
ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA UNIOESTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

**Dra. Sueli Ribeiro Comar
Ms. Jaqueline Antonello**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: Este texto discute a mediação da assessoria pedagógica na Universidade com a perspectiva da construção da identidade docente, processo fundamental para a compreensão das novas exigências postas neste nível de ensino. Essa construção da identidade ocorre pela conjugação dos aspectos teóricos e práticos, permeado pelos saberes necessários à docência, tais como: relação professor aluno; metodologia; planejamento dimensionado; avaliação que se afaste da lógica da punição e dos méritos quantitativos. Claro, essas são algumas dimensões do ensino que precisam ser discutidas em todas as áreas, pois há um engodo em considerá-las apenas no campo da pedagogia. Para organizar a discussão, dois tópicos são elencados. No primeiro, considerações teóricas sobre o papel da assessoria pedagógica no ensino superior. Em seguida, breve descrição das atividades de formação continuada no ensino superior na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão: os limites e as perspectivas desse processo. Esperamos que o texto contribua para o repensar teórico-metodológico em tempos de desafio educacional. Com o intuito de respaldar teoricamente as discussões, valemo-nos de estudos de autores como Broilo (2015), Deitos (2012), Libâneo (2008), Nóvoa (1995), Veiga (2014), entre outros. De modo geral, que não culpemos docentes e discentes pelas mazelas da Universidade, ou ao contrário desconsideremos papel político e social destes na construção da educação, na formação teórica e, principalmente, na formação humana dessa geração.

Palavras-chave: Assessoria Pedagógica; Identidade Docente; Ensino Superior.

PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN UNIOESTE AND THE CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY

ABSTRACT: This text discusses the pedagogical assistance in the University with the perspective of the construction of teaching identity, fundamental process for understanding the new requirements set at this level of education. This construction of identity occurs by combining theoretical and practical aspects, permeated by the knowledge necessary for teaching, such as: student – teacher relationship; methodology; dimensioned planning; assessment that deviated from the logic of punishment and quantitative merits. Of course, these are some dimensions of teaching that need to be discussed in all areas, because there is a deception in considering them only in the field of pedagogy. To organize the discussion, two topics are listed. In the first, theoretical considerations about the role of pedagogical assistance in higher education. Then, a short description of continuing education activities in higher education at the Western Paraná State University – Francisco Beltrão Campus: the limits and perspectives of this process. We hope that the text will contribute to the theoretical – methodological rethinking in times of educational challenge. In order to theoretically support the discussion, we are used studies by authors such as Broilo (2015), Deitos (2012), Libâneo (2008), Nóvoa (1995), Veiga (2014), among others. In general, we do not blame teachers and students for the ills of the University, or on the contrary we disregard their political and social role in building education, in theoretical formation and, mainly, in the human formation of this generation.

KEYWORDS: Pedagogical Assistance; Teacher identity; Higher Education.



1. INTRODUÇÃO

A discussão referente a formação continuada e a identidade docente no ensino superior não pode mais ser adiada no cotidiano da universidade. Isso se justifica porque o processo de ensino e aprendizagem, na atualidade, exige mudanças paradigmáticas na forma de conceituar o ensino, a avaliação, o planejamento e as relações estabelecidas em sala de aula.

Mudanças sociais, políticas e econômicas também estão neste cenário, pois, se até a década de 1980, segundo Broilo (2015) o acesso à educação de nível superior foi um privilégio para uma pequena parcela da população brasileira, isso se modificou pelas políticas anunciadas após 1990, com o discurso de “escola para todos” e “democratização do ensino”. A partir do momento em que esse nível de ensino deixou de ser acessível apenas a um público restrito e elitizado de estudantes para se tornar também lócus de formação da classe trabalhadora, as instituições de educação superior se depararam com a necessidade de adaptarem a sua atuação aos novos desafios formativos, seja pela multiplicidade cultural e econômica que chega a universidade, seja pelo avanço tecnológico e mudanças conceituais desse tempo.

Na mesma perspectiva, Deitos (2012) analisa que este não foi um processo linear, uma vez que as políticas neoliberais foram eficazes em ressignificar a ideia de democratização do ensino. Paradoxalmente, o acesso à escola não veio acompanhado de políticas de permanência e saída com qualidade, como consequência, os poucos resultados recaem nas instituições de ensino, chegando finalmente à figura do professor.

No que compete à docência no ensino superior, tal paradoxo tem se tornado cada vez mais visível, pois, nem sempre este profissional passou pela licenciatura, ou assessoramento pedagógico capaz de instrumentalizá-lo para enfrentar novos desafios alocados ao setor educacional.



Não raro, professores afirmam praticar aquilo que denominamos “memórias da docência”, ou seja, ensinam do mesmo modo como foram ensinados. Podendo esta prática pautar-se na empatia e no diálogo, ou na pior das hipóteses, no autoritarismo e sujeição do aluno.

Outro fato é que certos conhecimentos e práticas são essenciais na “formação pedagógica do professor universitário, embora tenham cunho pedagógico, precisam ser analisadas em qualquer área do conhecimento, avançando para além do domínio da especialidade científica” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 291). Lembrando que as dimensões do ensino estão para todas às áreas, pois, nelas encontramos uma heterogeneidade cultural, econômica e social que precisa ser analisada e dimensionada pelo debate.

Dessa breve apresentação, defendemos que a assessoria pedagógica tem um papel ético e político na construção da identidade docente no ensino superior. No item a seguir, analisaremos, brevemente, as especificidades do assessor pedagógico como mediador teórico e prático dos fazeres pedagógicos, condição indispensável, a construção da identidade docente neste nível de ensino. Posteriormente, analisaremos os limites e perspectivas de uma experiência de formação continuada e construção da identidade docente de uma instituição de ensino superior em particular.

2 ASSESSORIA PEDAGÓGICA: MEDIAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

Entre muitas, a função da assessoria pedagógica é caminhar em parceria com docentes e discentes e discutir o novo perfil de aluno, educação e conhecimento na atual conjuntura. Para Libâneo (2008), o pedagogo é o profissional que está no campo múltiplo da prática educativa de modo direto ou indireto na organização, na gestão, nos diferentes saberes, nos jeitos de fazer e nas metodologias.

No ensino superior isso significa orientar, mediar e organizar o trabalho junto aos demais, sabendo que muitos não se formaram professores em suas



graduações. Ou seja, a formação em nível universitário, fora das licenciaturas, deixa belas heranças teóricas, mas não trata das questões pedagógicas, didáticas e metodológicas. Além disso, mesmo a formação de professores em licenciaturas comumente é direcionada à atuação dos professores na educação básica e não na educação superior, e esta guarda especificidades formativas que não podem ser desconsideradas, especialmente relacionadas ao modo como os adultos aprendem. São nestes pontos que a mediação pedagógica é exercida, auxiliando os docentes frente aos desafios cotidianos da atuação profissional.

Historicamente se construiu o paradigma de que a atuação docente no ensino superior não necessita de formação didático metodológica, uma vez que para esta função, basta o conhecimento da área de atuação pautada na pesquisa (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014). Destaca-se, também, que embora esses profissionais tenham embasamento teórico, o que vemos, no geral, é certo desconhecimento científico sobre o ensino e a aprendizagem. Desse modo, a formação pedagógica dos professores demanda mudanças de paradigmas. Ressaltando que entendemos formação como:

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. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente (VEIGA, 2014, p. 330).

Da grandeza conceitual referente a categoria formação, (BROILO, 2015, p. 19) argumenta: “a grande questão está em se determinar até que ponto e até quando se permitirá que o docente universitário, aquele sem formação pedagógica, ministre suas aulas por ensaio e erro”. Neste sentido, há que se investir em formação continuada, compreendendo que a qualificação do professor universitário



não é meramente responsabilidade individual do próprio docente, pois qualquer profissão necessita de diálogo para seu aprendizado.

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-se (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 71).

Para atender a essas necessidades formativas, algumas iniciativas têm sido realizadas pelas próprias instituições, sem uma exigência legal e sem o apoio de políticas públicas de formação continuada. Vale lembrar que a falta de políticas formativas aliada a contratação de professores sem os conceitos pedagógicos da docência, implica cada vez mais:

A exigência de um acompanhamento pedagógico e um **trabalho continuado de capacitação e formação** desses profissionais. [...] Cabe aos assessores pedagógicos universitários – profissionais que integram o setor pedagógico da universidade – refletir e propor ações conjuntas de desenvolvimento de competências específicas dos docentes de ensino superior, utilizando a investigação para iniciar um processo de intervenção e ‘superar’ o senso comum pedagógico (BROILO, 2015, p. 16, grifo nosso).

O aspecto pedagógico é fundamental para ajudar, apoiar, desafiar, escutar e refletir junto com os professores sobre suas concepções e práticas docentes, principalmente se levarmos em consideração a decorrência das políticas neoliberais dos anos de 1990, que abrem possibilidades de formação voltadas exclusivamente às exigências do mercado, tornando esse processo muito mais fragmentado e técnico, somente.



Este caráter pragmático encontra respaldo na legislação de todos os níveis de ensino, e para exemplificar destacamos as dez competências anunciadas na BNCC com o risco eminente das mesmas se aproximarem da perspectiva de um “notório saber” com vias a projetar um perfil de homem que esteja apenas preparado para o mercado e para a convivência pacífica, retórica esta, já anunciada por Jacques Delors, nos idos de 1990. Ao priorizar as competências, tem-se ainda certo conceito de qualidade que implica um demérito do conteúdo das Ciências, da Filosofia e todas as áreas que contribuem para a práxis, seja na docência ou outras atuações.

Outro pressuposto fundamental é que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas por meio da reflexão crítica sobre as práticas e (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Também por essa razão é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995). Algo que implicará o questionamento da realidade da sala de aula, da estrutura da universidade, dos desejos dos alunos e do próprio docente.

Vasconcelos (2000) indica a importância do acolhimento para o professor, sua realidade e fragilidades diante do ensino, de trabalhar com a perspectiva da transformação, atentar para caminhos alternativos, fornecer materiais, textos e dinâmicas, a fim de seguir conjuntamente rumo aos avanços do trabalho docente em todas as suas dimensões.

É pela formação pedagógica continuada que o professor compreenderá a conjuntura social, política e ideológica da atualidade. Saberá, a partir das discussões, que embora ele não possa resolver todos os problemas ligados ao ensino superior, pois isso demanda políticas e investimentos, de algum modo esperamos do docente, uma tomada de decisão no que se refere a função política e social da educação.

Neste cenário a assessoria pedagógica precisa acolher o docente e não o culpar pelas estatísticas de evasão, repetência ou a falta de compromisso dos



discentes. Tais elementos são aqui exemplificados porque se constituíram o “Calcanhar de Aquiles” em muitas universidades do país. Temos o papel de esclarecer que pelo debate chegaremos à luta coletiva, ao enfrentamento da política meritocrática e do fazer técnico e tarefeiro, por vezes naturalizado na prática docente.

A seguir, realizaremos breves considerações sobre as iniciativas para a formação continuada e a construção da identidade docente, ressaltando que não nos interessa expor um modelo ou receituário do processo. Mas, compartilhar ações, que ainda são muito tímidas no cenário universitário, em decorrência do paradigma que muitas vezes concebe o assessor pedagógico como um “vigiador” do trabalho alheio. Limites, perspectivas e resistências se entrelaçam nesse trabalho que muito nos ensina. A maior lição? A docência se faz de forma teórico-prática e coletiva, está posto o desafio!

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: LIMITES E PERSPECTIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA

Perspectivas, expectativas e resistências marcam o trabalho da assessoria pedagógica no ensino superior no Brasil. Acrescenta-se ainda a face hostil da educação com perfil mercadológico, cujo contorno mais visível é a formação aligeirada em todos os níveis de ensino. Mas, as experiências realizadas têm seus matizes estruturados na formação continuada naquilo que ela tem de mais singular, ou seja, possibilitar ao docente os saberes necessários à docência não como uma mera transmissão de conteúdo, muitas vezes distanciado da realidade do aluno. Cada atividade, seja individual ou coletiva, prioriza a formação humana, cujo tema é “rigor teórico metodológico e empatia precisam caminhar juntos”.

Mesmo diante da importância de uma matriz formativa para os docentes do ensino superior, temos a ausência de aspectos legais que garantam essa modalidade formativa com a qualidade que ela merece. No caso da Unioeste,



destacamos a legislação interna por meio da Resolução nº 116/2012 – COU, de 6 de dezembro de 2012, que prescreve a criação da Assessoria Especial de Direção de campus da Unioeste. Neste documento, o Art. 3º delega as seguintes atribuições da Assessoria Especial de Direção, tendo como uma das suas vertentes a Assessoria Pedagógica:

- 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).

A partir das atribuições, foram construídos objetivos de trabalho tendo em vista a convergência com as funções estabelecidas. São desdobramentos os quais julgamos pertinentes no sentido de atender as demandas dos Centros do campus de Francisco Beltrão¹. Embora reconheçamos a Resolução nº 116/2012 como um

¹ O campus de Francisco Beltrão da Unioeste 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).



passo em favor do trabalho da Assessoria Pedagógica, vemos a ausência de uma política formativa efetiva, objetivo que pretendemos consolidar na universidade.

Mas é possível uma matriz formativa menos verticalizada no âmbito da Universidade? Reiteramos que apontar possibilidades diante da conjuntura atual não é mero empenho de pedagogo. O motivo é a preocupação com a forma contundente na qual a educação é mensurada dentro de um espaço temporal predeterminado, ao sabor de uma linearidade que não é mais possível na atualidade.

O sentido da assessoria pedagógica, justifica-se pela necessidade de se consolidar uma função humanizadora e formativa das práticas universitárias, seja ela no campo da relação professor aluno, avaliação, planejamento, gestão da universidade, partindo do diálogo e do querer de cada profissional envolvido nesta dinâmica.

A metodologia aqui exposta tem como subsídio ações previstas em formato de projeto de extensão, pois, acreditamos que o objetivo da assessoria pedagógica é a mediação nas questões teórico-metodológicas que permeiam o cotidiano da Universidade.

A partir desse direcionamento, as ações seguem uma dinâmica que vai dos dados empíricos ao estudo dos conceitos, processo que culmina com trocas de experiências. Como nos ensina Gasparin (2006) é a formação pautada na tríade: prática, teoria e prática, esta última, modificada e ressignificada de conceitos, ou seja, a práxis.

De modo sucinto, faremos a exposição das ações da assessoria. Ressaltando que essas ações estão contempladas em projeto de extensão e sua grandeza vai muito além do que nos propomos neste texto. O que foi projetado segue objetivos previstos a curto, médio e a longo prazo, bem como uma lógica pautada em três momentos: empírico (dados); o conceito (teorias) e a práxis (o fazer subsidiado pelas mudanças conceituais).

No que se refere aos dados empíricos, foram levantados dados sobre aprovação, reprovação, desistência, saúde emocional dos acadêmicos;



reivindicações dos docentes por meio de questionários; reivindicações discentes em diálogos com a Assessoria, Pró-reitora de Graduação (PROGRAD) e Assistência Estudantil.

O primeiro passo da pesquisa foi feito junto a Secretaria Acadêmica referente a aprovação, reprovação, desistência e evasão, para esta pesquisa, estabelecemos um limite temporal dos últimos 5 anos.

Sobre a evasão e reprovação encontramos as seguintes variáveis: não se identifica com o curso, relação professor aluno, falta de compreensão do conteúdo, condições econômicas, problemas emocionais, entre outras. Identificar as variáveis nos indicou um engodo comum, ou seja, procurarmos um único “culpado”, um fator isolado para tais fenômenos. Mas por outro lado, debatemos: qual a nossa parcela de compromisso nesse fenômeno? Quais os aspectos que poderíamos melhorar naquilo que nos pertencia, ou seja, a docência.

Em seguida, a pesquisa com os professores ocorreu por meio de questionários sobre as maiores dificuldades em relação aos alunos, as variáveis foram: falta de compromisso com leituras oferecidas, não cumprimento de horários e realização de trabalhos, sendo que a falta de compromisso com a leitura dos textos da disciplina foi a variável que mais apareceu na pesquisa.

Em seguida ouvimos os discentes. O objetivo foi compreender as dificuldades e expectativas dos alunos em relação ao curso e a Universidade. A metodologia se deu por encontros agendados com a Coordenação dos cursos.

Primeiramente, fizemos a exposição dos dados sobre as demandas trazidas dos encontros docentes (o que os professores esperam de vocês?). Logo após, foi realizada um auto avaliação por meio de tabela com as seguintes questões: você lê todos os textos das disciplinas? Chega no horário? Sai da sala durante a aula? Organiza tempo de estudo para a avaliação? Faz uso do celular durante a aula...

Por fim, solicitamos que eles escrevessem o que esperam dos docentes em relação a receptividade, relação entre docente e discente, conteúdo, metodologia e avaliação. Vale ressaltar que este trabalho tem sido cauteloso e ético no sentido de



não expormos nem alunos e nem professores, os questionários não são identificados, nem podem referir-se a alguém em específico. Caso haja a necessidade de identificação, isso é feito de maneira particular na sala da Assessoria Pedagógica.

Em posse dos dados, iniciou-se, primeiramente, a formação e o diálogo com os docentes. Os primeiros dados analisados foram os da Secretaria Acadêmica, referentes aos últimos 5 anos, e abrimos discussão para que os professores argumentassem sobre as causas desse fenômeno². Entre as variáveis identificamos (não se identifica com o curso, relação professor aluno, falta de compreensão do conteúdo, condições econômicas entre outras). O intuito foi não apontarmos um “culpado”, ou um fator isolado para o fenômeno da evasão, pois essa tal “culpa” sempre recai no professor ou no aluno pela lógica da meritocracia e da comparação. Assim, culturalmente,

A culpabilização isolada faz crer que a culpa pode e deve ser localizada em alguma parte independente do sistema. Vindo da instituição escolar seria o seguinte esquema: ora localizando a culpa no professor, ora no aluno, ora na família etc. Esse discurso reducionista pode se mostrar conveniente ao sistema que opera na base da dissimulação ou do encobrimento de certos produtores internos de fracassos ou insucessos escolares produzidos por mecanismos sociais de exclusão e estigmatização (NASCIMENTO, 2008, p. 275).

Na contramão dessa estigmatização, Pimenta (1995) sinaliza a necessidade de organizar debates e espaços formativos, e são nessas oportunidades que a identidade docente pode ser construída, ou seja, pela significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas e entendidas como verdades absolutas. Por isso a

² A tabela com a entrada e saída de alunos nos últimos cinco anos foi apresentada sem o nome dos cursos, para não haver nenhuma forma de constrangimento entre os Coordenadores. Posteriormente, enviamos os dados para cada curso, separadamente.



autora também argumenta que a docência implica certos conhecimentos ou saberes: os saberes da experiência, os saberes da docência e os saberes pedagógicos.

Compreendemos que os professores têm domínio da sua área de formação, indo além da ciência que ensinam. Têm também o conhecimento de ciências correlatas. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar (PIMENTEL, 1993, p. 85).

Nos debates, procuramos identificar as necessidades metodológicas dos docentes; oferta de textos e bibliografia para pesquisas posteriores; incentivo a troca de metodologias entre os professores de diferentes cursos. Essas e outras iniciativas servem para subsidiar as demandas cotidianas.

Por isso, as dinâmicas formativas estiveram abertas, tanto no âmbito coletivo, como individual. Não raro, professores relataram não saber o “como fazer”. Reitero que a intervenção da assessoria só foi possível, nesses casos, pela abertura do professor que se coloca como “aprendiz do mundo”, isso muito nos emociona e nos fortalece. Afirmamos que as atividades, ainda em andamento, contaram com o apoio incondicional dos Diretores de Centros e Coordenações de Curso.

Após os dados sobre entrada e saída, trabalhamos os dados obtidos na pesquisa com os discentes sobre o que esperam dos docentes em relação a (receptividade, relação entre docente e discente, conteúdo, metodologia e avaliação...). Informamos aos professores a forma ética como os alunos se referiram as dimensões do ensino, a exemplo de revisão de conteúdos diante da grande quantidade e da forma como eles são trabalhados, a partir do currículo de cada curso. Esta é uma situação ambígua, pois ao mesmo tempo em que o professor precisa cumprir seu plano de ensino, os alunos precisam de revisão e acompanhamento para se apropriarem desses conteúdos.

Com a formação dos discentes, procedemos no mesmo formato, ou seja, mostramos as reivindicações dos professores em relação ao interesse, falta de leitura, não cumprimento do horário, entre outros. Foi o momento de confrontarmos



as diferentes opiniões, mostrando tanto para o professor quanto para o aluno que a mudança precisa ocorrer em ambas as partes.

A última etapa do trabalho (ainda em construção) se constitui de oficinas e trocas de experiências metodológicas entre os docentes, no sentido de debater as dimensões que foram solicitadas pela pesquisa. Portanto, sensibilizar alunos e professores sobre a realidade da universidade é o que nos interessa. Essa instrumentalização se concretiza em pequenas ações de acolhimento e respeito, rigor teórico, dinâmicas de socialização, valorização da aprendizagem e a mediação indispensável à discentes e docentes.

Ligadas a essas ações, defendemos: estabelecer o diálogo entre professores e a assessoria pedagógica; orientar pedagogicamente os professores no que se refere aos Planos de Ensino e avaliação; direcionar as discussões sobre a relação professor aluno, metodologias; troca de experiências pedagógicas; oferecer debate sobre saúde mental e emocional dos acadêmicos, por meio de profissionais competentes para esse fim; debater sobre temas da atualidade como transexualidade e gênero e drogas lícitas e ilícitas; disponibilizar oficinas sobre estilos de aprendizagem, leitura, interpretação e escrita de textos; construir a cultura de associar as atividades da Assessoria junto às Semanas Acadêmicas dos Cursos³. Assim, a população beneficiada se compõe pelos acadêmicos e professores, os quais contribuem para a efetivação da proposta.

Como resultado, já observamos uma mudança nas práticas metodológicas e didáticas docentes em relação ao ensino e a aprendizagem. Como conquista, após a primeira etapa formativa nos Centros da Unioeste/Campus Francisco Beltrão, temos a consolidação da política de previsão de Formação Continuada de Professores no Ensino Superior, prevista para o calendário de 2020, bem como a formação

³ Das atividades propostas foram realizadas três inserções em Semanas Acadêmicas; dois cursos formativos de Interpretação de texto e oralidade; encontros Docentes a partir de solicitação de Coordenadores de curso; Participação em reunião de colegiado; orientação individual aos Docentes no sentido de reestruturação metodológica e avaliativa; realização de palestras em Semanas Acadêmicas; assessoria em projeto de pesquisa em formação continuada organizada pelo Centro de Sociais Aplicadas; projetos de Ensino voltados a participação dos acadêmicos em ações sociais, entre outras atividades.



específica para os primeiros anos, cujos temas previstos são: humanização, compromisso com as teorias, relações de empatia, sexualidade, sonoridade, entre outros. Vale lembrar que estes temas vêm ao encontro das necessidades cotidianas e demandas identificadas ao longo do ano letivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do trabalho de formação continuada de professores no ensino superior, por meio da assessoria pedagógica, justifica-se especialmente pelo fato de a formação docente neste nível da educação ainda ser desconhecida e as vezes considerada dispensável, pois, os docentes trazem consigo suas formações com grande bagagem teórica e prática nas diferentes áreas. No entanto, como a docência vai além dos títulos, implica ações pedagógicas que reconheçam as diferentes formas pelas quais o ser humano aprende.

Nesse sentido, o trabalho de assessoria pedagógica na formação continuada de professores é uma possibilidade de atividade-meio que pode qualificar a atividade-fim do ensino superior, isto é, os processos de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento da função, especialmente quando direcionado ao desenvolvimento profissional docente, nesse caso, à formação continuada, é significativo porque pode mediar a relação dos docentes com campos do conhecimento relacionados não somente à suas áreas específicas de atuação, mas aos conhecimentos provenientes do campo da Pedagogia, do Currículo e da Didática, necessários à atuação docente em qualquer área do conhecimento.

Para que haja o reconhecimento dessas necessidades formativas na qualificação profissional, é importante que formação docente no ensino superior envolva acadêmicos e professores e, além disso, busque estabelecer o diálogo, novas metodologias e pesquisas, bem como o exercício da empatia, sem pensar que com isso, ocorre perda de autoridade.

Em tese, compreendemos que a formação continuada de professores no ensino superior, por meio do trabalho de assessoria pedagógica, faz parte de um



processo mais amplo de qualificação da formação das pessoas que estão inseridas nesse nível da educação. Sabemos que o caminho ainda é longo, mas acreditamos no potencial dos docentes, especialmente quando se abrem para novas possibilidades quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

Que aprendamos juntos a temer propostas de formações fragmentadas, uma vez que elas simplificam questões complexas referentes à docência, além de dizimar a luta coletiva pela igualdade de condições de aprendizado e enfraquecer a luta dos profissionais da educação e dos investimentos da área.

Realmente, estamos face ao desmonte do projeto de Universidade democrática de qualidade no Brasil e, embora o quadro seja desanimador, temos que resistir e estabelecer o diálogo sobre as questões pedagógicas na universidade, lócus de concretizações e também de estranhamento conceitual, levado pelas demandas governamentais em nome da boa qualidade em educação.

REFERÊNCIAS

BROILO, Cecilia Luiza. Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente. 1. ed. São Paulo: Junqueira&Marin, 2015.

DEITOS, Roberto Antônio; LARA, Angela Maria de Barros. Estado e política educacional: o receituário do liberalismo social-democrata. *Eccos Revista Científica*, v. 1, p. 35-62, dez. 2012.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan/abr. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO, Rubem de Oliveira. Formação de Identidade Docente, Escola e Culpabilização Profissional: Convergências e Discussões Teóricas. *Pesquisas e Práticas Psicossocial*, v. 2, n. 2, p. 269-279, fev. 2008.



NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, M. da Glória. O professor em construção. Campinas – SP: Papyrus, 1993.

UNIOESTE. Resolução Nº 116/2012 – COU, de 6 de dezembro de 2012. Aprova a criação da Assessoria Especial de Direção de campus da Unioeste. Cascavel, 2012.
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. Rev. Diálogo Educ., v. 14, n. 42, p. 327-342, mai/ago. 2014.

Recebido em: 12-10-2019

Aceito em: 18-12-2019

