada em uma dimensão pessoal do próprio sujeito professor. Nesse caso, o conhecimento pedagógico pode ser definido como "conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, em seu processo formativo, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações" (BOLZAN, 2008, p. 105). Contudo, é importante considerar que a vontade individual do professor, ainda que essencial, não é suficiente, pois muitos outros processos (políticos e institucionais, inclusive) estão implicados na formação docente.

Outra concepção, mais voltada às capacidades docentes e também à vontade dos professores em investirem na própria formação, apresenta considerações acerca dos processos de aprendizagem próprios estudantes. Masetto e Gaeta (2015, p. 5), por exemplo, explicam que “aprender no ensino superior envolve o desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo, afetivo emocional, das habilidades e das atitudes e valores”. Tal destaque dos autores é bastante válido, pois, muito se fala sobre formação do docente, mas também é importante refletir sobre como essa formação reverbera nos estudantes, público para quem os professores lecionam cotidianamente.

Reúne-se a esta perspectiva a concepção de formação pedagógica que enfatiza o papel do professor na ativação dos processos de aprendizagem. De acordo com García e Vaillant (2009), o que distingue, justifica e caracteriza o professor como profissional do ensino é a transposição do saber, do conhecimento científico, de modo que o resultado seja a aprendizagem significativa dos estudantes. Sobre o aspecto dos conteúdos necessários à formação pedagógica de professores nesta perspectiva, é importante diferenciar: conhecimento *para* a prática, conhecimento *na* prática e conhecimento *da* prática.

O conhecimento *para* a prática trata do “conhecimento formal, que deriva da investigação universitária, ou seja, aquele de que se fala quando os teóricos dizem que o ensino gera um corpo de conhecimento distinto do conhecimento comum” (MARCELO, 2009, p. 17). Resumidamente, é um saber a respeito de conteúdos, teorias educativas e estratégias de instrução que conduzem à uma prática de ensino mais eficaz.

Já o conhecimento *na* prática lembra o ato de aprender a ensinar na perspectiva da reflexão e das indagações derivadas da própria prática profissional. Este é um tipo de saber que, como explica Marcelo (2009, p. 17), “resulta da convicção de que o ensino é uma atividade envolta em incerteza, espontânea, contextualizada e construída como resposta às particularidades do dia a dia”, mas que precisa ser refletida e deliberada, objetivando a ponderação do professor sobre modificações e melhorias em suas práticas.

Finalmente, o conhecimento *da* prática está relacionado à investigação qualitativa por meio da qual o professor se posiciona como um investigador da ação educativa, a fim de produzir, coletivamente, conhecimento formal sobre os processos de ensino (MARCELO, 2009). Tais apontamentos são importantes

porque diferenciam e detalham alguns elementos essenciais aos atores envolvidos diretamente nos processos de formação: alunos, professores e, também, assessores pedagógicos.

No caso do ensino universitário, tem-se ainda a particularidade de a transposição do saber não envolver apenas a passagem do conhecimento científico para conhecimento acadêmico, mas, também, a transposição deste para o saber profissional. Ressalva-se, nesta perspectiva, que é inviável pensar em processos de formação continuada, a fim de auxiliar institucionalmente o professor universitário com a aprendizagem docente, sem efetivar uma rede de interação em que seja possível compartilhar reflexões e ações (BOLZAN; ISAIA, 2006).

Sobre as maneiras de planejar e efetivar processos de formação continuada na universidade, Dias et al (2006) alertam que não é pertinente trabalhar com temas e modalidades pré-definidas, elaboradas por indivíduos externos ao contexto do ensino na instituição. Nesse caso, defende-se a dialogicidade e a troca de conhecimento entre pares, numa perspectiva de compartilhamento de experiências, saberes e necessidades.

A assessoria pedagógica pode se constituir como um espaço de formação para a docência, não de maneira onipotente, mas baseada em princípios de coparticipação. Carrasco (et al, 2014) entendem o assessoramento pedagógico como um processo de interação entre pares, por meio do qual professores e assessores trabalham de modo conjunto para ressignificar a prática de ensino na universidade.

Na mesma perspectiva Dias Sobrinho (2009) defende que a educação superior não abdique de sua função essencial, qual seja, formar cidadãos que contribuam com o fortalecimento da democracia. Claro, a formação técnica, competente e qualificada dos futuros profissionais também é importante, mas essa formação necessita ser, primeiramente, social. Nesse caso, reforçando a função social da educação superior, trata-se do porquê e para quê da atuação profissional na educação superior:

A especificidade da formação pedagógica do professor universitário também envolve uma compreensão da historicidade da educação e da universidade, contextualizada na compreensão histórica das condições objetivas de modos de produção da formação do ser humano (LEITE; BRACCINI, 2014, p. 3302).

Vale reforçar que a investigação acerca do papel social da educação superior e da universidade deve ser alicerce de pesquisas relativas a esse nível de ensino. Deste modo, é essencial compreender que o trabalho da assessoria pedagógica na universidade, particularmente naquilo que se refere à formação continuada junto aos professores de educação superior, vincula-se a um projeto mais amplo de formação humana.

Como reitera Leitinho (2012), não se tratam apenas de ações contínuas de aprendizagem docente e atitudes individuais, mas, de um contexto político que facilita ou dificulta a institucionalização do desenvolvimento profissional docente e formação pedagógica aos professores universitários. Nesta pesquisa,

Essa institucionalização não se refere à imposição vertical de órgãos da instituição; pelo contrário, origina-se na construção horizontal de espaços formativos, que são coletivos e que, por tais características, transformam-se em lugares de formação. Nesses termos, a institucionalização é percebida como resposta às iniciativas individuais dos docentes, no sentido de estabelecerem práticas inovadoras, que fazem rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender (XAVIER; TOTI; AZEVEDO, 2017, p. 336).

Como indicam Junges e Behrens (2015), o contato com novas estratégias e procedimentos de ensino e aprendizagem estimula o docente na reformulação de sua atuação. A partir da formação pedagógica, os professores não somente percebem a existência de novas técnicas e possibilidades, mas também se sentem mais seguros para utilizá-las na sala de aula.

Nessa direção, Lucarelli (2004) explica alguns elementos característicos de uma formação bem estruturada, entre eles, a importância da continuidade, coletividade, confidencialidade e confiança, o contato da ação de formação com o mundo concreto (não ficcional) dos docentes, o tempo para análise da realidade do grupo e da comunidade acadêmica. Tais indicativos são possibilidades acerca de como processos formativos podem ser organizados e as assessorias pedagógicas podem se constituir como um setor que promove a organicidade da própria formação.

Ainda sobre a necessidade de ações que se consolidem em formação, Leite e Braccini (2014) enfatizam a urgência de concretizar práticas pedagógicas que considerem o âmbito do ensino como elemento essencial da formação docente. Não se trata de descuidar os modos de produção dos conhecimentos

de áreas específicas ou nivelar saberes, mas da reconfiguração das práticas de modo que sejam marcadas, também, por intencionalidades didático-metodológicas que atendam ao projeto formativo humano e institucional.

Pimenta e Anastasiou (2014) apresentam alguns elementos importantes para a construção de uma proposta de formação pedagógica continuada de professores universitários. O primeiro aspecto está relacionado com o conhecimento da realidade da instituição, a fim de realizar um diagnóstico das necessidades formativas do contexto institucional específico. O segundo fator, tem relação com a abrangência da proposta, com o intuito de envolver o coletivo docente, institucionalmente apoiado. Finalmente, o terceiro elemento é o tempo, ou seja, o desenvolvimento de uma proposta formativa com duração adequada aos objetivos, fases e encaminhamentos pretendidos.

No que se refere as questões individuais, pode-se afirmar que “se os professores não mudam sua maneira de conceber e compreender a educação, o ensino e a aprendizagem, não são capazes de mudar sua maneira de agir em relação a eles” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 298). Na continuidade deste debate, é preciso ressaltar, conforme Xavier et al (2017), a importância da elaboração de documentos institucionais que favoreçam a participação dos professores nas atividades formativas.

Frente às discussões apresentadas a respeito da temática da formação pedagógica, é possível reforçar que processos formativos continuados junto aos docentes universitários precisam ser providenciados institucionalmente e não por mera iniciativa profissional individualizada. A formação pedagógica se apresenta como elemento chave para exercícios reflexivos que intencionem o aprimoramento da prática docente, além disso, constitui-se como um fator de desenvolvimento da construção identitária.

De modo geral, discute-se a continuidade formativa, apoiada de maneira institucional, pontuando-se a reflexão sobre a própria prática docente como elemento essencial. Como explica Melo (1999), a formação é um processo inicial e continuado cujo objetivo é oferecer respostas aos desafios da atividade laboral, marcados especialmente pelos avanços tecnológicos da contemporaneidade.

Nesse contexto, a busca por atualização é constante, tornando o trabalho docente um exercício contínuo de complementação entre as tarefas de ensinar e estudar. Conforme resume Veiga (2014), formar professores é um

processo multifacetado e plural, caracterizado como uma prática social que tem início, mas nunca tem fim.

No caso do professor de educação superior, acrescentam-se às tarefas de ensinar e se manter atualizado as capacidades de pesquisar, avaliar, realizar atividades de extensão, orientar acadêmicos e ocupar posições de gestão. Mediante as diversas demandas do contexto universitário, Veiga (2014) ressalva que grande parte dos professores, principalmente ao iniciarem suas carreiras, possuem uma gama de conhecimentos limitados à sua área específica de atuação, mas não têm conhecimentos pedagógicos necessários à prática de ensino.

Para que a docência seja problematizada, compreendida e transformada enquanto prática social, necessita ser dialogada e construída conforme os significados que surgem dos próprios professores e alunos que a concretizam. Isso significa dizer que a docência se constrói baseada na realidade institucional concreta e nos seus determinantes, marcada por “condições institucionais e de trabalho, remuneração, organização, planos de saúde, direitos previdenciários e sociais, carreira e estudo do magistério” (VEIGA, 2014, p. 332).

Nessa mesma direção, Cunha (2015) corrobora com a análise ao sinalizar que:

Há algumas décadas tem sido possível localizar investimentos institucionais na formação dos docentes da educação superior. São movimentos que também expressam os valores dos contextos, atingidos pelas políticas públicas e pelas demandas situacionais. Alguns desses movimentos foram registrados e teorizados em estudos e pesquisas, fazendo avançar o conhecimento do campo. Outros ficaram guardados em relatórios e registros parciais. Mesmo reconhecendo diferenças na consolidação dessas experiências, há uma perspectiva geral de que elas são importantes enquanto duram, mas são frágeis nas possibilidades de permanência e pouco se institucionalizam como culturas acadêmicas (CUNHA, 2015, p. 22).

Como explorado em momentos anteriores com base em autoras como Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2014) e Cunha (2015), preza-se pela consolidação de ações formativas não somente por mera iniciativa individual do docente, mas com o apoio da universidade, enquanto responsabilidade institucional. Pois, a formação dos professores é elemento essencial à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem na educação superior.

Nesse sentido, Isaia et al (2012, p. 174) apontam que “a organização institucional determina o modo como é vivida a trajetória docente, refletindo na qualidade do processo formativo, determinando, assim, os propósitos pessoais, grupais e institucionais”. Isso significa dizer que a instituição exerce importante função no direcionamento da formação de seus professores.

Conforme explicam Junges e Behrens (2015), as universidades, em geral, começam a identificar que atividades pontuais de formação pedagógica, caracterizadas como oficinas, cursos de curta duração e palestras para um número elevado de docentes são valorativas, vez que criam um clima motivacional, tem baixo custo e são mais fáceis de serem organizadas, sendo consideradas a fase inicial de um processo formativo institucional.

Porém, essas atividades não têm uma repercussão efetiva na prática profissional dos professores. Nessa linha de raciocínio, Behrens (2007, p. 440) identifica que “pequenos e poucos encontros não subsidiam o preparo e a mudança pedagógica” e isso ocorre porque as ações não são contínuas e, geralmente, alheias às necessidades formativas dos docentes. Nesse caso, ainda que seja uma mobilização inicial das IES, a oferta de cursos e palestras estanques não configura um programa de formação continuada e uma política universitária efetiva.

Sobre a diversidade de possibilidades relacionadas ao desenvolvimento da formação docente continuada na universidade, Carrasco et al (2018) esclarecem que ao propor a formação, buscam-se caminhos para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e que as motivações podem ser variadas. Entre elas, o papel social e político do ensino e da universidade.

Ainda, como evidenciam Junges e Behrens (2015, p. 290), “uma proposta de formação requer flexibilidades e precisa iniciar a partir dos sujeitos envolvidos, mas isso não significa que não seja estruturada, sistematizada, refletida e inserida em um contexto organizacional”. É necessário que a universidade tenha clareza sobre quais são os objetivos para a formação docente, a fim de contribuir com a qualificação do trabalho dos professores, conforme suas reivindicações. Assim, o processo formativo não será fragmentado, obrigatório e esporádico, mas sistemático e consagrado de modo institucional como algo que é direito e dever dos professores enquanto profissionais do ensino.

No que diz respeito aos processos de qualificação do ensino na graduação, Torres (2014) apresenta apontamentos sobre a necessidade de qualificar a educação superior por meio da consolidação de uma pedagogia voltada à universidade, e indica que este movimento é desafiador à comunidade acadêmica, mas pode ser construído pela consolidação de uma pedagogia universitária, pensada de modo crítico, rigoroso e democrático.

Nessa direção, Carrasco et al (2014) explicam que pensar numa pedagogia dentro do ambiente universitário remete à reflexão sobre a docência e o ensino. Conseqüentemente, parte-se da ideia de que o exercício da profissão docente é permeado de saberes que precisam ser desenvolvidos, processo que se realiza, entre outros fatores, pela formação continuada.

Finaliza-se este capítulo reforçando a necessidade da constituição de espaços e tempos de formação continuada, institucionalmente amparados, frisando que o desenvolvimento profissional é um direito que cabe ao professor enquanto trabalhador. Na sequência, a intenção é contextualizar as discussões relacionadas ao terceiro objetivo específico da pesquisa qual seja, caracterizar o processo de instituição e atuação da assessoria pedagógica universitária na Unioeste.

CAPÍTULO III – A ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Este capítulo objetiva caracterizar o processo de instituição da assessoria pedagógica universitária na Unioeste. Para isso, fez-se necessário explicitar um percurso marcado por três momentos: contextualização da instituição, institucionalização da função de assessoria pedagógica e o trabalho dos profissionais assessores com a formação continuada de professores nesse contexto.

Primeiramente, no que se refere a Unioeste, ela foi contextualizada no que diz respeito a localização geográfica e estrutura *multicampi*, pontuando-se algumas diferenças entre os *campi* no que diz respeito à sua composição e organização. Além disso, foram detalhadas informações quanto ao histórico de cada unidade da IES e ao número de estudantes e professores que os compõem.

Posteriormente, expuseram-se os debates que ensejaram a criação da assessoria pedagógica universitária na Unioeste, ou seja, o percurso institucional para o desenvolvimento desta função. Para isso, o foco metodológico foi a análise de alguns documentos norteadores da instituição, elencados de maneira detalhada na sequência do capítulo. Os documentos foram selecionados com o intuito de levantar dados concernentes à assessoria pedagógica, desde o seu surgimento (via Resolução) até os indicativos para o futuro do cargo (via Plano Diretor).

Finalmente, foram analisados os elementos relativos ao trabalho dos assessores pedagógicos com a formação continuada dos professores. Neste caso, a metodologia esteve relacionada aos dados coletados por meio do *survey*, direcionado aos profissionais que exerceram o cargo de assessores no período de 2012 a 2020.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIOESTE E SUA ESTRUTURA *MULTICAMPI*

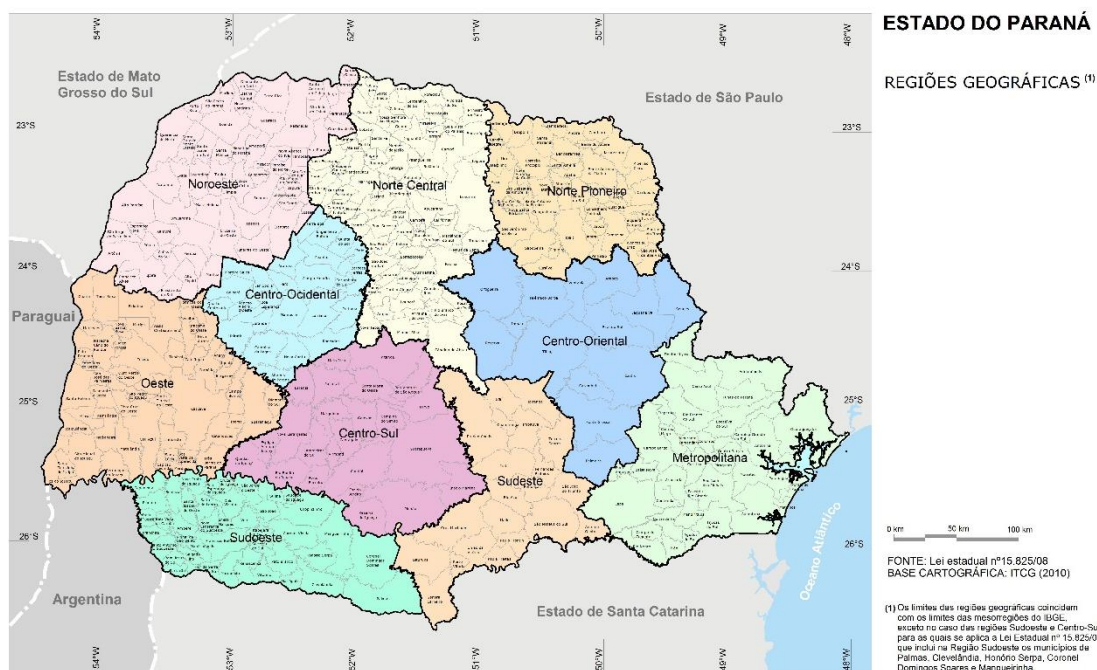
Destaca-se a pertinência da continuidade de estudos e pesquisas sobre o tema da assessoria pedagógica, pois, é também a partir do mapeamento e da divulgação de informações sobre as ações de assessoramento realizadas em contextos particulares de educação superior, que este campo profissional

pode avançar como área potencial de formação para os professores universitários (ANTONELLO, 2020, p. 5).

Este item objetiva contemplar as especificidades da instituição de educação superior delimitada para esta pesquisa, a fim de situar o leitor quanto à estrutura da IES. Considera-se essencial expor elementos relacionados à forma de organização da universidade e à sua dimensão, a partir de dados pontuais sobre a história, os cursos, quantidade de alunos e professores de cada *campus*.

Para iniciar este percurso, é válido explicitar alguns dados pertinentes à localização geográfica e características regionais que podem auxiliar na compreensão da função social da universidade nessa localidade²³. O mapa 1, apresentado a seguir, expõe as regiões geográficas do estado do Paraná.

Mapa 1: Regiões Geográficas do estado do Paraná



Fonte: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES).

Na mesorregião oeste do estado do Paraná estão localizados os *campi* de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Estes atendem uma população de estudantes provenientes de diversos locais do Brasil e, também, de muitas cidades próximas ao entorno dos municípios que sediam

²³ A lista completa com a relação dos municípios segundo as regiões geográficas do Paraná pode ser consultada no endereço eletrônico do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/>. Acesso em 14 de jun. 2021.

os *campi*. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que a população estimada desta região no ano de 2020 era de 1.322.794 habitantes. Além disso, os principais ramos de atividade econômica são a agropecuária, os serviços relativos ao comércio varejista e as Atividades Características do Turismo (ACT), especialmente nos ramos de alojamento, alimentação, radiodifusão e televisão (IPARDES, 2021a).

No sudoeste do estado do Paraná, localiza-se o *campus* de Francisco Beltrão da universidade, o qual atende estudantes provenientes de várias localidades, especialmente dos municípios próximos de Francisco Beltrão e do oeste catarinense. A população estimada da região sudoeste do Paraná no ano de 2020 era de 628.164 habitantes e as principais atividades econômicas estão relacionadas ao comércio varejista e a agropecuária.

Dados da Secretaria da Agricultura e do Abastecimento (SEAB) e do Departamento de Economia Rural (DERAL) do ano de 2019 demonstram que a produção agropecuária movimentou mais de 22 bilhões de reais na região oeste e mais de 12 bilhões de reais na região sudoeste do estado. Identificam-se com ênfase, em ambas regiões, a produção agrícola de soja, milho e feijão. Na pecuária da região oeste, evidenciam-se, por ordem crescente de produção: galináceos, suínos, bovinos, ovinos e equinos. Já na pecuária da região sudoeste destacam-se, respectivamente: galináceas, bovinos, suínos, ovinos e equinos (IPARDES, 2021b).

Tais informações demonstram que uma das principais atividades econômicas desenvolvidas nas regiões do estado do Paraná onde estão alocados os *campi* da Unioeste é a produção agropecuária. Autores como Oliveira (2014) e Rolim e Serra (2010) explicam a importância das universidades para o desenvolvimento local e regional, apresentando a diferença que a inserção de uma instituição de educação superior pode fazer na localidade onde está inserida.

Nessa direção, Goebel e Miura (2004), Braun et al (2017) e Casaril (2019) desenvolveram pesquisas acerca do impacto da Unioeste nas regiões oeste e sudoeste do estado do Paraná. Tais estudos demonstram que a instituição contribui com o crescimento dos municípios onde estão alocados os *campi* e, também, com os municípios vizinhos, atuando não apenas como possibilidade de formação acadêmica e profissional para os discentes, mas, também, como propulsora de desenvolvimento econômico.

Além disso, os dados relativos às regiões oeste e sudoeste do estado do Paraná reforçam a importância de discutir o ensino nesse contexto, longe de capitais, dedicado à produção agrícola, com municípios pequenos, com uma característica de estudantes que, talvez, não se deslocariam para grandes centros em busca de formação acadêmica. Logo, há uma implicação em qualificar o ensino a fim de que estes estudantes possam concluir os seus cursos de graduação.

Particularmente sobre o público estudantil de educação superior na Universidade Estadual do Oeste do Paraná é possível observar modificações no número das matrículas dos estudantes, e na quantidade de docentes vinculados à instituição, por meio da análise de alguns dados sistematizados pela Superintendência de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do estado do Paraná, nos anos de 2008 e 2018.

Conforme indicam os dados da SETI/PR, no ano de 2008 haviam 10.118 alunos matriculados em cursos de graduação presencial da Unioeste. Já no ano de 2018, o número de estudantes de graduação em cursos presenciais caiu para 9.050. Essa diferença no total de estudantes matriculados na instituição *multicampi*, nos anos de 2008 e 2018, corresponde a uma queda de aproximadamente 10,6% no número de matrículas efetivadas²⁴.

Ainda, de acordo com dados sistematizados pela SETI/PR acerca dos recursos humanos das universidades e faculdades apoiadas pelo Governo do Estado, haviam 1.141 docentes efetivos e temporários vinculados à Unioeste no ano de 2008, dez anos depois, o total de docentes desta mesma IES era de 1.296. Isso significa que no período de 2008 a 2018, aumentou em aproximadamente 12% a quantidade de docentes efetivos e temporários da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Enfatiza-se que esse aumento teve relação com o crescimento significativo no número de Programas de Pós-Graduação na universidade.

Caracterizada como uma universidade *multicampi*, a Unioeste possui cinco *campi* localizados em diferentes municípios das regiões oeste e sudoeste

²⁴ Sobre tais informações, cabe salientar que a apresentação destes dados tem a intenção de situar o leitor no que diz respeito a algumas particularidades da Unioeste. Não se trata, portanto, de uma análise aprofundada de temáticas relacionadas ao acesso, evasão, permanência e conclusão de estudantes de graduação da instituição, uma vez que os dados apresentados são pontuais para os anos de 2008 e 2018. Neste caso, não são demonstradas, por exemplo, as oscilações de matrículas e contratações de professores durante a delimitação temporal estabelecida.

do estado do Paraná. As cidades paranaenses que os sediam são: Cascavel, Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo.

No que diz respeito aos aspectos históricos da instituição, o Relatório Anual de Atividades da Unioeste (2019) traz apontamentos que indicam que a Unioeste foi criada pela Lei Estadual nº 8.680, de 30 de dezembro de 1987, integrando quatro faculdades municipais: a Fundação Faculdade de Educação; Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL); a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu (FACISA); a Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR) e a Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato (FACITOL).

No ano de 1998, a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL) também foi incorporada à Unioeste (Lei Estadual nº 12.235/1998). Em 1994 a instituição foi reconhecida como universidade estadual e passou a ser denominada Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Como uma ressalva importante relativa a apresentação dos dados pontuais dos *campi* quanto a história, quantidade de discentes e docentes e organização por Centros e Cursos, é preciso esclarecer que além de cursos de graduação, as distintas unidades da IES também ofertam cursos de pós-graduação, conforme as características dos Centros que constituem a unidade da instituição.

Mas, neste momento, opta-se pela apresentação apenas dos nomes dos cursos de graduação, etapa da educação superior sobre a qual incide, prioritariamente, a ação das assessorias pedagógicas deste *locus* de investigação. Na sequência, apresentam-se fotos ilustrativas e a descrição dos *campi* que compõe a instituição, expondo características relacionadas ao número de professores e alunos e ao histórico de cada unidade.

Desde já, enfatiza-se que tal apresentação é propulsora de reflexões relativas a complexidade de universidades *multicampi*. Ainda que hajam características políticas, pedagógicas e administrativas similares a todas as unidades, cada *campus* carrega uma história singular, a qual necessita ser descrita e valorizada. Pois, tal singularidade pode auxiliar na compreensão sobre a atuação das assessorias pedagógicas vinculadas às distintas Direções Gerais de Campus.

FIGURA 1: Unioeste – *Campus de Cascavel*



Fonte: Acervo do Google (domínio público).

A história do *campus* de Cascavel da Unioeste remete ao ano de 1968, período em que passou a ser pauta de debate entre os munícipes a discussão relativa à importância de uma instituição de educação superior na cidade. No ano de 1972, o Decreto Federal nº 70.521 autorizou a implantação da Fundação Universidade do Oeste do Paraná (FUOP). Em 1974, o nome da fundação mantenedora passou a ser Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel – FECIVEL. Essa denominação se manteve até 1994, período em que a instituição foi reconhecida como universidade regional e *multicampi* (UNIOESTE, 2019).

Dados da Pró-Reitoria de Planejamento referentes ao mês de janeiro de 2021 demonstram que esse *campus* da instituição conta com 3.777 alunos e mais de 517 professores. Esse número de alunos diz respeito aos acadêmicos matriculados em cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado presenciais. Na modalidade EaD, o *campus* tem mais de 2.430 estudantes.

Quanto a graduação, o campus de Cascavel é composto por cinco Centros que englobam diferentes cursos, são eles: CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura, Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia), CECA – Centro de Educação, Comunicação e Artes (Letras – Português/Espanhol/Inglês/Italiano, Pedagogia e Licenciatura em Educação no Campo), CCSA – Centro de Ciências Sociais

Aplicadas (Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas), CCET – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (Ciência da Computação, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil e Matemática) e CCMF – Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas (Farmácia e Medicina).

FIGURA 2: Unioeste – *Campus* de Foz do Iguaçu



Fonte: Acervo do Google (domínio público).

A história do campus de Foz do Iguaçu da Unioeste inicia em 1978 com a criação da Fundação Educacional de Foz do Iguaçu (FUNEFI). Essa instituição foi mantida de 1979 até 1987 pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu (FACISA). No ano de 1994, com a criação da Unioeste, a Facisa passou a integrar a universidade regional como *campus* de Foz de Iguaçu (UNIOESTE, 2019). Os dados da Proplan sobre esta unidade da universidade indicam que o *campus* conta com 1.950 estudantes e 205 professores.

Os cursos de graduação que compõem o campus estão organizados em três Centros, quais sejam: CELS – Centro de Educação, Letras e Saúde (Enfermagem, Letras – Português/Espanhol/Inglês e Pedagogia), CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Hotelaria e Turismo) e CECE – Centro de Engenharias e Ciências Exatas

(Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Matemática).

FIGURA 3: Unioeste – *Campus* de Francisco Beltrão



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A história do *campus* de Francisco Beltrão teve início no ano de 1974, com a criação da Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL), a qual contava com o apoio e participação do Centro Pastoral e Assistencial Dom Carlos, vinculado à Diocese de Palmas. Uma curiosidade interessante da história do *campus* diz respeito ao fato de a primeira aula ter sido ministrada por um bispo no ano de 1976 (UNIOESTE, 2019).

Por meio da Lei nº 11.020, a Facibel passou a receber repasses financeiros do governo estadual, tratavam-se de convênios anuais que garantiam a gratuidade da educação superior no sudoeste paranaense. Mas, para que a instituição se tornasse, efetivamente, gratuita e estatal foi necessário incorporá-la (como *campus*) a outra universidade geograficamente próxima:

Os contatos com a Reitoria da Unioeste foram intensificados e em 17 de dezembro de 1996, o Conselho Universitário da Unioeste, conforme a Resolução nº 022/96 – COU, aprova a criação do *Campus* de Francisco Beltrão. A lei estadual nº

12.235, de 24-07-1998, autoriza a criação do mais novo *Campus* da Unioeste. E, na sequência, o Governador Jaime Lerner, assina o Decreto nº 995, de 23 de junho de 1999, instituindo de fato o 5º *Campus* da Unioeste em Francisco Beltrão (UNIOESTE, 2019, p. 228).

Quanto ao número de alunos e professores vinculados à unidade de Francisco Beltrão da Unioeste, os dados da Proplan demonstram que esse *campus* possui 1.653 acadêmicos matriculados e 172 professores. Como foi possível visualizar no mapa 1, essa unidade faz fronteira a oeste com a Argentina e ao sul com o estado de Santa Catarina.

No que diz respeito a graduação, o *campus* de Francisco Beltrão é composto por ter três Centros que englobam diferentes cursos, quais sejam: CCS – Centro de Ciências da Saúde (Medicina e Nutrição) CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Ciências Econômicas, Direito e Serviço Social) e CCH – Centro de Ciências Humanas (Geografia – Bacharelado e Licenciatura e Pedagogia).

FIGURA 4: Unioeste – *Campus* de Marechal Cândido Rondon



Fonte: Acervo do Google (domínio público).

A história da educação superior no município de Marechal Cândido Rondon se inicia no ano de 1980 com a instalação da Faculdade de Ciências Humanas da Marechal Cândido Rondon (FACIMAR), cuja entidade mantenedora era a Fundação Educacional de Marechal Cândido Rondon (FUNDEMAR).

No que diz respeito a estrutura física da instituição na ocasião de seu surgimento, a Facimar funcionava junto a um colégio estadual, em um bloco composto pelo setor administrativo e por salas de aula. Até o ano de 1987, os recursos para manter a instituição eram provenientes dos acadêmicos de subvenção econômica da Prefeitura Municipal. Em 1994, quando a Unioeste foi criada, a Facimar se tornou um dos *campi* da Unioeste (UNIOESTE, 2019).

O *campus* de Marechal Cândido Rondon conta com 1.768 acadêmicos e 180 professores. No âmbito da graduação, os estudantes e professores estão distribuídos em cursos que compõem três Centros, são eles: CCA – Centro de Ciências Agrárias (Agronomia e Zootecnia), CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Ciências Contábeis e Direito) e CCHEL – Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras (Letras – Português/Alemão/Espanhol/Inglês, Educação Física – Bacharelado e Licenciatura, Geografia e História).

FIGURA 5: Unioeste – *Campus* de Toledo



Fonte: Acervo do Google (domínio público).

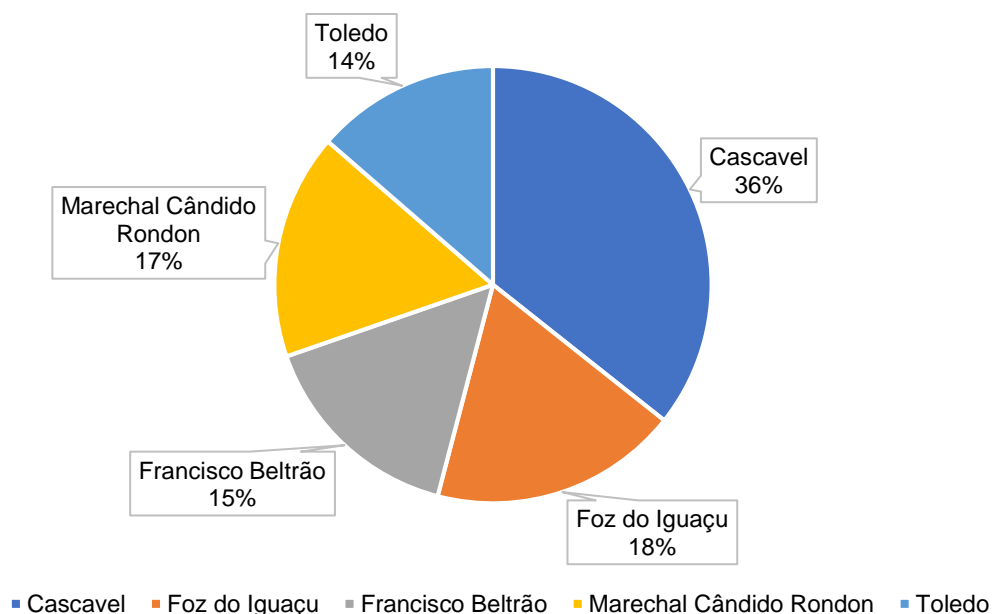
Quanto ao aspecto histórico, a educação superior em Toledo teve início em 1980 com a criação da Fundação Municipal de Ensino Superior de Toledo (FUNEST), a qual tinha como mantenedora a Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato (FACITOL). A partir de 1994 a Facitol passou a integrar a Unioeste como *campus* de Toledo (UNIOESTE, 2019).

O *campus* de Toledo conta com 1.443 estudantes, 180 professores e está organizado em três Centros, os quais englobam os seguintes cursos: CCSA

– Centro de Ciências Sociais Aplicadas (Ciências Econômicas, Secretariado Executivo Bilingue e Serviço Social), CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais (Ciências Sociais e Filosofia) e CECE – Centro de Engenharias e Ciências Exatas (Engenharia da Pesca, Engenharia Química e Química – Bacharelado e Licenciatura).

O Gráfico 4 apresenta informações percentuais sobre a forma como se distribuem as matrículas de estudantes nos cinco *campi* da instituição. Tais dados se referem aos estudantes matriculados em cursos presenciais, tanto de graduação quanto de pós-graduação.

Gráfico 4: Estudantes por *Campus*



Fonte: Dados da PROPLAN (janeiro de 2021). Elaborado pela autora.

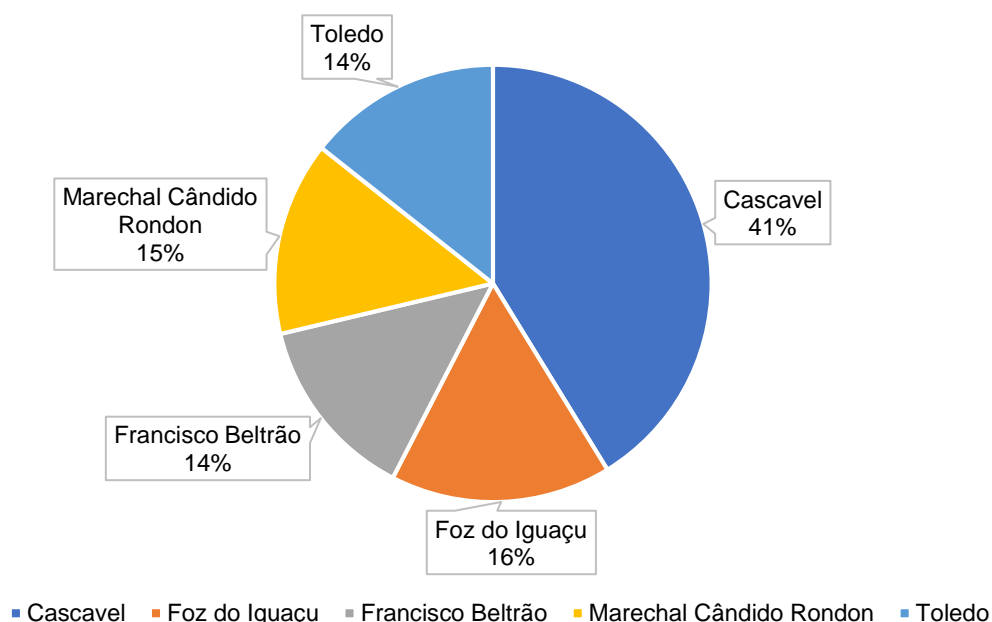
No gráfico 4, apresenta-se a dimensão do número de alunos, sendo que a variação se dá, entre outros elementos, pela localização geográfica da instituição nos diferentes *campi*, bem como pelo maior ou menor número de cursos ofertados. Outro indicativo identificado no gráfico se refere a pouca diferença percentual entre os *campi*, variando de 14% a 18%, com destaque apenas para o *campus* de Cascavel (36%), considerando a sua localização e oferta maior de cursos, o que indica uma uniformidade no ‘tamanho’ da instituição, facilitando ações conjuntas.

O gráfico 5, apresentado a seguir, apresenta informações percentuais sobre como os professores vinculados à IES se distribuem nos cinco *campi* que

a compõem. Nesse total foram considerados professores efetivos e temporários. Os dados apresentados neste gráfico demonstram que no *campus* de Cascavel ocorre a maior alocação de professores, possivelmente pelo maior número de programas de pós-graduação.

Sobre este aspecto, é interessante esclarecer que pelo fato de a Reitoria estar localizada na mesma cidade, vários professores têm carga horária distribuída em funções administrativas. Uma outra hipótese relacionada com a diferença quantitativa de professores entre Cascavel e os demais *campi* tem relação com a oferta de um maior número de cursos de Mestrado e Doutorado, ocorrendo, conseqüentemente, maior contratação de professores temporários, mantendo-se a proporção em relação ao número de alunos.

Gráfico 5: Professores por *Campus*



Fonte: Dados da PROPLAN (janeiro de 2021). Elaborado pela autora.

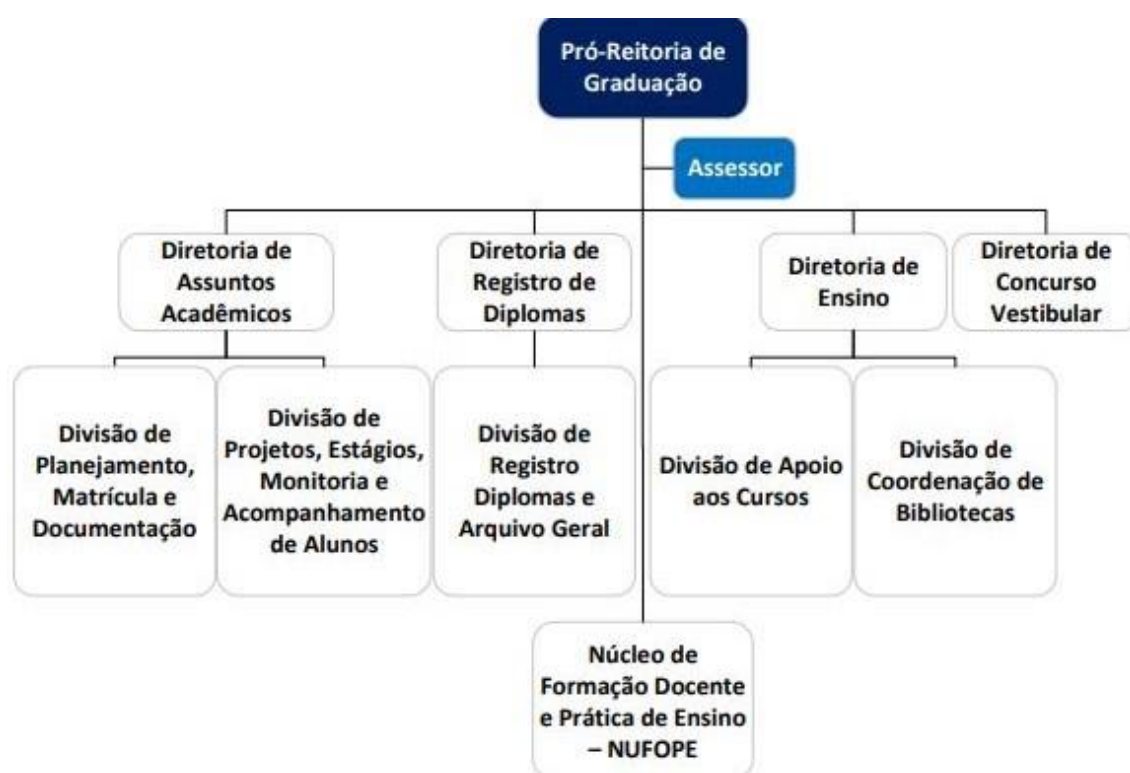
Quanto a parte administrativa, a estrutura geral da Reitoria da Unioeste está organizada com base em um organograma hierárquico, o qual indica que estão vinculadas à Reitoria seis Pró-Reitorias distintas: Administração e Finanças (PRAF), Extensão (PROEX), Graduação (PROGRAD), Pesquisa/Pós-Graduação (PRPPG), Recursos Humanos (PRORH) e Planejamento (PROPLAN).

Cada Pró-Reitoria possui uma organização setorial específica, bem como funcionários (entre eles, professores e agentes universitários) que

exercem funções administrativas específicas. O setor responsável pelos processos de ensino de graduação é a Prograd e a ela se vinculam todas as atividades de ensino da Unioeste, inclusive as assessorias pedagógicas.

Uma vez que o objeto de estudo desta investigação está relacionado principalmente com ações decorrentes da Prograd, opta-se por explicitar a organização setorial desta Pró-Reitoria (Figura 6). O organograma completo e detalhado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná está disponível no sítio eletrônico da instituição.

Figura 6: Organização da Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste



Fonte: Arquivo virtual/UNIOESTE.

A Figura 6 indica o caráter técnico-operacional da Prograd, próprio da política estadual com os cargos e estrutura das IES. Cada *campus*, independentemente de sua dimensão, quantidade de alunos e professores, conta com o apoio de um profissional que exerce a função de assessoramento pedagógico. Estes profissionais são indicados ao cargo pelo Diretor Geral de Campus e, comumente, exercem a função de Assessores Especiais durante os quatro anos de gestão da direção.

As atividades promovidas pelos profissionais ocupantes do cargo de Assessores Especiais de Direção de Campus não ocorrem de maneira desvinculada da Pró-Reitoria de Graduação²⁵, pois, ainda que possuam autonomia para o desenvolvimento de ações, respondem aos objetivos formativos da universidade. Sobre essa discussão, ressalva-se que o movimento da assessoria pedagógica no âmbito da Prograd guarda especificidades diversas das assessorias de cada *campus*.

Na Pró-Reitoria de Graduação, em diferentes períodos o cargo não existiu e esse é um fenômeno político que colabora para o fato de que por muito tempo, as ações desenvolvidas nos *campi* acabarem sendo isoladas e desarticuladas. Há uma assessoria pedagógica vinculada diretamente à Reitoria da universidade desde o ano de 2012. Mas, no ano de 2016, essa assessoria se tornou Diretoria Pedagógica (sem o devido reconhecimento no organograma financiado pelo Estado). Atualmente, os dados analisados demonstram que existe a tentativa de articulação de ações de formação entre a Prograd, o Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE), no que se refere às licenciaturas, e as assessorias pedagógicas dos *campi*.

Tais apontamentos iniciais sobre a temática servem como um indicativo para seguir aprofundando a investigação sobre a forma como se institucionalizam cargos de assessoramento pedagógico na Unioeste, processo que será apresentado e discutido de modo mais detalhado no item a seguir. Além disso, cabe ressaltar a importância do movimento contracorrente da Prograd em instalar uma Diretoria Pedagógica, mesmo não prevista no organograma financiado pelo Estado.

3.2. PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Compreender como e se as instituições estão implementando a prática de assessoramento pedagógico, ajuda a perceber o impacto da discussão em torno da qualificação do ensino (SBARDELOTTO; ANTONELLO, 2019, p. 2).

²⁵ De acordo com informações do sítio eletrônico da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) é uma unidade da Reitoria que tem como objetivo responder pelas atividades referentes ao ensino de graduação da universidade. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portallunioeste/prograd/inicio/a-prograd/a-pro-reitoria>. Acesso em: 18 jul. 2020.

A intenção deste item é expor o resultado da análise documental relativa às resoluções da universidade, delimitadas na metodologia da pesquisa. Trata-se de voltar o olhar investigativo para os aspectos legais da institucionalização da assessoria pedagógica, enfatizando a importância de uma política de consolidação do cargo.

Como a abordagem da pesquisa será qualitativa, “se faz necessária a produção da inferência; procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar a interpretação das informações” (SILVA et al, 2009, p. 4561). Na sequência, o Quadro 5 indica quais documentos foram selecionados para análise. Nestes, buscaram-se dados concernentes à assessoria pedagógica da universidade e às proposições dos documentos quanto às políticas de ensino, atentando ao seguinte eixo de análise: formação continuada e contexto institucional.

Quadro 6: Relação de documentos analisados

Documento	Resolução
Estatuto da Unioeste	Res. nº 017/1999 – COU
Regimento Geral da Unioeste	Res. nº 028/2003 – COU
Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI)	Res. nº 270/2007 – CEPE
Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Res. nº 114/2007 – COU
Resolução que cria o cargo de assessor especial, com funções pedagógicas, na Unioeste.	Res. nº 116/2012 – COU
PDI 2013-2017	Res. nº 081/2013 – COU
PDI 2019-2023	Res. nº 105/2018 – COU
Plano Diretor 2017-2026	Res. nº 105/2018 – COU

Fonte: Arquivo virtual/UNIOESTE. Elaborado pela autora.

No que se refere aos dados de uma pesquisa, Chizzotti (2001) esclarece que estes não são coisas isoladas e fixas, captadas em breves instantes de observação. Pelo contrário, dados são fenômenos que se manifestam de modo complexo, oculto e muitas vezes contraditório.

É preciso ultrapassar a sua aparência em direção à essência, portanto, os elementos apresentados a seguir não se configuram como relato ingênuo e desinteressado sobre as proposições dos documentos da Unioeste. Mas, como forma de identificar o que dizem (ou ocultam) sobre o objetivo delimitado nesta pesquisa.

O Estatuto da Unioeste, instituído pela Res. nº 017/1999 – COU, discorre sobre os princípios e finalidades da universidade e indica que um dos objetivos da instituição é “desenvolver o ensino para a formação de cidadãos críticos e criativos, aptos à inserção em setores profissionais e para a participação no processo de desenvolvimento dos povos” (UNIOESTE, 1999, p. 3). Para isso, a IES se organiza em unidades de atuação que envolvem a dimensão do ensino, pesquisa e extensão.

Esse documento também traz apontamentos sobre os profissionais que constituem a instituição e seus respectivos regimes de contratação. Sobre isso, o Art. 30 da referida resolução esclarece que “os assessores, os chefes de secretaria e os titulares dos órgãos de apoio e suplementares da Direção-Geral de Campus são indicados pelo Diretor-Geral de Campus e nomeados pelo Reitor, observada a legislação vigente” (UNIOESTE, 1999, p. 17). É essencial atentar para esse detalhe apresentado no Estatuto da IES, pois, o cargo sobre o qual recaem as reflexões desta pesquisa se enquadra em tal dinâmica de indicação, notadamente política.

Tal reflexão sobre a nomeação de profissionais para o exercício de cargos de assessores é complementada pelo Regimento Geral da Unioeste, aprovado pela Res. nº 028/2003 – COU. O Regimento é o documento institucional que detalha a organização e administração intermediária da instituição por meio de Direções, Centros e Coordenações. No que diz respeito as assessorias vinculadas à Direção-Geral de Campus (como é o caso da Assessoria Especial, instituída anos mais tarde), o documento esclarece que estas têm como atribuição “auxiliar os diversos órgãos do campus em questões técnicas, administrativas, financeiras e informacionais” (UNIOESTE, 2003, p. 8).

Como explicam Sbardelotto e Antonello (2019), nesse período não são identificados indicativos de que os cargos de assessores, em geral, sejam diretamente condizentes às questões do ensino, pois o foco de trabalho é o setor técnico, administrativo, financeiro ou informacional. Nesse caso, não há menções a cargos de assessores voltados para aspectos pedagógicos.

O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), por sua vez, instituído pela Res. nº 270/2007 – CEPE apresenta a contextualização histórica e regional da IES, as concepções pedagógicas e as proposições de políticas institucionais. Dentre tais políticas, faz-se menção à política de ensino, com ênfase no ensino de graduação.

Nesse período, Borges e Sbardelotto (2018) esclarecem que a política de ensino se configura como um conjunto de atividades e prescrições da administração universitária a fim de definir aspectos relativos ao acesso e permanência estudantil. Mas, também é importante destacar que o documento menciona a importância da formação docente:

Há a compreensão de que programas de discussões didático-pedagógicas para docentes, a exemplo de fóruns de licenciaturas, devem ser estimulados e viabilizados, propiciando meios de atualização e crescimento didático, científico e administrativo, para o constante aperfeiçoamento do ensino e da gestão acadêmica (UNIOESTE, 2007, p. 10).

Para traçar modos de viabilização e implementação das políticas propostas no PPPI, foi aprovado o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2007-2012, por meio da Res. nº 114/2007 – COU. Em conformidade com os indicativos previstos no PPPI, este novo documento estabeleceu que uma das ações estratégicas para o ensino de graduação seria “viabilizar fóruns de discussões didático-pedagógicas e administrativas para atualização e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e da gestão acadêmica” (UNIOESTE, 2007, p. 5).

Contudo, Borges e Sbardelotto (2018) indicam que tais proposições legislativas no âmbito da IES não resultaram em ações efetivas de modificação na dimensão do ensino de graduação. As autoras sinalizam que a partir do ano de 2012 (último ano do PPP válido para o período 2007-2012), a dimensão do ensino passou a ser tema de maior atenção da gestão universitária, principalmente por meio de ações desenvolvidas pela Prograd.

Adotando a concepção de que o ensino era a questão central e articuladora das ações dessa instância, a Prograd definiu por ouvir a comunidade acadêmica acerca de quais seriam os problemas mais importantes da graduação a fim de definir uma política de ensino que articulasse questões internas à sala de aula, à relação ensino e aprendizagem, às questões da estrutura física e normativa dos processos formativos ao conjunto da

Uma das iniciativas da Pró-Reitoria de Graduação frente às mudanças (políticas) propostas para a universidade foi a materialização de mecanismos de assistência pedagógica discente e docente, buscando recuperar a função pedagógica das instâncias colegiadas (SBARDELOTTO; ANTONELLO, 2019). Para atingir essa finalidade, foi aprovada, no ano de 2012, a criação da Assessoria Especial de Direção de Campus da Unioeste, setor sobre o qual recaem os debates desta investigação. Tal assessoria foi instituída pela Res. n° 116/2012 – COU, documento que até a atualidade respalda e indica as ações dos ocupantes deste cargo na IES.

Como explicam Antonello e Muniz-Oliveira (2021, p. 2), “documentos prescritivos são textos que orientam a atividade de trabalho, indicando e também legitimando quais são as ações possíveis e quais são as ações impróprias para o exercício laboral em funções específicas”. Nesse caso, o documento analisado a seguir, qual seja, a Res. n° 116/2012 – COU, deve ser encarada como uma prescrição que precisa apresentar orientações claras para o próprio exercício laboral dos profissionais a quem se refere.

É válido esclarecer que existem pedagogos atuantes nas instituições de educação superior federais desde o período de implementação do REUNI. Mas, como a Unioeste é uma universidade estadual, não segue esta mesma legislação federal. Isso significa que o cargo de pedagogo criado nas federais não foi criado na universidade investigada nesta pesquisa. Destaca-se, ainda, que não há um movimento da SETI/PR para essa discussão.

Quando se faz menção a uma resolução é essencial saber que a atividade profissional ali prescrita é constituída a partir da linguagem, que materializa e configura as representações acerca do trabalho. Como explica Ferreira (2012), a prescrição é uma forma de delinear o trabalho a ser realizado, configurando-se como modo de antecipar mental ou verbalmente o que se espera como atividade final. O Artigo 3º da Res. n° 116/2012 – COU aponta as atribuições da Assessoria Especial da Direção Geral, as quais estão apresentadas no documento como exposto a seguir:

- I. Assessorar a Direção Geral de campus nas atividades pedagógicas que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão e

outras, de acordo com as determinações superiores, e da Direção Geral do campus;

II. Assessorar a Direção Geral de campus nas relações entre as Coordenações de cursos, Centros e a Direção Geral do campus, referentes a encaminhamentos que envolvam o aspecto pedagógico dos processos e de substituições outras, considerando as relações de trabalho sob os aspectos da docência e técnico-administrativo;

III. Assessorar a Direção Geral de campus em procedimentos pedagógicos que exigem a manifestação da Direção Geral, inclusive quanto a encaminhamentos, em decorrência de investimentos nos cursos e projetos que demandem a atenção junto aos órgãos financiadores;

IV. Assessorar a Direção Geral de campus quando da promoção de atividades pedagógicas voltadas aos cursos de graduação, pós-graduação e Centros;

V. Assessorar o desenvolvimento de programas, projetos e atividades de ensino, extensão e pesquisa realizados nos Centros;

VI. Assessorar nos procedimentos técnico-administrativos referentes ao desenvolvimento de projetos de cursos de aperfeiçoamento e especialização junto à Direção Geral;

VII. Assessorar a Direção Geral de campus no desempenho de outras atividades correlatas que lhe forem atribuídas (UNIOESTE, 2012, p. 1).

Como é possível notar a partir da leitura dos itens acima, em nenhum momento está explícita alguma indicação relacionada ao perfil do profissional apto a ocupar o cargo. Nesse sentido, identifica-se que não é especificada qual deve ser a formação acadêmica e/ou titulação da pessoa responsável pela Assessoria Especial em cada um dos *campi* da Unioeste.

Percebe-se que, mesmo diante de algumas atribuições do cargo serem direcionadas a ações da Assessoria Especial no que diz respeito a atividades, aspectos ou procedimentos pedagógicos, a Resolução não indica que para exercer o cargo, o profissional seja graduado em Pedagogia ou em outras licenciaturas, nem mesmo faz referência a necessidade de formação específica de pós-graduação na área da Educação.

Além disso, é perceptível que não se indica o que se entende como pedagógico, revelando falta de clareza pelo fato de a maioria dos incisos terem caráter genérico ou repetitivo, algo que pode dificultar a compreensão acerca das formas de nortear o agir prático da função.

De maneira empírica à guisa de exemplificação, Alencar (2016) esclarece que os profissionais contratados para iniciarem suas atividades de trabalho desenham seu perfil profissional, funções e atribuições com base nos

documentos prescritivos que recebem da instituição. No caso específico dos assessores pedagógicos, questiona-se se estes conseguiriam delinear, inicialmente, a sua atuação com base no que diz esse único documento da IES sobre o cargo.

Sobre o teor inespecífico imbuído no documento, vale observar algumas considerações de Carrasco (2020) acerca dos editais de concursos para a contratação de profissionais para exercerem o cargo de pedagogo ou TAE em universidades que possuem esses cargos:

É possível observar, nos editais de concurso que se propõem a contratar este profissional, que exigem como pré-requisito a formação em Licenciatura em Pedagogia e expõem como atribuições do cargo uma variedade de tarefas que podem denotar, em um primeiro olhar, a ideia de um profissional revestido de superpoderes, pois são inúmeras funções, ao mesmo tempo em que não especifica exatamente seu trabalho (CARRASCO, 2020, p. 65).

É perceptível que mesmo em instituições cuja dinâmica organizacional estabelece a contratação de profissionais específicos para trabalharem com assessoramento pedagógico, o caráter genérico dos indicativos prescritivos se mantém. Nesse caso, o documento da Unioeste que institui o cargo não destoa das generalizações mencionadas por Carrasco (2020), comumente identificadas em editais para esse tipo de contratação.

Notadamente, em nenhum dos casos esse pode ser considerado um ponto positivo. Pois, tal situação se configura como um agravante para o problema da falta de especificação de tarefas ou, pior, do excesso destas e em desacordo com aquilo que seria o objetivo da própria função, fenômeno que expressa a ausência de um projeto coletivo institucionalizado.

Outro detalhe que precisa ser mencionado no caso da documentação da Unioeste é que a resolução impactou os *campi* com a criação das assessorias, mas não impactou a reitoria. Nesse sentido, permanece o questionamento sobre qual documento resguarda a existência do cargo na Prograd. Ou seja, expõe-se como premente a reflexão sobre como se garante que haverá, diretamente vinculada à reitoria, uma assessoria pedagógica responsável por articular as ações desenvolvidas nos *campi*.

Seguindo a cronologia estabelecida para a análise dos documentos frente ao eixo analítico delimitado, enfatizando o contexto institucional,

apresentam-se, na sequência, apontamentos a respeito do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2013-2017 (UNIOESTE, 2013), do Plano Diretor para o período 2017-2026 (UNIOESTE, 2017) e do PDI para o período 2019-2023 (UNIOESTE, 2018). Estes documentos podem sinalizar em que medida ocorre ou não uma política para a valorização da assessoria pedagógica e da formação continuada dos professores na instituição.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Unioeste para o período 2013-2017 estabelece como uma das metas relacionadas à ampliação e adequação da infraestrutura física da universidade, a consolidação de um espaço destinado à assessoria pedagógica. O documento indica como um dos objetivos da assessoria pedagógica, “viabilizar fóruns de discussão didático-pedagógicos e administrativos, bem como cursos contínuos de aperfeiçoamento profissional (didático-pedagógico)” (UNIOESTE, 2013, p. 115).

Nota-se que esse é um objetivo repetido (literalmente, vez que até a ordenação das palavras é igual) do PDI 2007-2012. Nesse caso, é possível fazer alguns questionamentos relacionados aos motivos dessa repetição e inferir que possivelmente isso ocorreu porque não houveram avanços ou modificações no quadro ou, então, porque a instituição considera tal elemento como essencial e por isso o retoma. Destaca-se também que, apesar da repetição, acrescenta-se ao documento o direcionamento dessas atividades aos assessores pedagógicos, aspecto que não aparecia em 2007, considerando que na época o cargo ainda não existia.

É importante esclarecer que o Plano Diretor para o período 2017-2026 foi instituído pela Res. nº 105/2018 – COU e apresenta as ações, objetivos e metas necessárias para que os programas estratégicos do PDI sejam implementados de acordo com as prioridades estabelecidas. Quanto aos elementos previstos para análise, o documento elenca a necessidade de criação de uma Diretoria Pedagógica e esta teria o potencial de atender demandas relacionadas às questões pedagógicas da IES.

De acordo com o Plano Diretor, enquadram-se as assessorias pedagógicas, com “a intenção de desenvolver Programas e ações efetivas e contínuas, bem como ampliar e subsidiar a formação do docente e do discente” (UNIOESTE, 2017, p. 168). É perceptível, portanto, que a intenção do Plano Diretor se alinha aos objetivos descritos para as Assessorias Pedagógicas, descritos no segundo capítulo.

A Res. nº 105/2018, por sua vez, que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional para o período 2019-2023, reforça a importância da criação da Diretoria Pedagógica, a fim de garantir avanços na universidade no apoio aos docentes e discentes. Novamente, faz-se menção à assessoria pedagógica e, neste momento, esta é apresentada como subsídio da formação de professores e estudantes. De acordo com este documento, as assessorias dos *campi* acompanham e oferecem suporte à assessoria da Prograd (UNIOESTE, 2018).

A partir dos apontamentos das resoluções posteriores à Res. nº116/2012, que aprovou a criação da Assessoria Especial de Direção de Campus, é possível identificar que são indicadas novas atribuições aos ocupantes do cargo nos diferentes *campi* que compõem a Unioeste. Tais como:

- Viabilizar fóruns de discussão didático-pedagógicos e administrativos, bem como cursos contínuos de aperfeiçoamento profissional (didático-pedagógico) (UNIOESTE, 2013, p. 115);
- Desenvolver Programas e ações efetivas e contínuas, bem como ampliar e subsidiar a formação do docente e do discente (UNIOESTE, 2017, p. 168);
- Acompanhar e dar suporte às ações da Assessoria Pedagógica da PROGRAD (UNIOESTE, 2018, p. 46).

Diferentemente das informações generalizantes da Res. nº 116/2012, os apontamentos do PDI 2013-2017, do Plano Diretor 2017-2026 e do PDI 2019-2023, acerca da assessoria pedagógica, trazem direcionamentos à ação profissional do assessor que são mais focados ao aperfeiçoamento didático-pedagógico dos professores e ao acompanhamento estudantil.

Além desses aspectos, visualiza-se mudança na nomenclatura utilizada nas prescrições para fazer referência à assessoria. No primeiro documento, datado de 2012, tratam-se de profissionais “assessores especiais”, nos documentos posteriores ao ano de 2017, a expressão delimitada é “assessor pedagógico”.

Identificam-se, portanto, algumas modificações e avanços. Mas, como explicam Sbardelotto e Antonello (2019), a assessoria pedagógica não possui destaque nos documentos institucionais e na estrutura de cargos. Ainda há muito a avançar, especialmente no que diz respeito à escolha dos profissionais para ocuparem o cargo e a permanência deste na instituição.

É delicado e também problemático que esta função da universidade esteja à mercê de decisões de caráter meramente político e orçamentário. Notadamente, como explicam Cunha e Lucarelli (2013), tais fragilidades identificadas quanto às assessorias pedagógicas brasileiras têm relação com o fato de estas ainda não terem um território consolidado na educação superior.

Existem fatores que contribuíram para a situação de fragilidade não só das assessorias pedagógicas, mas do campo da Pedagogia Universitária. Entre estes fatores, elencam-se a tradição universitária, a instável percepção histórica da docência como profissão e a base epistemológica que exclui a multiplicidade e os processos de incerteza do saber (CUNHA, 2003).

Apesar dos desafios políticos, financeiros, históricos e culturais, é essencial prosseguir construindo e estabelecendo lugares e espaços de atuação das assessorias pedagógicas na educação superior. Pois, se “fácil é perceber que a ação da pedagogia universitária na perspectiva emancipatória, hoje, é de resistência” (CUNHA, 2003, p. 33), também é fácil perceber que as assessorias pedagógicas carregam consigo esse mesmo potencial.

3.3 LIMITES E PERSPECTIVAS DO TRABALHO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM DESTAQUE PARA A VOZ DAS ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS

O caminho ainda é longo, mas permanece a crença no potencial da experiência desenvolvida, uma vez que, notadamente, configura-se como uma possibilidade de qualificação do trabalho docente no âmbito institucional da universidade (ANTONELLO; COMAR, 2021, p. 16).

Embora a contratação de professores para a educação superior tenha foco na pesquisa, embora não haja uma política estadual de formação continuada dos docentes, embora a assessoria pedagógica não esteja instituída no organograma estadual de financiamento, muitos profissionais atuaram, buscaram saídas e desenvolveram experiências relativas à formação continuada de professores no contexto da Unioeste, as quais serão demonstradas e refletidas neste item.

É importante enfatizar que as experiências apresentadas têm como base as respostas apresentadas pelos participantes que optaram por responder o

survey, posteriormente descrito. Isso não significa que apenas essas atividades foram realizadas no âmbito da instituição desde o surgimento da assessoria pedagógica. Mas, que as experiências apontadas pelos participantes serão o foco das reflexões e análises, pois, como indicado no título da seção, tratam-se das vozes dos profissionais que já ocuparam o cargo de assessores pedagógicos na universidade.

Portanto, o objetivo deste item é realizar discussões teóricas relativas à análise dos questionários respondidos pelos assessores pedagógicos da Unioeste. Trata-se de descrever e analisar a experiência da assessoria pedagógica da instituição, buscando os limites e perspectivas das ações dos *campi* com a formação continuada dos docentes.

De maneira mais detalhada quanto aos questionários (Apêndice A), enfatiza-se que estes foram necessários para identificar as ações estruturadas pelas assessorias entre os anos de 2012 e 2020, relacionadas à formação continuada para professores deste nível da educação. Salienta-se que tal delimitação temporal é estabelecida levando em consideração o ano de criação do cargo de Assessoria Especial de Direção de Campus na Unioeste, por meio da Resolução nº. 116/2012 – COU.

Nesse sentido, é importante ressaltar que não se trata de mensurar ou julgar as ações de formação de professores universitários realizadas em distintas gestões desta instituição. Aqui a investigação se direciona para identificação de como as ações contribuíram para qualificação do ensino. Ressalva-se, também, que a intenção não é realizar uma comparação entre os cinco *campi* da instituição, mas analisar, de modo geral, o que tem sido realizado pelos profissionais assessores ao longo do período de existência do cargo, no âmbito da formação docente universitária.

Os questionários foram enviados para 22 profissionais da Unioeste que já ocuparam funções correlatas ao assessoramento pedagógico universitário na instituição. Desta totalidade de profissionais, 11 foram solícitos a responderem ao questionário²⁶. O número de respostas poderia ser maior. Mas, é preciso ponderar que a ‘não-resposta’ também é uma forma de manifestação por parte dos participantes.

²⁶ Para esta pesquisa, considerando o sigilo do processo, os participantes serão nomeados pelas letras do alfabeto latino

Uma série de fatores pode levar ao ato não responder a um questionário de pesquisa, entre eles, a sobrecarga de trabalho que muitas vezes leva o profissional a não despender seu tempo para atividades não essenciais do ambiente laboral. Outro fator mais específico desta pesquisa que pode ter levado a 'não-resposta' tem relação com o peso e as implicações políticas afetas a cargos de confiança (nomeados via indicação).

Outra hipótese para o número de respostas pode estar relacionada com a formação inicial dos profissionais assessores que já passaram pelo cargo. Na sequência da exposição dos dados será demonstrado, por exemplo, que nem todos os profissionais no exercício da função têm formações na área da educação. Nesse caso, é possível inferir que o próprio formulário (voltado a ações desenvolvidas no âmbito da formação docente) não é convidativo a pessoas que não promoveram tais atividades ou, então, que não consideram o caráter pedagógico do trabalho na Assessoria Especial.

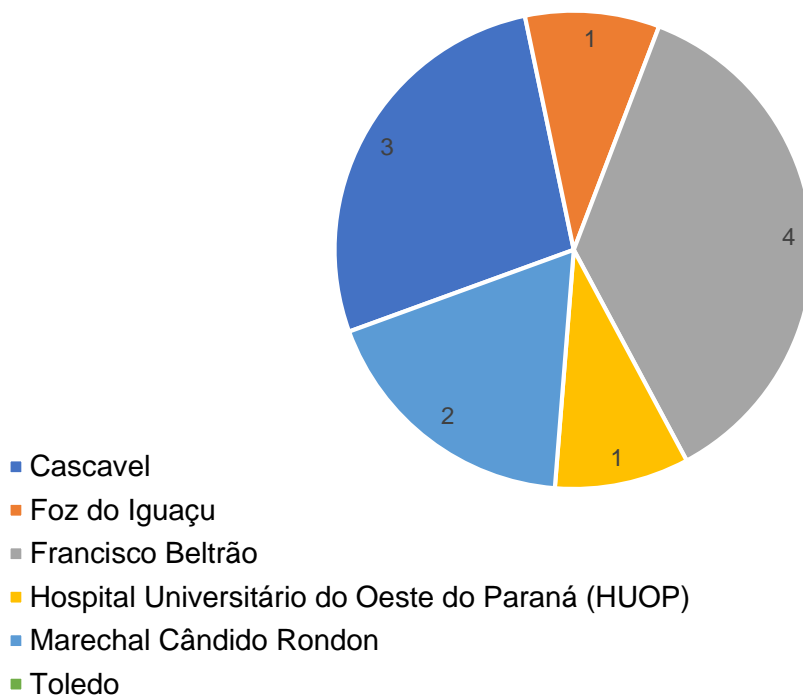
Mesmo assim, também é interessante analisar que 50% dos profissionais optaram por apresentar informações para a pesquisa, o que representa uma quantidade significativa. Considerando estes sujeitos como participantes da pesquisa e preservando o anonimato relativo à não identificação das respostas no próprio formulário, é possível indicar (como características gerais do grupo) alguns elementos.

Dentre os envolvidos na pesquisa, sete são do sexo feminino e quatro são do sexo masculino. Cinco ainda atuam como assessores pedagógicos na Unioeste e seis já não mantêm este vínculo. No que diz respeito à faixa etária destas pessoas no seu período de atuação como assessores pedagógicos, um dos participantes tem mais de 61 anos, cinco têm entre 51 e 60 anos e cinco têm de 36 a 50 anos.

Quanto ao vínculo dos participantes com a instituição delimitada para a investigação, obtiveram-se respostas de profissionais alocados nos seguintes *campi* da Unioeste: Cascavel (3), Foz do Iguaçu (1), Francisco Beltrão (4), Hospital Universitário do Oeste do Paraná (1) e Marechal Cândido Rondon (2). Como demonstrado no Gráfico 6, não foram obtidas respostas de apenas um *campus* (Toledo). Tal como exposto em momentos prévios, o fato de não serem descritas ações de formação continuada relativas a um dos *campi* não significa que não houveram ações formativas promovidas pela assessoria pedagógica.

O Gráfico 6, apresentado a seguir, sintetiza essas informações e auxilia na compreensão dos vínculos institucionais com a Unioeste, mantidos pelos indivíduos que optaram por responder as questões do *survey* e expor alguns dados, detalhados ao longo da seção, como participantes da investigação.

Gráfico 6: Vínculo institucional por *Campus*



Fonte: Formulários do *Google*. Elaborado pela autora.

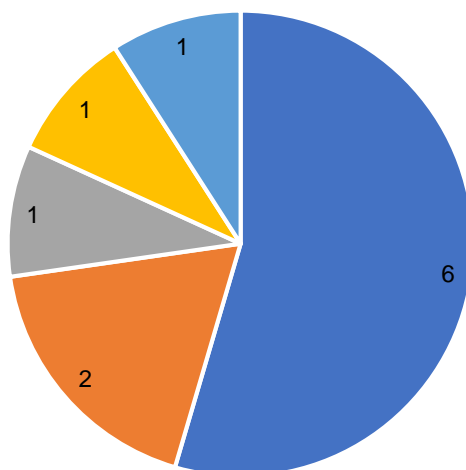
Para além do vínculo com um *campus* específico da instituição, os participantes também foram convidados a indicarem qual foi o seu âmbito de atuação na assessoria pedagógica da Unioeste, pois, há mais de um espaço de assessoramento pedagógico na universidade: a Direção de Campus, a Prograd, o Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP), mais de um desses âmbitos ou outras situações.

Seis participantes afirmaram trabalhar em cargos como Assessores Especiais de Direção de Campus, dois como Assessores da Prograd e um como Assessor do HUOP. Um profissional, indicou ter atuado em dois setores diferentes no âmbito do assessoramento pedagógico, primeiro na Assessoria da Prograd (2014-2015) e depois na Assessoria Especial de Direção de Campus (2016-2018).

Outra situação distinta tem relação com o fato de, nesta questão, um participante ter indicado que foi (ou ainda é) docente da instituição, nesse caso,

não foi possível inferir com qual setor de assessoria houve vínculo. O Gráfico 7, exposto a seguir, apresenta a síntese de tais resultados e auxilia na compreensão dos espaços institucionais ocupados pelos participantes da pesquisa nos distintos contextos de assessoria pedagógica da Unioeste.

Gráfico 7: Âmbito da atuação de Assessoria Pedagógica



- Assessor(a) Especial de Direção de Campus
- Assessor(a) da Prograd
- Assessor(a) Pedagógico(a) do Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP)
- Assessor(a) Especial de Direção de Campus e Assessor(a) da Prograd
- Docente

Fonte: Formulários do *Google*. Elaborado pela autora.

Quanto ao âmbito de atuação dos participantes na Unioeste, vale esclarecer que as ações desenvolvidas pela assessoria pedagógica no HUOP guardam algumas especificidades que não serão o foco desta pesquisa, pois, opta-se por direcionar o olhar investigativo para as ações de formação continuada desenvolvidas pelos assessores pedagógicos nos *campi*.

Apesar disso, é necessária a clareza sobre como as atividades desenvolvidas num Hospital Universitário também têm um caráter pedagógico. Pois, os professores que atuam nesse contexto exercem uma importante função formativa com os estudantes, a qual carece de elementos teóricos, práticos e didático-pedagógicos.

Nesse caso, não se descarta a necessidade investigar como têm sido desenvolvidas ações de formação continuada junto aos docentes deste setor, inclusive, pelos profissionais ocupantes do cargo de assessoria pedagógica. Ao tratar das ações de formação docente realizadas no âmbito da assessoria, por

exemplo, o Participante B indica: “*reativamos o Conselho Pedagógico do HUOP*”. Isso significa que há, no Hospital Universitário, um setor responsável por pensar no caráter pedagógico das ações desenvolvidas por estudantes e professores e este é um elemento passível de ser investigado com maior profundidade no contexto de novas pesquisas.

Quanto a área de formação e atuação dos participantes da pesquisa, sete atuam e trabalham na área de Ciências Humanas e um é formado e atua na área das Ciências Exatas e/ou Engenharias. Três participantes têm formação inicial na área das Ciências Sociais Aplicadas. Dois atuam na mesma área da formação inicial e um atua profissionalmente na área das Ciências da Saúde.

Quando questionados sobre a continuidade de seus processos formativos para além da formação inicial, direcionando-se a questão à obtenção de informações relacionadas com a realização de Pós-Graduação *Lato e/ou Stricto Sensu* na área pedagógica e/ou da educação, obtiveram-se os seguintes dados: nove indicam que realizaram formação *Lato e/ou Stricto Sensu* nesta área e dois indicam que não realizaram. As respostas demonstram que a maioria dos profissionais indicados ao cargo possuem formação na área pedagógica.

Os participantes que realizaram tais formações foram indicados a detalharem quais foram os cursos realizados. Deste questionamento, foi possível identificar que quatro fizeram um ou mais cursos de especialização relativos à área da educação, os cursos mencionados por estes participantes foram: Planejamento e Administração de Sistemas em Educação; Gestão Pública; Gestão de Recursos Humanos; Inteligência Emocional; Metodologias do Ensino Superior; Docência no Ensino Superior; Política e Gestão Escolar. Um destes quatro participantes, juntamente com as especializações realizadas na área de educação, indica ter participado de cursos de Formação Continuada de Professores na Unioeste.

Nessa mesma questão, quatro participantes indicaram ter realizado Mestrado em Educação. Dentre essas quatro pessoas, três expuseram formações para além do mestrado, tais como: especialização em História da Educação, Doutorado em Geografia (relativo à linha de Educação e Ensino) e Doutorado em Educação. Além disso, um participante indicou ter realizado Curso Preparatório para Carreira da Magistratura.

Na questão direcionada aos participantes com relação ao tipo de vínculo que mantiveram com a instituição de ensino durante o seu período de atuação

em cargos correlatos ao assessoramento pedagógico, obteve-se o seguinte dado: nove trabalharam como docentes da Unioeste enquanto estavam no cargo de assessores e dois trabalharam como agentes universitários.

Tal situação pode ser explicada pelas características da criação do cargo, pois, a proposição de mudanças na estrutura de cargos nas universidades estaduais do Paraná exige deliberações na Assembleia Legislativa do estado (BORGES; SBARDELOTTO, 2018). Sobre o aspecto da nomeação de profissionais para o exercício do cargo de assessoria especial, cabe a ressalva:

O desempenho da característica pedagógica ainda revela dilemas, havendo inclusive, uma precariedade na forma de ocupação do cargo, muitas vezes por profissionais distantes do efetivo debate pedagógico, o que o coloca em situação de fragilidade diante das opções políticas da gestão (BORGES; SBARDELOTTO, 2018, p. 16).

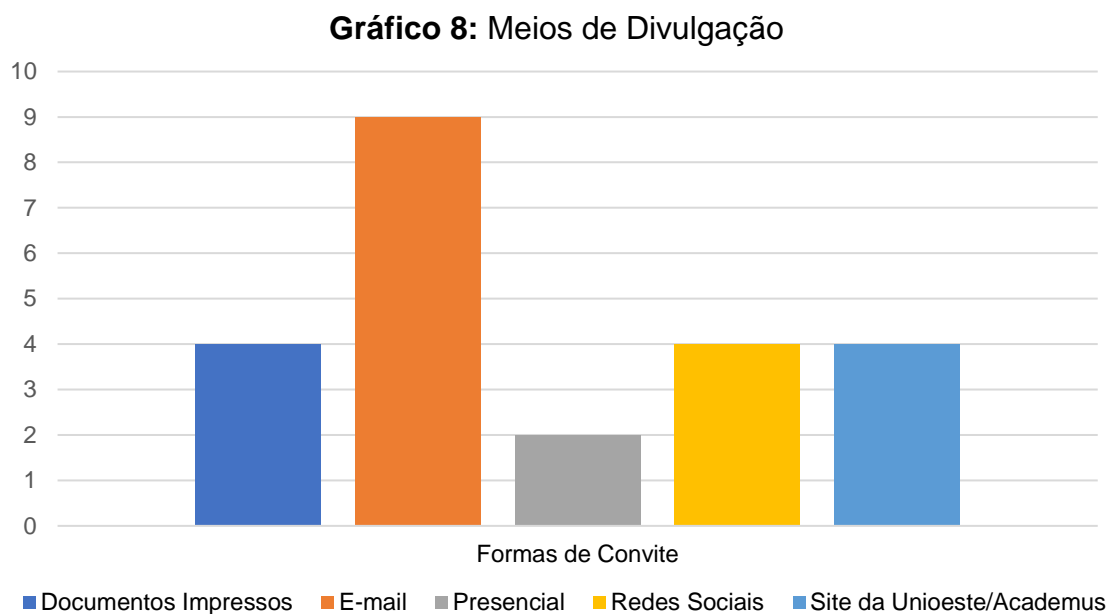
O objeto central desta pesquisa são as ações de formação continuada aos docentes, realizadas pelas assessorias pedagógicas. Quando questionados sobre a promoção destas atividades, nove participantes afirmaram ter desenvolvido ações de formação e dois afirmaram que não realizaram tal tipo de atividade. Quanto ao modo como os profissionais que promoveram ações de formação continuada mobilizaram os docentes a participarem das atividades formativas, 100% afirmou ter realizado apenas convites e não convocações (participação obrigatória).

A não obrigatoriedade da participação nas atividades de formação continuada propostas pela universidade se configura como um elemento importante. Pois, práticas impositivas são desencorajadas no meio educacional e sem o interesse do docente participante, a ação pode acabar reduzida a uma prática que não tem legitimidade e, portanto, não chega a sala de aula por meio do trabalho do professor.

Além disso, também é necessário pensar sobre como (e por quem) as ações são ofertadas. Sobre esse assunto, Zabalza (2004) aponta que é importante as práticas de formação sejam coordenadas por profissionais internos à IES, pois esse tipo de iniciativa pode evitar a descontinuidade e instabilidade do próprio processo.

No que diz respeito aos meios de divulgação utilizados para mobilizar a participação docente nas atividades formativas promovidas, o Gráfico 6

apresenta informações sistematizadas. Quanto a essas informações, ressalva-se que cada participante demonstrou utilizar mais de uma forma de divulgação para cada ação, nesse caso, a quantificação é maior do que o número total de participantes da pesquisa.



Fonte: Formulários do *Google*. Elaborado pela autora.

A riqueza dos dados do Gráfico 8 está presente no fato de terem sido utilizadas maneiras diversas para levar informações aos docentes, demonstrando interesse (por parte dos assessores) em atingir determinado público com as suas ações de formação. Em alguns casos, além de convites por escrito, enviados formalmente, as ações também foram divulgadas pessoalmente:

“Convites por escrito dirigido aos professores, coordenadores. Convites presenciais realizados em reunião de colegiados. Convites por escrito e presenciais dirigidos aos diretores de centro. No caso das ações da reitoria voltada aos primeiros anos, antes das reuniões de trabalho propriamente ditas, foram realizadas reuniões com cada centro da Unioeste pra explicar o intuito do trabalho, buscando a sensibilização para o debate e a participação” (PARTICIPANTE C).

Nota-se que o envio de e-mails institucionais aparece como meio de divulgação predominante, presente nas respostas de quase todos os profissionais que responderam a esta questão. Sobre esse aspecto, também é

importante detalhar que, conforme as respostas dos participantes, o envio de tais e-mails com convites aos professores foi realizado não somente pelos assessores (de modo individualizado). Mas, com o apoio das Direções de Centro e Coordenação dos Cursos (no caso de atividades promovidas em um *campus* específico da universidade) ou, então, pela Pró-Reitoria de Graduação (quando o evento ou atividade era promovido por esse setor para o coletivo dos *campi*).

No caso dos convites enviados por redes sociais, as plataformas mencionadas pelos participantes foram: Facebook, Instagram e WhatsApp. Quanto aos documentos impressos, alguns participantes citaram o envio de carta-convite ou memorando, bem como a impressão de panfletos e exposição das informações em cartazes. O sistema *Academus*²⁷ também foi citado, geralmente junto com a divulgação das ações através do endereço eletrônico da universidade.

Os participantes ainda foram questionados sobre a forma de registro das atividades realizadas junto aos professores. Cinco assessores fizeram relatórios, um registrou as atividades na forma de memorial, um fez listas de presenças, outro fez lista de presença e também um memorial e três afirmaram que as atividades não foram registradas. Neste último caso, incluem-se os dois participantes que afirmaram não ter realizado ações de formação continuada, pois, se não promoveram atividades, estas não tinham como ser registradas.

Sobre esta questão, especificamente, é válido reforçar a premência do registro das atividades desenvolvidas, não apenas como mecanismo de controle de frequência dos participantes, por exemplo. Mas, principalmente como maneira de sistematizar a prática e, a partir de análises e estudos, fazê-la avançar.

Além do mais, o ato de manter um registro das ações realizadas é importante para a continuidade dos processos formativos quando ocorre troca de pessoal no exercício da função. Nessa perspectiva, um trabalho de assessoria não apenas começa e termina com a pessoa que assumiu o cargo, mas pode continuar e evoluir coletivamente

No que diz respeito a possíveis relações formais das atividades de formação docente com projetos institucionais e/ou projetos de pesquisa ou

²⁷ O Sistema de Gestão Acadêmica *Academus* é o Módulo Web Acadêmico criado por meio do trabalho desenvolvido entre o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) e a Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste, disponibilizado para a comunidade universitária desde o ano de 2012.

extensão, oito pessoas afirmam que as atividades estiveram vinculadas a outros projetos e três pessoas afirmam que não. É curioso observar que tal questão contou com 11 respostas (a totalidade de participantes). Nesse caso, infere-se que mesmo os dois participantes que afirmaram não ter realizado ações de formação continuada optaram por expor respostas relativas ao vínculo com outros projetos.

Os oito participantes que responderam “sim” para a questão anterior foram orientados a explicitarem a qual projeto institucional e/ou de pesquisa ou extensão as ações de formação docente estiveram vinculadas. Três participantes indicaram que as atividades promovidas estiveram vinculadas a um projeto da Prograd, desenvolvido junto às assessorias pedagógicas dos *campi*: *“Na maioria das vezes as ações atendiam demandas da Pró-Reitoria de Graduação” (PARTICIPANTE D).*

A relação entre as ações das assessorias com a Prograd também foi visualizada em outras respostas, as quais indicaram que as ações desenvolvidas em determinados *campi* serviram para auxiliar a Prograd, especialmente no que diz respeito ao levantamento de dados para futuras ações de desenvolvimento profissional junto aos docentes. A resposta a seguir explicita tal situação: *“Desenvolvi atividades junto à Pró-Reitoria de Graduação, em termos de levantamento das principais demandas de formação, para a atuação em sala de aula, dos docentes da Unioeste” (PARTICIPANTE E).*

Sobre o envolvimento da Pró-Reitoria de Graduação (enquanto estrutura) no desenvolvimento de atividades pedagógicas, é importante destacar os resultados de uma investigação realizada por Cunha (2003) a respeito da dimensão pedagógica do trabalho realizado em algumas universidades do Rio Grande do Sul. De acordo com a autora, a partir da redemocratização do Brasil e da promulgação da Constituição Federal de 1988, as Pró-Reitorias de Graduação passaram a consolidar a percepção da importância dos processos pedagógicos e a investir em assessorias que lhes possibilitassem essa base/sustentação.

Como outros exemplos da relação entre a Prograd e as ações desenvolvidas no âmbito das assessorias pedagógicas da Unioeste, destacam-se as seguintes afirmações: *“2020 foi o primeiro ano em que atuei na Assessoria Especial. Não promovi atividades específicas no campus [...], mas auxiliei nas atividades promovidas pela Prograd” (PARTICIPANTE F).* Também nesse

sentido, é possível resgatar outra resposta quanto às ações desenvolvidas com professores na assessoria: “reuniões, encontros juntamente com a Prograd” (PARTICIPANTE G). As respostas dos participantes são um indicativo de que mesmo não havendo assessores com funções detalhadas na legislação, há na prática.

No contexto investigado por Cunha (2003), as ações ligadas a Pró-Reitoria de Graduação envolvendo a formação continuada foram operacionalizadas por meio de ciclos de palestras e espaços de discussão, cursos de atualização e experiências com professores ingressantes. Posteriormente, será possível identificar que várias ações desenvolvidas na Unioeste também seguiram a dinâmica de operacionalizar ações através de palestras, cursos e atividades com professores em estágio probatório.

Essa ressalva é importante para a compreensão de que a relação entre a Prograd e as assessorias pedagógicas não é algo novo e particular apenas da IES delimitada como *locus* da investigação, mas uma prática também presente em outros tempos e contextos nacionais. Além do mais, “essas iniciativas, em geral, repousavam em ações ligadas a processos participativos, assumindo a compreensão de que as mudanças institucionais verdadeiras pressupõem a tomada de decisões coletivas” (CUNHA, 2003, p. 31).

Mas, retomando os dados desta pesquisa, dois participantes afirmaram que as ações fizeram parte do projeto de Formação Continuada dos Docentes da Unioeste. Dois indicaram que as ações estiveram vinculadas à projetos de extensão específicos, um deles intitulado “Intervenção e Mediação da Assessoria Pedagógica no Cotidiano da Universidade” e o outro nomeado como “Projeto *Multicampi*: A Docência Universitária e o debate do ensino nos dais atuais”.

Uma das pessoas que respondeu a esta questão esclareceu que algumas ações desenvolvidas no âmbito do *campus* onde atuava estiveram vinculadas à projetos de extensão. Dentre as atividades mencionadas, enfatizam-se duas, direcionadas especificamente ao trabalho junto aos docentes, quais sejam: o “I Encontro de Docentes da Unioeste/FB: a universidade e a docência no ensino superior” e o “II Encontro de Docentes da Unioeste/FB: reflexões e debates sobre a prática pedagógica”.

Notadamente, no caso dos detalhes fornecidos nesta resposta, tratam-se das ações promovidas no *campus* de Francisco Beltrão. Nesta unidade da IES, também vale expor outras informações:

“Em 2016, foram realizadas reuniões com colegiados de cursos no Campus de Francisco Beltrão para avaliação da necessidade de revisão do PPP dos cursos, pensando em melhor estes projetos, sobretudo nos primeiros anos. Também, foram realizadas reuniões pedagógicas com os professores do curso de Medicina e em curso de preparação de preceptores para os estágios de Medicina. No início dos anos de 2017 e 2018 foram realizados, no Campus de Francisco Beltrão, encontros de formação pedagógica voltados a todos os professores e estudantes de pós-graduação do campus. Com palestras e sala de debates. Não me recordo de todas, porém, estas foram as mais significativas” (PARTICIPANTE C).

Os projetos indicados como atividades de extensão vinculadas à Unioeste foram consultados no sítio eletrônico da instituição. Considerando que as informações relativas aos objetivos de cada projeto são públicas, compreendeu-se como essencial localizá-las, pois, auxiliam na compreensão do modo como foram planejadas e efetivadas algumas ações de formação docente promovidas pelas assessorias de diferentes *campi* da universidade.

Contudo, antes de detalhar as informações sobre as atividades formativas elencadas pelos participantes como tendo sido organizadas por meio de projetos, vale destacar a realização de outras ações em períodos anteriores a realização dos Encontros de Docentes mencionados. Pois, não é viável deixar de explicitar dados relevantes da atuação das assessorias com a formação continuada, mesmo que tais informações tenham sido elencadas de maneira difusa no *survey*.

Como avanços identificados após a criação do cargo de Assessoria Especial no ano de 2012, Borges e Sbardelotto (2018) explicam que no início dos anos de 2013 e 2014, a Pró-Reitoria de Graduação passou a promover encontros com os docentes ingressantes na IES, a fim de expor a estes profissionais o conjunto de regulamentações internas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Borges e Sbardelotto (2018) também esclarecem que a assessoria pedagógica atuou como articuladora de Fóruns para construção da política de ensino da Unioeste, a qual resultou na Resolução nº 138/2014 – CEPE, que

apresenta as Diretrizes para o Ensino de Graduação na Unioeste. Como indicado no sítio eletrônico da universidade, neste documento apresentam-se linhas orientadoras de decisões, ações e procedimentos, derivados da missão e dos objetivos institucionais. Essa resolução também aborda os princípios e as finalidades serem observadas na organização e desenvolvimento pedagógico dos cursos de graduação (UNIOESTE, 2014).

A participação das assessorias pedagógicas (no âmbito da Prograd e dos campi) pode ser identificada na seguinte resposta quanto à realização de atividades no período de exercício do cargo: “*Fórum das Diretrizes do ensino de Graduação, Reuniões com os colegiados, Encontro Docente*” (PARTICIPANTE H). De modo geral, este setor da instituição realizou o acompanhamento das conversas iniciais nos *campi* sobre a temática e, posteriormente, coordenou o Fórum que resultou na revisão das Diretrizes.

Além disso, entre 2014 e 2015 foram realizados Encontros Pedagógicos com Docentes por Centro de lotação. Tais encontros pedagógicos consistiram em oficinas denominadas “O ingresso no Ensino Superior”, direcionadas aos professores atuantes nos primeiros anos dos cursos de graduação. Conforme dados sistematizados por Borges e Sbardelotto (2018), essa foi uma atividade de formação continuada desenvolvida em 14 encontros em distintos Centros da Unioeste, mobilizando a participação de mais de 140 professores.

Essa escolha de público e temática justificou-se pelo elevado índice de reprovação e abandono dos jovens logo no início do curso, constatados por meio do sistema de registro acadêmico, situação com diversas hipóteses e que são reconhecidas e enfrentadas – ou negadas, em muitos casos, apenas pelos docentes dos primeiros anos, pois alguns desses estudantes não prosseguem nos cursos (BORGES; SBARDELOTTO, 2018, p. 18).

Apenas após a realização dessa etapa de encontros, a Prograd passou a promover (por meio da assessoria pedagógica), os Encontros de Docentes da Unioeste (EDU). O Quadro 7 apresenta dados relativos a estes eventos e demonstra que algumas ações estiveram formalizadas no âmbito da Reitoria, a partir das respostas apresentadas pelos participantes.

Quadro 7: Encontros de Docentes da Unioeste

Data de Início	Unidade	Tipo da Atividade	Título
04/03/2016	Reitoria	Evento	I Encontro de Docentes da Unioeste
15/03/2017	Francisco Beltrão	Evento	I Encontro de docentes da Unioeste/FB
28/02/2018	Francisco Beltrão	Evento	II Encontro de Docentes da Unioeste/FB
12/07/2018	Reitoria	Evento	II Encontro de Docentes da Unioeste
12/06/2019	Reitoria	Evento	III Encontro de Docentes da Unioeste

Fonte: Arquivo virtual/UNIOESTE. Elaborado pela autora.

O “I Encontro de Docentes da Unioeste”, vinculado à Reitoria da instituição, foi promovido no ano de 2016 com o intuito de debater (junto aos professores) questões afetas ao trabalho docente, particularmente a relação didático-pedagógica estabelecida pelos sujeitos do/no processo ensino-aprendizagem. A atividade foi realizada no formato de um evento que contou com uma palestra e duas mesas redondas²⁸. Referindo-se a este evento, um dos participantes que respondeu ao questionário explicou: “no início de 2016, foi realizado um encontro de formação pedagógica destinado a todos os professores da Unioeste” (PARTICIPANTE C). Neste caso, é possível refletir que a atividade foi ofertada não apenas aos docentes vinculados ao *campus* de Cascavel (adjunto à Reitoria).

O “I Encontro de Docentes da Unioeste/FB: a universidade e a docência no ensino superior” foi realizado no ano de 2017, na unidade de Francisco Beltrão da instituição, e buscou inserir no *campus* uma cultura de encontro geral entre os docentes de todos os cursos, com vistas a promover debates acerca de questões que permeiam o cotidiano da ação docente na educação superior. A atividade foi desenvolvida por meio de palestra e mesa redonda com professores

²⁸ Respectivamente, tais atividades intitularam-se: "Rei da Derivada, Summa e Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa", "A permanência dos estudantes no ensino superior" e "A avaliação do processo ensino-aprendizagem no ensino superior". Uma dessas atividades foi ministrada por Ricardo Ramos Fragelli, docente vinculado à Universidade de Brasília (UnB).

externos²⁹ e internos à Unioeste, com foco na função docente na educação superior, no contexto atual brasileiro, considerando seus limites, desafios e possibilidades.

O “II Encontro de Docentes da Unioeste/FB: reflexões e debates sobre a prática pedagógica” foi realizado no *campus* de Francisco Beltrão no começo do ano letivo de 2018. O evento contou com a colaboração de Diretoras de Centro e Coordenadores(as) de Curso e se constituiu como espaço de debate sobre os seguintes temas: avaliação da aprendizagem, tecnologias da informação e comunicação, recepção e acolhimento acadêmico, interdisciplinaridade e programas de tutoria. No que diz respeito à metodologia da atividade, realizou-se, num primeiro momento, exposição teórica acerca da temática “avaliação da aprendizagem” e, posteriormente, os participantes se organizaram em grupos de discussão.

O “II Encontro de Docentes da Unioeste”, vinculado à Reitoria e realizado no segundo semestre de 2018³⁰, no *campus* de Cascavel, teve como objetivo discutir a temática da avaliação da aprendizagem na educação superior. A metodologia do evento contou com dois momentos: palestra de profissional convidado³¹ e devolutiva das percepções dos docentes participantes dos encontros realizados pela Diretoria Pedagógica – DIPE da Prograd, com todos os centros, de todos os *campi* da Unioeste (juntos aos assessores pedagógicos), ao longo do ano de 2018³².

O “III Encontro de Docentes da Unioeste”, por sua vez, foi realizado simultaneamente a outros eventos da instituição, tais como X Fórum das Licenciaturas da Unioeste, o II Fórum Estadual das Licenciaturas do Paraná, e o XIX Seminário de Extensão da Unioeste – SEU. A ideia de reunir os eventos teve como pano de fundo a otimização de recursos, espaço físico e a concentração do público alvo. Ao longo de três dias foram realizadas palestras, oficinas,

²⁹ Na ocasião, a participante externa convidada foi a professora Deise Mancebo, vinculada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e coordenadora da Rede Universitas/BR.

³⁰ Este evento estava previsto para ser realizado no ano de 2017. Contudo, nesse ano a Prograd já não contava com a figura de um assessor pedagógico.

³¹ Na ocasião, a profissional convidada foi a professora Maria Isabel da Cunha, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl).

³² Mais informações sobre essas ações podem ser verificadas na notícia “Prograd realiza reuniões pedagógicas nos *campi* da Unioeste”. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/33-antiores-central-de-noticias/41693-prograd-realiza-reunioes-pedagogicas-nos-campi-da-unioeste>. Acesso em: 23 mar. 2021.

minicursos e apresentações de trabalho nas modalidades pôster e comunicação oral.

No que diz respeito às atividades desse evento que foram mais direcionadas aos professores de graduação e pós-graduação da instituição, o foco temático foram as inovações pedagógicas. Caracterizada como uma ação da Prograd que contou com o apoio das assessorias pedagógicas dos *campi*, o evento trouxe para o debate práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes da IES.

Especificamente sobre este evento, vale destacar alguns apontamentos realizados por Leite (2003) acerca de um projeto realizado em algumas instituições de educação superior gaúchas, denominado “Repensando a Universidade”. Tal projeto, concretizado na modalidade de seminário, foi inspirado em ações de desenvolvimento profissional docente realizadas na Universidade de Buenos Aires (UBA).

O processo consistia no seguinte: cada professor de uma determinada área de conhecimento da universidade que julgasse o seu ensino inovador, mostrava ou contava para os outros o que fazia em sala de aula. Ao apresentar e discutir as inovações, trocavam-se informações sobre como melhorar o ensino universitário (LEITE, 2003, p. 194).

Como descrito pela autora, tratou-se de um repensar da universidade e dos fazer pedagógicos que a constituem. No caso do evento realizado na Unioeste, é possível identificar um movimento similar. Pois, os próprios professores (de diferentes áreas) foram convidados a compartilharem suas vivências com a docência entre pares e, a partir dessa partilha de experiências, a criação de redes de apoio pode ser viabilizada.

Após a localização dos dados concernentes aos Encontros de Docentes, os demais projetos mencionados pelos participantes também foram buscados no endereço eletrônico da universidade. Na sequência, expõem-se os resultados de tal busca, aliados às respostas dos participantes e a algumas reflexões teóricas mobilizadas pela temática.

O projeto intitulado “Intervenção e Mediação da Assessoria Pedagógica no Cotidiano da Universidade” teve início no ano de 2018 com encerramento em 2019, em um dos *campi* da IES e foi organizado a partir de três eixos, quais sejam: formação e apoio pedagógico, relação professor-aluno e relação dos

acadêmicos com a dinâmica da universidade. Nota-se que os dois primeiros eixos de ação foram mais direcionados ao trabalho com os docentes, particularmente na formação continuada e acompanhamento (apoio) pedagógico.

O projeto contou com um esquema específico de atividades que foram desenvolvidas no sentido de atender as demandas de diferentes públicos. Dentre as ações, destacam-se: a previsão de orientações aos professores novos da instituição, a orientação para elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino e a realização de discussões sobre avaliação, planejamento e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Algumas dessas atividades foram programadas para acontecerem vinculadas às Semanas Acadêmicas dos cursos de graduação (no formato de oficinas e minicursos), no *campus* ao qual o projeto era vinculado.

Conforme detalham Antonello e Comar (2021), as atividades no âmbito desse projeto foram organizadas seguindo uma lógica temporal e teórica que passou por três momentos: os dados, o conceito e a práxis. Primeiramente foram coletados dados pontuais do *campus* da Unioeste onde o projeto foi desenvolvido (especialmente quanto ao número de discentes e os índices de evasão). Num segundo momento foram estabelecidos diálogos com os docentes (conforme alocação por Centro) a respeito das seguintes temáticas: identidade docente, saberes docentes, ensino e aprendizagem, relação professor-aluno. Finalmente, foram realizadas trocas de experiências e estratégias didático-metodológicas entre os professores de diferentes cursos.

Quanto ao eixo do projeto condizente à relação professor-aluno, especificam-se como atividades previstas: as particularidades da didática, as relações de poder que se estabelecem na sala de aula, a sala de aula como espaço de relação de confiança e troca de saberes e a importância do respeito mútuo entre professor e acadêmico. Explicita-se, de modo generalizante, na descrição do projeto, uma metodologia de trabalho composta por discussões, encaminhamentos, palestras, grupos de estudo e oficinas.

O documento disponível no sítio eletrônico da Unioeste sobre tal projeto não apresenta informações mais detalhadas quanto ao formato de oferta das atividades. Mas, os dados expostos nesta busca ajudam a estabelecer correlações com uma das respostas do *survey* quanto às atividades promovidas por meio do projeto, quais sejam:

“Grupos de Estudos, Formação por Centros, Orientação de Plano de Ensino, Planejamento de aulas, Diálogos com docentes e discentes, participação em reuniões de colegiado, Reformulação de PPP, projeto com CA-DCE, Participação em NDE, Participação em Semanas Acadêmicas dos três centros; Campanhas contra Suicídio, Encaminhamento Psicológico junto ao GAPAC” (PARTICIPANTE J).

No caso desta resposta, é possível observar a menção de atividades formativas promovidas não somente com professores, mas também com estudantes. Nesse caso, é perceptível que o exercício profissional na assessoria envolve o apoio ao docente e a assistência estudantil. Como o foco das questões do *survey* foi direcionado ao trabalho com docentes, muitos assessores não mencionaram as ações realizadas com discentes. Contudo, é importante esclarecer que elas existem e são um fenômeno comum não apenas no *campus* de atuação da Participante J.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso de graduação da IES, pontuado pela Participante J, foi regulamentado pela Resolução nº 317/2011 – COU e é composto pelo Coordenador e por, no mínimo, cinco docentes. Todos os cursos de graduação da Unioeste têm um NDE, o qual “possui atribuições consultivas, propositivas e de assessoramento sobre matéria de natureza acadêmica, relacionada à criação, implementação, consolidação e atualização dos Projetos Político-Pedagógicos” (UNIOESTE, 2011, p. 1).

Com base na informação do *survey*, é importante considerar que o NDE dos cursos também se configura como um espaço de atuação da assessoria pedagógica. Tecidas as considerações sobre um dos projetos indicados pelos participantes, detalham-se, na sequência, apontamentos sobre outro projeto elencado nas respostas.

O “Projeto *Multicampi: A Docência Universitária e o debate do ensino nos dais atuais*”, elencado por um dos participantes, foi promovido no ano de 2020 pela assessoria pedagógica vinculada à Prograd, em parceria com os assessores pedagógicos dos *campi*. Realizado em duas etapas, o projeto buscou, primeiramente, envolver os docentes em encontros cujo tema foi a atuação do professor frente ao acolhimento dos estudantes calouros. Posteriormente, o projeto concentrou suas ações na promoção de atividades

formativas juntos aos docentes no modelo remoto³³, tal opção se deve aos efeitos da pandemia de COVID-19³⁴ na educação superior.

Sobre este aspecto, breve e especial consideração se faz necessária no contexto educativo vivenciado por instituições de ensino, professores e estudantes frente à pandemia, a partir da qual “as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados” (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 1).

Na conjuntura pandêmica, de isolamento social e cuidados redobrados com a saúde pública, na qual a aglomeração de professores e estudantes em salas de aula presenciais é considerada um risco para a saúde, as instituições e docentes se deparam com a necessidade de adaptarem suas práticas e trabalhem de maneira remota/virtual.

Veiga (2014), ao discorrer sobre as distintas facetas da docência, já alertava que além das dinâmicas de atuação docente características de ambientes de ensino presenciais, também é importante refletir sobre a docência *online*, ou seja, acerca da inclusão de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) nos processos formativos, destacando a importância da formação profissional dos professores para trabalharem de maneira *online* ou mista.

No contexto temporal da produção dos apontamentos da autora sobre a temática, ninguém imaginava que a partir de 2020 toda a sociedade vivenciaria uma situação pandêmica, a qual modificaria tão drasticamente a vida e, também, os processos educativos. Mas, como um parêntese pertinente ao contexto histórico e social vivenciado no momento de realização desta pesquisa, questiona-se: como ensinar de modo remoto, de maneira qualificada, sem formação para isso?

Nesse caso, registra-se o indicativo de Veiga (2014, p. 340), segundo o qual “tanto para o exercício da docência presencial quanto *online*, os professores precisam de formação profissional adequada ao ambiente em que vão trabalhar, seja ele presencial, *online* ou misto”. E, de modo incisivo, reafirma-se a necessidade de formação continuada e apoio institucional ao docente

³³ Mais informações sobre essas ações de formação podem ser identificadas na leitura do texto “Formação Continuada em tempos de ensino remoto emergencial: o caso da Unioeste” (ANTONELLO; COMAR; MANCHOPE, 2021).

³⁴ Para mais informações sobre o vírus e a situação mundial a que se faz referência, recomenda-se a leitura do artigo de opinião “Análise da gravidade da pandemia de Covid-19” (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020).

universitário, apoio este que se faz ainda mais essencial em momentos como este, vivenciados em nível mundial.

As reflexões sobre as ações das assessorias pedagógicas no contexto da Unioeste também vão ao encontro destes debates, pois a universidade não esteve imune aos efeitos da pandemia. Isso significa dizer que as próprias ações de formação continuada da IES foram adaptadas a este novo e desafiador contexto.

Primeiramente, porém, é essencial esclarecer que a problemática que originou as atividades do Projeto *Multicampi* em seu primeiro ano teve relação com o problema da evasão. Conforme exposto na descrição do projeto, essa temática é recorrente na instituição e foi identificada como importante tema debate e estudo desde o ano de 2013. Tal identificação ocorreu por meio de reuniões pedagógicas e encontros pontuais de formação entre professores e assessores pedagógicos de distintos *campi*, já mencionados, em anos anteriores. Esse processo é visível pelas respostas de um dos participantes, o qual descreve:

“No âmbito da Pró-Reitoria de Graduação o foco da atuação em 2014 e 2015 foi a evasão nos primeiros anos dos cursos de Graduação. A ação foi desenvolvida em todos os centros da Unioeste, os professores que atuavam nos primeiros anos dos cursos foram convidados a participar. Nestes encontros [...], a realidade de cada centro e curso foi discutida, assim como, refletiu-se sobre as problemáticas enfrentadas pelos estudantes e professores que podem levar à evasão. Foram propostas alternativas em cada caso” (PARTICIPANTE C).

Compreende-se, de acordo com os idealizadores do projeto, que a atuação docente no acolhimento aos calouros reflete na permanência destes acadêmicos na universidade. Nesse caso, os momentos formativos (encontros) intencionaram se constituir como espaço de reflexão docente sobre as próprias práticas, bem como um aprendizado de novas dinâmicas de ensino e aprendizagem. Sobre os avanços provenientes destas atividades, Borges e Sbardelotto (2018) esclarecem que a iniciativa não se esgotou em si mesma. Pelo contrário, os encontros resultaram em problematizações sobre o ensino na educação superior e, em alguns casos, na revisão de projetos político-pedagógicos.

Ainda no ano de 2020, a segunda etapa do Projeto *Multicampi* teve como foco as práticas docentes no contexto de ensino remoto e emergencial. Esta

ação também foi promovida pela Prograd, mas, desta vez as atividades foram realizadas não somente em parceria com as assessorias pedagógicas dos *campi*, mas com o apoio do Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino³⁵.

Conforme descrito no documento que regulamenta o projeto, este tem como objetivo reunir as ações de formação continuada de professores da Unioeste e tem realizado atividades com vistas a promover momentos de estudos e debates sobre temas relacionados a formação, ao processo de ensino e aprendizagem e a identidade do professor. Sobre as ações vinculadas ao projeto, um dos participantes indica:

“Dentro do Projeto Multicampi desenvolvemos várias atividades... Treinamento para o uso da Plataforma Teams, adotada pela Unioeste para o trabalho com o ensino remoto. XI Fórum das Licenciaturas. Encontro pedagógico ‘Sou professor Universitário. E agora?’. O uso das Metodologias Ativas. Ensino remoto e Educação On-line. Encontro de docentes para troca de experiências. Encontro de discentes para troca de experiências e levantamento das dificuldades enfrentadas no ensino remoto” (PARTICIPANTE A).

A partir das respostas identificadas no questionário, foram buscados dados mais detalhados quanto às atividades promovidas. Tal busca foi realizada no endereço eletrônico da Unioeste e demonstra que o ano de 2020 foi marcado pela realização diversas atividades direcionadas aos docentes. Como explicam Antonello, Comar e Manchope (2021), o objetivo das ações realizadas a partir de 2020 foi reunir esforços para desenvolver ações de formação docente no formato de grupos de estudos, minicursos, palestras e pequenos eventos ao longo do ano.

Uma das respostas do *survey* com os assessores pedagógicos, por exemplo, apresenta o formato de realização das atividades formativas com docentes: *“Formação Continuada em diversas modalidades: palestras, seminários, encontros, rodas de discussão” (PARTICIPANTE I)*. As atividades do Projeto Multicampi foram organizadas cronologicamente e sistematizadas no Quadro 8, exposto na sequência.

³⁵ A relação entre o Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino e a Prograd pode ser facilmente visualizada na Figura 8, a qual demonstra que o NUFOPE é uma vertente de ações desta Pró-Reitoria.

Quadro 8: Atividades vinculadas ao Projeto Multicampi³⁶

Data	Atividade	Ministrantes	Modalidade
17/06/2020	Sou docente universitário: e agora?	Viviane A. Baggio (UEPG); Wanda P. Santos (UNICENTRO)	Minicurso
12/08/2020	Introdução à Plataforma <i>Teams</i>	Daniel Motter (UNIOESTE)	Minicurso
12/08/2020	Introdução à Plataforma <i>Teams</i>	Ana Teresa B. Guimarães (UNIOESTE)	Minicurso
13/08/2020	Metodologias ativas e o uso de tecnologias virtuais em sala de aula	Viviane A. Baggio (UEPG)	Minicurso
14/08/2020	Encontro Pedagógico das Licenciaturas da Unioeste	Aparecida Darc de Souza (UNIOESTE)	Evento
14/08/2020	Introdução à Plataforma <i>Teams</i>	Luciano Lazzarin Wolff (UNIOESTE)	Minicurso
14/08/2020	Introdução à Plataforma <i>Teams</i>	Luciano Lazzarin Wolff; Ana Teresa B. Guimarães (UNIOESTE)	Minicurso
22 e 23/10/2020	XI Fórum das Licenciaturas do Nufope	Luís Dourado (UFG) e docentes da Unioeste	Evento
04/12/2020	Didática e Docência em Ambientes Virtuais	Edmea Santos (UFRRJ)	Minicurso
07/12/2020	Ensino Remoto: enfrentar desafios e abrir possibilidades	Docentes da Unioeste	Grupo de Trabalho por <i>Campus</i>

Fonte: Arquivo virtual/UNIOESTE. Elaborado pela autora.

A primeira atividade promovida no ano de 2020 pelo Projeto Multicampi foi realizada de maneira remota, no formato de minicurso, por professoras de outras universidades estaduais paraenses que conversaram com os docentes da Unioeste sobre a temática dos desafios da docência universitária. Essa atividade seria realizada de maneira presencial em cada um dos *campi* da instituição. Mas, devido à pandemia, foi readapta para ser realizada de modo

³⁶ Neste quadro, elencam-se apenas as atividades realizadas com docentes, vez que este é o foco da pesquisa. Mas, é importante esclarecer que tal projeto também desenvolveu atividades junto aos discentes da instituição. Além disso, é essencial detalhar que todas as atividades foram realizadas de maneira remota e não obrigatória. Nesse caso, coube a cada professor optar por participar (ou não) de cada ação.

virtual e simultâneo para todos os docentes interessados em participar da atividade.

Com o advento do período de Ensino Remoto Emergencial, instituído na IES a partir da segunda metade do mês de agosto de 2020, tornou-se premente a oferta de suporte técnico, pedagógico e institucional aos docentes para que conseguissem ministrar aulas de modo remoto. Para isso, como indicado no Quadro 8, foram ofertados minicursos sobre a temática “Introdução à Plataforma Teams”. Tais atividades foram ofertadas a todos os professores da Unioeste em dois dias e em horários distintos. Os profissionais responsáveis pelas atividades foram docentes vinculados a diferentes *campi* da própria universidade.

Nesse contexto, foi realizado o minicurso denominado “Metodologias Ativas e o uso de tecnologias digitais em sala de aula”, ofertado para duas turmas em horários distintos. Também foi promovido um Encontro Pedagógico das Licenciaturas da Unioeste, o intuito desta atividade foi discutir a Resolução nº 02/2019 – CNE, que estabelece as Diretrizes de Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

O XI Fórum das Licenciaturas do Nufope, por sua vez, teve como objetivo geral desenvolver diálogos relacionados à situação das instituições de ensino, dos professores e dos alunos diante do novo cenário educacional. Esse evento foi organizado de modo a contemplar palestras e grupos de trabalho (GT), coordenados por professores da Unioeste vinculados a distintos *campi*.

Ainda no ano de 2020, outra atividade realizada no Projeto Multicampi foi o minicurso “Didática e Docência em Ambientes Virtuais”, ministrado pela professora Edmea Santos, vinculada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e mediado por representantes da Prograd e da Assessoria Pedagógica dos *campi*. O objetivo do minicurso foi abordar os desafios e as oportunidades para a formação didática dos professores para as aulas e atividades realizadas *online*.

Para encerrar as atividades deste ciclo de formação continuada, foi realizado um momento de diálogo por *campi*, denominado “Ensino Remoto: enfrentar desafios e abrir possibilidades”. O objetivo foi socializar, discutir e relatar as vivências dos projetos de ensino e aulas ministrados remotamente neste período de pandemia. Portanto, na ocasião, coordenadores de cursos e professores foram convidados a compartilharem práticas docentes entre si,

explicitando os desafios e oportunidades de ensino e aprendizagem trazidos pelo contexto de Ensino Remoto Emergencial.

Notadamente, muitas iniciativas de formação continuada têm sido promovidas na Unioeste pelos profissionais ocupantes de cargos afetos ao assessoramento pedagógico. Tais experiências de formação podem ser analisadas conforme referencial elaborado por Cunha (2014), no qual são expostos três modelos de experiências de formação docente. Cada modelo proposto pela autora possui diferentes pressupostos, características, estratégias e concepções de formação, elementos sistematizados no Quadro 9.

Quadro 9: Referencial de análise das experiências de formação docente

CENTRALIZAÇÃO E CONTROLE DE AÇÕES		
<i>Pressupostos e Características</i>	<i>Formato das estratégias</i>	<i>Concepções de Formação</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Processos gerais oferecidos a todos os docentes; - Localização temporal episódica; - Pouco investimento no acompanhamento do percurso; - Resultados não controláveis; - Descrição quantitativa do envolvimento dos docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos, oficinas e palestras ofertadas a todos os professores; - Formatos e temas decididos pelo órgão gestor; - Geralmente há pouca escuta dos participantes sobre os resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação como aporte de estímulos aos docentes; - Provém dos interesses e da visão da gestão institucional; - Aposta na criação de novos saberes pelos docentes; - Visualiza a docência como ação individual.
DESCENTRALIZAÇÃO PARCIAL E CONTROLE DE AÇÕES		
<i>Pressupostos e Características</i>	<i>Formato das estratégias</i>	<i>Concepção de Formação</i>

<ul style="list-style-type: none"> - Processos diversificados, oferecidos aos docentes conforme seus interesses e necessidades; - Localização temporal previamente definida em calendário acadêmico; - Algumas ações de acompanhamento do percurso; - Resultados controlado por meio de metas; - Descrição quantitativa e qualitativa do envolvimento dos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formatos decididos pelo órgão gestor a partir de uma perspectiva multirreferencial; - Projetos diferenciados para atender as particularidades e os interesses grupais e da instituição; - Supervisão clínica no formato de acompanhamento; - Equipes organizadas por demandas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação decorre das trajetórias e da reflexão do docente a partir da prática (cotejada com a teoria); - Envolve mobilização interna, sem desprezar o projeto institucional; - O desenvolvimento profissional se alicerça nos saberes que os professores portam; - Visualiza a docência como uma ação compartilhada, sujeita à cultura e às condições objetivas de produção.
---	---	---

DESCENTRALIZAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E CONTROLE DE AÇÕES

<i>Pressupostos e Características</i>	<i>Formato das estratégias</i>	<i>Concepção de Formação</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Processos de formação desencadeados pelos próprios grupos propositores; - Assessor atua como coadjuvante; - Localização temporal definida com certa autonomia; - Formas autogestionárias de acompanhamento; - Descrição dependente dos modelos e percursos criados pelos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos pontuais, sessões de estudo, discussão de resultados, registros de campo, pesquisa e resolução de problemas; - Formatos decididos pelos executores; - Estratégias dependem das demandas do próprio grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoformação, a partir da iniciativa e interesse dos docentes; - Envolve mobilização interna e autogestão dos processos vividos; - Aposta na iniciativa dos grupos docentes mobilizados por projetos acadêmicos ou políticos; - Supremacia das culturas de campo (área do conhecimento); - Definição autônoma dos tempos e espaços formativos.

Fonte: Cunha (2014, p. 39-42). Organizado pela autora.

Conforme as características expostas por Cunha (2014) para cada modelo de experiência de formação docente, é possível inferir que a maioria das atividades de formação continuada promovidas pelas assessorias pedagógicas da Unioeste, tanto da Prograd como nos *campi*, apresenta elementos dos modelos de Centralização e Controle de Ações e Descentralização Parcial e Controle de Ações. Tal categorização fica clara devido aos pressupostos, formatos e concepções de formação intrínsecas às ações.

Identifica-se que os processos de formação continuada desenvolvidos por meio dos setores de assessoria pedagógica, inicialmente, eram gerais e similares a todos os professores e realizados de maneira temporalmente dispersa ao longo do ano. Além disso, tais atividades foram mobilizadas por interesses da gestão universitária, em formatos e temas definidos por este setor. Trata-se, nesse percurso inicial de assessoramento pedagógico na IES, de um pioneirismo de ações na busca do quê fazer, pois, não há uma política estadual sobre o assunto.

O que fica evidente é que há um caminhar na direção da qualificação do processo de formação continuada promovido pelas assessorias pedagógicas, feito por iniciativa política dos professores da instituição, que, sem apoio das políticas estaduais, quase sem financiamento e sem estrutura, buscaram construir coletivamente este espaço formativo.

Notadamente, tem-se clareza de que o início de um processo de formação continuada no contexto da educação superior passa por desafios desde a sua constituição e também encontra resistências culturais, políticas e financeiras. Mas, através da continuidade das ações, percebe-se que as dificuldades foram encaradas, nesse contexto, como motivo para construir um processo de formação mais institucionalizado.

É necessária a clareza de que o desenvolvimento de projetos de formação continuada carrega um potencial para a qualificação dos processos pedagógicos na universidade. Um importante indicador de avanços nas práticas formativas desenvolvidas nesse *locus* de investigação diz respeito as mudanças nas concepções que permeiam as próprias atividades. Identifica-se que a cada ano o trabalho das assessorias na formação docente apresentou novas facetas, as quais demonstram o trilhar de uma caminhada de amadurecimento institucional, que pode ou não se dirigir a um modelo de Descentralização Parcial e Controle de Ações.

Tal percepção pode ser identificada no modo como os interesses dos próprios docentes têm ganhado mais voz e força. Pois, a cada oficina, encontro, palestra, minicurso os propositores de atividades compreendem a necessidade de promover ações que vão ao encontro das necessidades dos próprios professores, preferencialmente de modo optativo (não impositivo), como já vinha acontecendo. Sobre este aspecto, Carrasco et al (2018, p. 215) explicam:

A maneira como a formação é oferecida acaba sendo basilar na receptividade do docente. Dependendo da proposta que se apresente e do formato, o docente acolhe e permanece participando das iniciativas, e, dependendo, suas afirmações anteriores, referentes à não necessidade desse tipo de formação, confirmam-se e ele perde o interesse em buscar conhecimentos nessa área.

O formato de oferta das atividades, por exemplo, ainda carrega algumas características do modelo de Centralização e Controle de Ações, mas elas também apresentam elementos do modelo de Descentralização Parcial. Além disso, algumas ações indicam que algumas equipes de trabalho estão sendo organizadas por demandas (comumente organizadas por *campi*). Ainda, as ações dos *campi* se relacionam com os interesses da Prograd, demonstrando uma mobilização interna que também está atrelada ao projeto da IES.

Denota-se, a partir da imbricação de muitas características de formatos, concepções e pressupostos que a assessoria pedagógica caminha para um novo modelo de experiências de formação, superando ações temporalmente esporádicas e/ou isoladas por *campi* para trabalhar conjuntamente em prol do desenvolvimento profissional dos professores, destacando o desempenho de diferentes funções que se conjugam com a formação continuada.

Apesar das muitas possibilidades de trabalho e das mudanças (em andamento) no modelo de formação, não é possível deixar de indicar alguns limites, os quais podem ser repensados política e institucionalmente na instituição. Entre esses limites, enfatiza-se a não institucionalidade da formação direcionada aos professores por meio de um programa de formação continuada, o qual poderia mediar atividades formativas (inclusive, com o apoio das assessorias pedagógicas da Prograd e dos *campi*).

Outro limite também diz respeito a ausência de uma cultura participativa de docentes e discentes nas atividades formativas. Vale destacar que esse fenômeno não é exclusivo da Unioeste, mas histórico. Trata-se de refletir sobre como a compreensão de conhecimento da modernidade (baseada no domínio teórico e prático do campo específico do saber) impacta as concepções de docência, as quais são comumente baseadas no modelo napoleônico de universidade ainda presente em muitas instituições de educação superior brasileiras (CUNHA, 2014).

Claro, a proposição de um programa de formação tem implicações políticas que vão além do trabalho individualizado e do interesse pessoal de cada

sujeito que ocupa ou já ocupou cargo de assessor pedagógico na Unioeste. Pois, a criação e existência de programas institucionais de formação continuada está atrelada a interesses políticos e de financiamento, tanto por parte da universidade quanto por parte do governo estadual ao qual essa autarquia se vincula. Como explicam Sbardelotto e Antonello (2019, p. 17):

A estrutura de cargos da instituição é proposta por seus conselhos superiores e chancelada pelo Governo do Estado. Portanto, se o lugar da assessoria pedagógica e do debate das questões pedagógicas não são evidenciadas em seus documentos oficiais, pode-se inferir que esta não é uma compreensão dos professores e agentes que compõem os conselhos.

Mesmo assim, não é viável cair no conformismo relativo às dificuldades políticas e de financiamento. Para além disso, é essencial, primeiramente, criar um consenso interno para demonstrar à instituição e, conseqüentemente, ao Estado como as estratégias voltadas ao trabalho com a formação continuada dos docentes podem contribuir com a qualificação dos processos de ensino, dimensão que é tão essencial no âmbito universitário quanto a dimensão da pesquisa e da extensão.

Ações pontuais, isoladas e descontínuas de formação continuada em contexto de trabalho raramente deixam marcas profundas e resultam em mudanças nas concepções de ensino e docência dos próprios professores. Mas, foram estas que fomentaram o debate na Unioeste, a partir das quais têm sido desenvolvidas ações contínuas e colaborativas, configurando um movimento de construção dessa continuidade formativa na instituição.

Tal movimento é perceptível pelos projetos promovidos pela Prograd que já não tratam da formação continuada como ação reduzida a eventos anuais, mas como atividade que necessita ser realizada ao longo do ano, com a participação constante dos docentes e conforme os interesses deles próprios frente às suas práticas laborais, processos evidenciados pela mudança nos documentos que, atualmente, reconhecem as assessorias pedagógicas. Desde o momento em que se começou a pensar no desenvolvimento de uma política de ensino para a IES, tem-se avançado no sentido de tentar construir uma cultura de atenção à dimensão do ensino.

Mas, tais iniciativas encontram entraves a cada gestão da universidade, justamente por não serem (ainda) institucionalizadas. As análises dos

documentos da IES demonstram avanços e apontam para a criação de uma Diretoria Pedagógica, bem como já nomeiam os Assessores Especiais de Direção de Campus e os Assessores da Prograd como “Assessores Pedagógicos”.

Porém, tais previsões ainda não são uma garantia de permanência da existência do cargo, assim como também não são uma garantia de que o desenvolvimento profissional docente continuará a ser garantido por meio de projetos da Prograd que procurem envolver docentes de todos os *campi* (e não apenas aqueles em que os assessores mobilizam individualmente tal iniciativa). Justamente por isso não é possível afirmar que a instituição caminha para um determinado modelo, pois este pode ou não se concretizar.

Além disso, o próprio cargo é constituído por um processo de indicação política (entre reitores, pró-reitores e diretores de *campus*). Nesse caso, não se estipula quem serão os profissionais indicados ao cargo a cada troca de gestão, muito menos qual deve ser a formação acadêmica e o compromisso destes com o desenvolvimento de atividades de formação continuada. Mas, o perfil da maioria dos respondentes indica uma vinculação ao cargo nesse sentido.

Como indicou a análise da Resolução nº. 116/2012 (a qual estabelece o cargo na IES), o documento é vago, generalizante e não dispõe muitas informações específicas sobre o compromisso do profissional que assume o cargo com o desenvolvimento profissional dos docentes. Há, neste caso, uma lacuna que muito se assemelha às lacunas presentes na LDBEN e no PNE 2014-2024 quanto à formação docente.

No caso das políticas públicas e das legislações voltadas à educação superior, não se explicita a necessidade da formação continuada, o que abre brechas para que esta ainda ocorra de maneira tímida. Certamente, outros fatores corroboram com essa situação, como é o caso da cultura acadêmica (e também mercadológica) que geralmente opõe o ensino à pesquisa e valoriza, sobremaneira, esta última. Reunidos, todos esses elementos acabam por não contribuir com a institucionalização de ações de formação, configurando-se como limites que não podem deixar de ser considerados. Como expõem Carrasco e Azevedo (2020, p. 614):

Há sempre forças políticas, institucionais, históricas e culturais que ameaçam a existência desses lugares, no entanto, as pessoas que estão responsáveis por eles (e a maioria desde o

início dos projetos), lutam irrestritamente pelo direito de continuarem a propor formação pedagógica aos docentes dessas universidades.

Neste caso, é preciso notabilizar que mesmo diante das incertezas presentes nas legislações (e no caráter instável) das assessorias pedagógicas na IES determinada como *locus* da pesquisa, estas tem procurado emergir e se constituir como alicerces da universidade para garantir o desenvolvimento profissional docente frente às demandas do ensino, de forma conjunta e colaborativa.

As várias ações expostas nesse capítulo, configuradas como incipientes, demonstram que há potencial para articular o trabalho entre as assessorias dos *campi* e a assessoria da Prograd. Nesse sentido, há que se considerar a característica *multicampi* e a existência da Prograd como um ente agregador e conhecedor das particularidades de cada *campus*. Estes, por suas particularidades, podem trilhar seus próprios caminhos, coexistindo com o mesmo fim: qualificar o ensino por meio da formação continuada.

Mediante muitos limites e avanços, possibilidades e desafios, permanece a crença no potencial da assessoria pedagógica universitária na educação superior, especificamente no contexto da Unioeste. Enquanto movimento de resistência, resta claro que este setor pode continuar se constituindo como essencial para o desenvolvimento de ações de formação continuada que reverberem na qualificação dos profissionais docentes e, conseqüente, na formação cidadã, científica e profissional dos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi organizada de modo a contemplar objetivos específicos, abordados de maneira aprofundada em cada um dos capítulos. A intenção foi apresentar respostas ao objetivo geral desta pesquisa, qual seja, apresentar, problematizar e analisar as ações desenvolvidas pelas assessorias pedagógicas na formação continuada dos professores da Unioeste.

O primeiro capítulo analisou a conjuntura neoliberal, da qual decorre a ausência de políticas públicas de formação continuada de professores na educação superior. O caminho relacionado àquele momento da temática englobou marcos político-institucionais que impactaram a educação superior brasileira a partir da década de 1990. Detalharam-se fatores externos e internos às instituições de educação superior que influenciam, direta e indiretamente, no trabalho das assessorias pedagógicas com a formação continuada dos professores universitários.

Notadamente, cada um dos itens do primeiro capítulo foi finalizado com breves indicativos relacionados às possibilidades de atuação institucional, mesmo diante de um cenário desfavorável em nível conjuntural. Tal maneira de concluir os apontamentos foi estabelecida intencionalmente, uma vez que o afastamento de perspectivas conformistas é necessário aos exercícios laborais que objetivam resistir à 'avalanche neoliberal' que cerceia a universidade.

Além disso, a apresentação de reflexões teóricas contrárias à falta de políticas de formação continuada na docência universitária se apresenta como maneira de continuar o debate a partir de possibilidades de atuação da assessoria pedagógica universitária, para além dos limites (im)postos pelas políticas neoliberais. A intenção não foi passar de um extremo a outro, ou seja, do conformismo ao salvacionismo, mas estabelecer uma análise pautada na importância de refletir potencialidades de ação, mesmo diante de uma conjuntura pouco colaborativa no que diz respeito à formação dos professores para atuarem na educação superior.

Em sínteses, as discussões do capítulo encaminharam para a conclusão de que as políticas neoliberais orientam a focalização das instituições de educação superior públicas na pesquisa, pelo fato de esta contribuir no financiamento. Tal situação se materializa no aumento da contratação de professores e crescimento dos cursos de pós-graduação, orientando, por fim, a

seleção de um 'tipo' de professor nos concursos: os pesquisadores. Esse processo, reunido ao desprestígio profissional no âmbito da docência gera resultados de enfrentamento às questões de ensino.

Frente a esses elementos, o segundo capítulo foi organizado de modo a contemplar as especificidades da assessoria pedagógica universitária, apontando algumas frentes de ação dos profissionais que ocupam cargos afetos a esta prática. Nesse sentido, expuseram-se também indicativos sobre o trabalho e a identidade docente, aspectos que se constituem como essenciais para a reflexão (e ação) dos assessores junto aos docentes, a fim de contribuir com estes em seu desenvolvimento profissional. Além disso, foram apresentadas diferentes perspectivas de formação pedagógica e a responsabilidade institucional dos estabelecimentos de educação superior com a formação continuada dos docentes.

As discussões relativas às especificidades da assessoria pedagógica universitária demonstraram que ainda não há no Brasil, oficialmente, um cargo denominado dessa maneira na educação superior. O que existem são cargos de pedagogo, TAE e professores que exercem funções de assessoramento. A reflexão sobre esse aspecto levou ao entendimento de que as assessorias pedagógicas ainda não têm um território consolidado neste nível de educação. Destacou-se, portanto, que a fragilidade (principalmente institucional) do próprio setor se configura como um desafio à atuação dos assessores com a formação continuada dos professores.

Quanto aos apontamentos sobre o trabalho e a identidade docente, pontuou-se que refletir sobre as condições laborais e o modo como os docentes identificam a si mesmos é uma das tarefas dos assessores nos processos de formação continuada. Pois, um dos desafios postos à atuação docente (para além do produtivismo presente nas relações entre ensino e pesquisa) é relativo a cultura acadêmica, a qual muitas vezes supõe que a identidade docente não é tão valorizada quanto demais identidades profissionais.

Frente a desafios como estes, indicou-se que cabe às assessorias a realização de atividades de desenvolvimento profissional que auxiliem os docentes a refletirem de novas maneiras sobre seu próprio trabalho. Assim, também foi essencial explicitar distintos modos como se compreende o conceito e as práticas de formação. Tal diferenciação foi relacionada com a responsabilidade institucional das universidades em promoverem processos de

formação continuada, incluindo-se nessas práticas a ação formalmente instituída dos assessores pedagógicos.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresentou as características da instituição delimitada como *locus* de investigação desta pesquisa, qual seja, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tal caracterização passou por diferentes etapas. Primeiramente, foram descritos elementos relativos ao histórico, organização dos cinco *campi* em Centros e Cursos e quantidade de alunos e professores vinculados a cada um deles. Posteriormente, o foco da apresentação da IES foi relacionado à institucionalização da função de assessoramento pedagógico, desenvolvida desde de 2012 por diferentes profissionais que ocuparam o cargo denominado Assessoria Especial.

O processo de institucionalização do cargo que se constituiu como objeto da pesquisa foi apresentado a partir da análise de documentos da universidade, os quais estabelecem ou preveem (ainda de modo tímido) o desenvolvimento de ações de formação docente continuada com o apoio dos assessores. Dentre os documentos analisados, especial destaque recaiu sobre a Resolução nº 116/2012 – COU, a qual se estabelece – concomitantemente – como avanço e limitação. O avanço teve relação com a criação do cargo de assessoria com funções pedagógicas e a limitação diz respeito ao caráter genérico e pouco esclarecedor das funções do próprio cargo e da formação dos profissionais que poderiam ocupá-lo.

Apesar das limitações presentes no próprio documento, prescrições posteriores a esta resolução de 2012 trouxeram indicativos que foram classificados como avanços para o trabalho de assessoria pedagógica na universidade. Tais documentos foram o PDI 2013-2017, o Plano Diretor 2017-2026 e o PDI 2019-2023, estes indicaram funções claras às assessorias, alteraram a nomenclatura do cargo e propuseram a criação de uma Diretoria Pedagógica que pode articular as ações de formação continuada na IES, elemento essencial ao desenvolvimento profissional dos docentes.

O último item do capítulo apresentou e analisou os dados provenientes do *survey* realizado com os assessores pedagógicos da Unioeste que estiveram vinculados ao cargo em algum momento do período de 2012 a 2020. No que se refere aos participantes convidados a responderem o questionário anônimo do *Google Forms*, 50% (cinquenta por cento) optaram por responder as questões. Tal quantidade de respostas foi superior ao que era inicialmente previsto, pois,

partia-se da crença de que apenas os atuais profissionais ocupantes do cargo responderiam as questões. Notadamente, tal surpresa com a participação de vários profissionais foi encarada positivamente, vez que assim foram coletados mais dados que puderam ser utilizados para a pesquisa.

Apenas um dos *campi* da Unioeste não teve representatividade de participantes nas respostas. Além disso, o fato de contar com respostas provenientes de um(a) profissional vinculado(a) com o Hospital Universitário do Oeste do Paraná também foi importante para iniciar um processo de reflexão sobre os diferentes locais de atuação das assessorias pedagógicas, para além dos *campi* da IES. Como explicitado ao longo do último item do capítulo, as ações desenvolvidas pela assessoria pedagógica no HUOP não foram o foco desta pesquisa, mas, certamente podem se configurar como um rico espaço de reflexão para futuras investigações.

Os dados também demonstraram que a maioria dos profissionais que ocupam ou já ocuparam o cargo de assessores pedagógicos na Unioeste tem formação acadêmica e atua na área das Ciências Humanas. Outra constatação importante é de que quase todos esses profissionais atuam ou atuavam como professores da instituição enquanto exerciam o cargo.

A análise das ações apresentadas demonstrou que a instituição, na figura das assessorias pedagógicas, tem passado por mudanças na forma de conceber e organizar os processos de formação continuada dos professores. Detalhou-se, nessa direção, que a universidade transita entre um modelo de centralização e controle de ações e um modelo de descentralização parcial e controle de ações, reforçando a ideia de que o caminho se faz ao caminhar.

Esta investigação apresentou apenas um recorte (a formação docente), dentre as muitas ações desenvolvidas pelas assessorias pedagógicas da Unioeste desde o ano de 2012. Mas, a prerrogativa é de que o campo investigativo continue sendo ampliado por meio de novas pesquisas. Pois, cada novo trabalho guarda particularidades, as quais, reunidas, possibilitam o avanço coletivo do conhecimento.

Sem deixar de lado a esperança, tão necessária nos tempos de pandemia em que este texto foi escrito, permanece a expectativa de que o campo da Pedagogia Universitária siga progredindo e de que as práticas de assessoramento pedagógico continuem ganhando espaço na educação superior.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. A. O trabalho prescrito para o professor da educação profissional em Mato Grosso: uma questão de gênero. In: LOUSADA, E. G. et al. (Org.). **Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos**. Araraquara: Letraria, 2016, p. 901-914.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042>. Acesso em: 18 abr. 2019.

ANDRADE, M. R. S.; SILVEIRA, J. L. G. C. Desenvolvimento da profissionalização docente. In. RAUSCH, R. B.; CERVI, G. M. **Docência Universitária: Concepções, Experiências e Dinâmicas de Investigação**. Xanxerê: Meta Editora, 2014, p. 71-82.

ANTONELLO, J. Assessoria pedagógica universitária: contribuições para a docência no ensino superior. In: XIV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade - EDUCON, 24 a 25 de setembro de 2020, v. 14, n. 10, p. 1-6. **Anais...** São Cristóvão – SE: Resumos Educon 2020. Disponível em: http://resumo.educonse.com.br/2020/assessoria_pedagogica_universitaria_contribuicoes_para_a_docenci.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

ANTONELLO, J.; COMAR, S. R. Assessoria Pedagógica Universitária: processos formativos discentes e docentes na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24046>. Acesso em: 7 fev. 2021.

ANTONELLO, J.; COMAR, S. R.; MANCHOPE, E. C. P. Formação Continuada em tempos de ensino remoto emergencial: o caso da Unioeste. In: BORGES, R. C.; REZENDE, F. A. (Org.) **Educação a Distância e Ensino Remoto: A formação inicial e continuada**. Coleção EaD e Ensino Remoto. Diadema: V&V Editora, 2021.

ANTONELLO, J. MUNIZ-OLIVEIRA, S. **Uma análise de um texto prescritivo de uma universidade pública: a assessoria pedagógica universitária**, 2021. No prelo.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Ensino superior**: as lições derivadas da experiência. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Educação superior em países em desenvolvimento**: perigos e promessas. Washington, D.C.: BIRD/UNESCO, 2000.

BARREIRA, S. E. M. **Formação docente para a educação superior**: nas trilhas de uma política institucional. 2009. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Do Ceará, 2009.

BARREIRO, M. S. **Assessorias pedagógicas universitárias**: contribuições para a formação docente através da reflexão sobre a prática pedagógica. Ceará: EdUECE – Livro 2, 2014.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**: Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480/pdf>. Acesso em: 07 jun, 2020.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a15v2796.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, jul./dez., 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1658/1345>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 439-455, set./dez., 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BERNHEIM, C. T.; CHAÚÍ, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BISSOLI, M. F. **Identidade docente na área da saúde**: formação continuada/desenvolvimento profissional dos professores do curso de farmácia da Ufam. Relatório de pós-doutorado. São Paulo: FE/USP, 2010.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 27 a 30 de abril de 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 102-120. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/6bd9982dc814272dbbedbdac75bd96ed.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, v. 60, n. 3, p. 489-501, set./dez., 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/489/358>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BORGES, M. C. A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBPAE**, v. 26, n. 2, p. 367-375, mai./ago., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19722/11493>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BORGES, L. F. P.; SBARDELOTTO, V. S. Política de ensino na UNIOESTE: Democratização do acesso e política de permanência e conclusão discente. In: Adriana Salete Loss; Pablo Daniel Vain. (Org.). **Ensino superior e inclusão**: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2018, v. II, p. 173-196.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 15 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos PROUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livro-s-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU. Diário Oficial da União: Brasília, 2010. Disponível em: https://sisu.mec.gov.br/static/pdf/portaria_n21.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRAUN, M. B. S. et al. Contribuição das universidades públicas estaduais do Paraná para a formação de mão de obra e capacitações – o caso da Uniãoeste. In: RAIHER, A. P (Orgs.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017, p. 197-239.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do Antigo ao Novo Desenvolvimentismo na América Latina. 2012. In: DELORME, L. C. P.; D'AGUIAR, R. F. (Orgs.). **Desenvolvimento Econômico e Crise**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2012, p. 27-66. Disponível em: <http://bresserpereira.org.br/view.asp?cod=4642>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BROILO, C. L. **Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente**. 1. Ed. São Paulo: Junqueira&Marin, 2015.

CARLOS, L. C.; CHAIGAR, V. A. M. Estratégias de formação docente no ensino superior: experiência e memória no enredo do tempo-espaço da FURG. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2014, p. 59-89.

CARRASCO, L. B. Z.; FRAGELLI, C. M. B.; AZEVEDO, M. A. R. O papel do assessor pedagógico na significação da docência universitária: limites e possibilidades. In: Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento, 26 a 28 de outubro de 2014, p. 1-10. **Anais...** Sorocaba: Uniso, 2014. Disponível em: https://6b0b97af-0ad1-4615-801e-ca9c6711a975.filesusr.com/ugd/aeee12_f7149ca580e04b14bcd7870473fab69e.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

CARRASCO, L. B. Z.; XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO; M. A. R. Assessoria pedagógica ao docente universitário: uma carreira em construção. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Rio Claro, v. 19, n. 2, 2018, p. 209-219. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n2/09.pdf>. Acesso em 25 jun. 2020.

CARRASCO, L. B. Z; AZEVEDO, M. A. R. A formação pedagógica na significação da docência universitária. In: BARBOSA, F. C (Org.). **Ensino, Pesquisa e Extensão no Brasil: uma abordagem pluralista**. 3. ed. Piracanjuba: Editora Conhecimento Livre, 2020, p. 602-615.

CARRASCO, L. B. Z. **A ação profissional do assessor pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória**. 2020. 285 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências - Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2020.

CASARIL, C. C. Importância das universidades públicas para a economia local e regional: o caso da UNIOESTE e UTFPR em Francisco Beltrão, PR. **Geosul**, Florianópolis, v. 34, n. 70, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/215230.2019v34n70p286>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CASTANHO, S. A educação superior no século XXI: comentários sobre o documento da Unesco. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, n. 7, p. 163-166, ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v4n7/24.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONCEIÇÃO, J. S. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina**: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA). 2020. 211 f. Tese (Doutorado Latino-Americano em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, M. I. Pedagogia universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Vol. 1. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 25-36.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMNOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, M. I (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-91.

CUNHA, M. I. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006, p. 13-29.

CUNHA, M. I.; WOLFF, R. Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. In: CUNHA, M. I (Org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006, p. 31-44.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>. Acesso em 18 maio 2020.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: Editora da USP, 2008.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010, p. 19-34.

CUNHA, M. I. Percursos investigativos. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010, p. 35-44.

CUNHA, M. I.; LUCARELLI, E. Trabalho colaborativo entre comunidades acadêmicas no marco do Mercosul: a investigação sobre estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da educação superior, o caso das assessorias pedagógicas. **Integración y Conocimiento**, n. 2, p. 117- 126, 2013. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5924/6918>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CUNHA, M. I. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. São Paulo: Junqueira&Marin, 2014, p. 27-57.

CUNHA, M. I. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n57/1984-0411-er-57-00017.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CUNHA, T. P. S. **A Ação Mediadora do Pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

DIAS, J. et al. Assessoria Pedagógica no Ensino Superior e a Gestão da Formação Docente. In: VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 15 a 17 de novembro de 2006, Blumenau – SC. **Anais...** Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/74725>. Acesso em: 28 jun. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. (Org.). **Docência**

universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: EDUEFS, 2009, p. 15-31.

FAGUNDES, M. C. V. et al. Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior no Paraná. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. São Paulo: Junqueira&Marin, 2014, p. 125-152

FERREIRA, G. G. O agir docente em textos prescritivos: uma análise do nível organizacional dos conteúdos básicos comuns de LE do estado de Minas Gerais. **Revista InterteXto**, v.5, n.2, p.1-17, 2012. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/327>. Acesso em: 22 set. 2020.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ress/v29n2/2237-9622-ress-29-02-e2020119.pdf>. Acesso em: 07 jun, 2020.

GARCÍA, C. M.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente:** ¿Como se aprende a enseñar? Madrid: Narea, 2009.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

GENSKE, S.; PRETO, V. E. M.; HEINZLE, M. R. S. Políticas públicas e o desenvolvimento profissional dos docentes universitários. In. Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL, 24 a 27 de julho de 2016, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/EIXO_8_SIMONE-GENSKE-VALDETE-ELENIR-MOSER-PRETO-MARCIA-REGINA-SELPA-HEINZLE.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

GOEBEL, M. A.; MIURA, M. N. A universidade como fator de desenvolvimento: o caso do município de Toledo-PR. **Revista Expectativa**, Toledo, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/743>. Acesso em: 24 abr. 2020.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, nov., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

INEP. **Evolução do ensino superior: 1980-1998**. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 mar. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 mar. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 mar. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 mar. 2021.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. 2021a. **Perfil da Região Oeste Paranaense**. Curitiba: IPARDES. MULLER, A.; MARTINS, A. M. S.; SCHEREMETTA, R. M.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. 2021b. **Perfil da Região Sudoeste Paranaense**. Curitiba: IPARDES. MULLER, A.; MARTINS, A. M. S.; SCHEREMETTA, R. M.

ISAIA, S. M. A. et al. Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da educação superior. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2012, p. 167-187.

MELO, J. **A coordenação pedagógica em uma instituição de ensino superior: significações constituídas pelo coordenador pedagógico sobre o seu trabalho**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

JUNGES, K. S. **Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora.** 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285>. Acesso em: 13 dez. 2019.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 211-229, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00211.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** 33. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Minas Gerais: Artmed, 1999.

LEITE, D. Pedagogia universitária no RS: caminhos. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Vol. 1. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 189-198.

LEITE, T. C.; BRACCINI, M. L. **Formação continuada no ensino superior: o lugar das assessorias pedagógicas no desenvolvimento profissional docente.** Ceará: EdUECE – Livro 2, 2014.

LEITINHO, M. C. Política de desenvolvimento profissional docente: fundamentos e práticas. In: D'AVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012, p. 133-146.

LEMOS, D. V. Precarização do trabalho docente e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7028/8359>. Acesso em: 14 jan. 2021.

LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e

Administração? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00691.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

LUCARELLI, E. Las asesorías pedagógicas universitarias y las innovaciones. In: LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. **El asesor pedagógico: entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012, p. 93-141.

MACHADO, H. B. Notório saber. **Revista FANEESP**, Araucária, jun., 2005, p. 1-4. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/notorio_saber.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

MACHADO, M. F. E.; CAPANEMA, C. F. Identidade com a profissão professor: um caminho possível. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Faculdades de educação e políticas de formação docente**. Campinas: Autores Associados, p. 143-156.

MANCEBO, D. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 8, p. 845-866, out., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2019.

MANCEBO, D. Reforma da educação superior no Brasil: análises sobre a transnacionalização e privatização. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 103-123, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4573/4513>. Acesso em: 30 mar. 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, v. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 09 jun. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1990.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MARQUES, M. A. R. B. A docência na educação superior: tensões e dilemas entre ensino e pesquisa. In: FARIAS, I. M. S.; LIMA, M. S. L.; CAVALCANTE, M.

M. D.; SALES, J. A. M. **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Ceará: EdUECE, 2014, p. 317-327.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 8, n. 2, fev. 2016. Disponível em:

<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550/1385>. Acesso em: 29 mar. 2020.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para a formação de professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 45-60, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

MENDES, M. A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. **Dialogia**, São Paulo, v. 6, p. 107-117, 2007.

MORAES, R. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002, p. 13-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12921.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2003.

MOTTER, S. M. R. S. **A natureza do trabalho das assessorias pedagógicas no estado de Mato Grosso: noções básicas**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

MULLER, L. K. B. **Assessoria pedagógica para o trabalho docente à luz da formação integral**. 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2019.

NASCIMENTO, J. B. R. **Parceria entre pedagogo e professores do ensino superior: contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho docente**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2013.

OLIVEIRA, A. A universidade como polo de desenvolvimento local/regional. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/7581>. Acesso em: 24 abr. 2020.

PARANÁ. **Censo Acadêmico 2008**. CES/SETI/IEES: Rede Estadual de Ensino Superior do Paraná, 2008. Disponível em: http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/dados_ies_2008.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). **Regiões geográficas**: Estado do Paraná. Curitiba: Instituto de Terras, Cartografia e Geologia do Paraná (ITCG), 2010. Escala: 1:2500000.

PARANÁ. **Censo Acadêmico 2018**. CES/SETI/IEES: Rede Estadual de Ensino Superior do Paraná, 2018. Disponível em: http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/censo_ensino_superior_2018.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

PARO, V. H. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014

PINA, K. V. Massificar sem democratizar: o excesso que oprime. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 39-53, jan/mar, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-es0101-73302017101664.pdf>. Acesso em 02 abr. 2020.

PRYJMA, M. F. **A Pesquisa e o Desenvolvimento Profissional do Professor da Educação Superior**. 2009. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade De São Paulo, 2009.

REIS, L. F. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**. 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

ROLIM, C. F. C. SERRA, M. A. Universidade e Região: ser da região X estar na região. In: 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, set. 2010. Lisboa. **Actas...** Lisboa: Centro de Estudos Africanos do ISCTE/IUL, 2010.

SANTOS, B. S. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, 2005, p. 137-202. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Boaventura.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SANTOS, N. S. **O papel da Assessoria Pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior**: a realidade de uma faculdade privada da Bahia. 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.

SBARDELOTTO, V. S.; ANTONELLO, J. Assessoria Pedagógica Universitária: um olhar para a experiência da Unioeste. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 3, n. 5, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/3833>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SBARDELOTTO, V. S. Assessoria pedagógica universitária: a experiência da Unioeste, *campus* Francisco Beltrão. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 8, p. 58-69, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/913>. Acesso em: 05 abr. 2020.

SCHUGURENSKY, D. Autonomia, heteronomia, y los dilemas de la educación superior em la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In. RODRIGUEZ GÓMES, Roberto (Org.). **Reformas em los Sistemas Nacionales de Educación Superior**. La Coruña: Netbiblo, 2002, p. 109-148.

SERAFIM, M. P. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 241-265, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a02v16n2.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 1-20, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.PDF>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SGUISSARDI, V. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 121-144, set./dez., 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4912/4873>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 30 abr., 2020.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade na educação**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009, p. 4555-4566. **Anais...** Curitiba: Educere/PUCPR, 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

SOUZA, M. E. G. **Docente da Educação Superior e os Núcleos de Formação Pedagógica**. 2010. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2010.

TORRES, A. R. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: Unesco, 1998.

UNIOESTE. **Resolução nº 017/1999**. Aprova o novo Estatuto da Unioeste. COU: Cascavel, 1999.

UNIOESTE. **Resolução nº 028/2003**. Aprova o Regimento Geral da Unioeste. COU: Cascavel, 2003.

UNIOESTE. **Resolução nº 270/2007**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico Institucional da Unioeste. CEPE: Cascavel, 2007.

UNIOESTE. **Resolução nº 114/2007**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unioeste. COU: Cascavel, 2007.

UNIOESTE. **Resolução nº 317/2011**. Cria o Núcleo Docente Estruturante (NDE) para o ensino de graduação da Unioeste. COU: Cascavel, 2011.

UNIOESTE. **Resolução nº 116/2012**. Aprova a criação da Assessoria Especial de Direção de Campus da Unioeste. COU: Cascavel, 2012.

UNIOESTE. **Resolução nº 081/2013**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017. COU: Cascavel, 2013.

UNIOESTE. **Resolução nº 138/2014**. Aprova as Diretrizes para o Ensino de Graduação da Unioeste. CEPE: Cascavel, 2014.

UNIOESTE. **Resolução nº 184/2016**. Aprova o Plano Diretor da Unioeste: período 2017-2026. COU: Cascavel, 2017.

UNIOESTE. **Resolução nº 105/2018**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. COU: Cascavel, 2018.

UNIOESTE. **Relatório Anual de Atividades**: relatório de atividades de responsabilidade social – Exercício 2018. PROPLAN: Cascavel, 2019.

UNIOESTE. **Dados sobre a Unioeste**: janeiro de 2021. Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN). Cascavel, 2021. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PROPLAN/estatistica/2020/outubro/1-Dados_Unioeste_JAN_2021_atualizado.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VASCONCELOS, I. C. O. Estratégias metodológicas de pesquisa: decisões no estudo da prática didático-pedagógica. **Universitas: Relações Internacionais**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 231-243, 2010. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/933>. Acesso em: 02 abr. 2019.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, mai./ago., 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515>. Acesso em: 28 jan. 2020.

VIEIRA, F. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia da universidade. **REDU: Revista de Docência Universitária**, v. 2, n. 2., ago., 2014. Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5638/5630>. Acesso em: 2 mar. 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.231-247, jan./mar., 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-ES0101-73302016163514.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

XAVIER, A. R. C.; TOTI, M. C. S.; AZEVEDO, M. A. R. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 98, n. 249, mai./ago., 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3373/3108>. Acesso em: 29 jan. 2020.

XAVIER, A. R. C. **Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão**. 2019. 372 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências - Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. **La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas**. Madrid: Narcea, 2004.

Apêndice A: questionário semiaberto (*survey*)

14/03/2021

ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: O TRABALHO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA UN...

ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: O TRABALHO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA UNIOESTE

Pesquisadora responsável: Jaqueline Antonello
Orientadora: Prof. Dra. Sueli Ribeiro Comar
Informações para contato: (46) 98808-2860. E-mail: jaqueline.antonello@gmail.com

Prezado(a) participante,

Este questionário se configura como instrumento de coleta de dados de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão – PR. O objetivo da investigação é apresentar, problematizar e analisar as ações desenvolvidas pelas assessorias pedagógicas na formação continuada dos professores da Unioeste.

As questões deste formulário são destinadas aos profissionais da Unioeste que exercem ou já exerceram cargos correlatos ao assessoramento pedagógico nesta instituição. As respostas são anônimas e serão utilizadas com o fim de levantar informações relativas às ações de formação docente desenvolvidas pelas Assessorias Pedagógicas.

O questionário deverá tomar cerca de 10 minutos do seu tempo. A participação é voluntária e os dados requeridos serão tratados de forma confidencial. Ao preenchê-lo, o(a) Sr(a) concorda com a utilização de suas respostas na pesquisa supracitada.

A fim de contribuir com o avanço do campo teórico da Pedagogia Universitária por meio do mapeamento de ações das Assessorias Pedagógicas, contamos com a sua participação e colaboração. Muito obrigada!

Se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa ou sobre este questionário, peço a gentileza de entrar em contato via telefone ou e-mail.

Atenciosamente,
Jaqueline Antonello

Página 1 de 4

[Próxima](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScwjJvjEHvLtHuheW9boWhzDRAGjbnMniqEelasGNX4LZeMw/viewform>

1/2

ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: O TRABALHO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA UNIOESTE

Informações gerais

Sexo:

- Feminino
- Masculino

Campus da Unioeste com o qual manteve ou mantém vínculo institucional:

- Cascavel
- Foz do Iguaçu
- Francisco Beltrão
- Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP)
- Marechal Cândido Rondon
- Toledo

Atualmente, trabalha como Assessor(a) Pedagógico(a) na Unioeste?

- Sim
- Não



Qual foi (ou ainda é) o seu âmbito de atuação como Assessor(a) Pedagógico(a) na Unioeste?

- Assessor(a) Especial de Direção de Campus
- Assessor(a) da Prograd
- Assessor(a) Pedagógico(a) do Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP)
- Outro:

Faixa etária no período de atuação como Assessor(a) Pedagógico(a) na Unioeste:

- De 18 a 24 anos
- De 25 a 35 anos
- De 36 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- A partir de 61 anos

Página 2 de 4

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: O TRABALHO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA UNIOESTE

Processos Formativos

Qual é a área da sua formação inicial?

- Ciências Exatas e/ou Engenharias
- Ciências Biológicas e/ou Ciências Agrárias e da Terra
- Ciências da Saúde
- Ciências Sociais Aplicadas
- Ciências Humanas
- Linguística, Letras e Artes
- Outro:



Qual é a sua área de atuação profissional?

- Ciências Exatas e/ou Engenharias
- Ciências Biológicas e/ou Ciências Agrárias e da Terra
- Ciências da Saúde
- Ciências Sociais Aplicadas
- Ciências Humanas
- Linguística, Letras e Artes
- Outro:

Ao longo de sua formação, realizou Pós-Graduação Lato e/ou Stricto Sensu na área pedagógica e/ou da educação?

- Sim
- Não

Caso tenha realizado Pós-Graduação Lato e/ou Stricto Sensu na área pedagógica e/ou da educação, qual ou quais foram os cursos?

Sua resposta

Trabalhou como docente da Unioeste durante seu período de atuação como Assessor(a) Pedagógico(a)?

- Sim
- Não



Trabalhou como agente universitário da Unioeste durante seu período de atuação como Assessor(a) Pedagógico(a)?

- Sim
- Não

Promoveu atividades de formação continuada junto aos docentes da Unioeste durante a sua atuação como Assessor(a) Pedagógico(a) na Unioeste?

- Sim
- Não

Dentre as opções abaixo, prioritariamente, qual foi a maneira utilizada para mobilizar os profissionais docentes a participarem das atividades formativas promovidas?

- Convite
- Convocação
- Outro:

Majoritariamente, como foram registradas as atividades formativas e/ou de acompanhamento desenvolvidas junto aos profissionais docentes da Unioeste?

- Relatório
- Memorial
- As atividades não foram registradas
- Outro:



As ações de formação docente continuada estiveram vinculadas a algum projeto institucional e/ou projeto de pesquisa ou extensão?

- Sim
- Não

Caso a resposta da questão anterior tenha sido afirmativa, qual foi o projeto institucional e/ou projeto de pesquisa ou extensão?

Sua resposta

Página 3 de 4

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: O TRABALHO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA UNIOESTE

Ações de Formação

Quais atividades de formação docente desenvolveu e/ou organizou ao longo de seu período de atuação como Assessor(a) Pedagógico(a) da Unioeste?

Sua resposta

Quais foram os meios de divulgação utilizados para mobilizar a participação docente nas atividades formativas durante o seu período de atuação como Assessor(a) Pedagógico(a) da Unioeste?

Sua resposta

Página 4 de 4

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

