

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARY NATSUE OGAWA

CONSELHEIRO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCURSOS DE
UMA FORMAÇÃO

CURITIBA

2019

MARY NATSUE OGAWA

CONSELHEIRO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCURSOS DE
UMA FORMAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau.

CURITIBA

2019

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

Ogawa, Mary Natsue

O34c
2019 Conselheiro pedagógico na educação superior : percursos de uma formação/
Mary Natsue Ogawa ; orientadora, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau.
-- 2019
247 f. ; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2019.

Bibliografia: f. 182-189

1. Professores – Formação. 2. Orientação pedagógica. 4. Ensino superior –
Estudo e ensino. 4. Prática de ensino. I. Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 126
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Mary Natsue Ogawa

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, às 9h, reuniu-se na Sala de Defesa - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Prof.ª Dr.ª Glaucia da Silva Brito, Prof.ª Dr.ª Marielda Ferreira Pryjma, Prof.ª Dr.ª Elisangela Ferretti Manffra e Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski, para examinar a Tese da doutoranda **Mary Natsue Ogawa**, ano de ingresso 2015, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "CONSELHEIRO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCURSOS DE UMA FORMAÇÃO" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12:20. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: a banca avalia a originalidade do tema como contribuição no campo de formação de professores e aconselha a publicação em artigos e eventos

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau _____

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Glaucia da Silva Brito _____

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Marielda Ferreira Pryjma _____

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Elisangela Ferretti Manffra _____

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski _____

Torres
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico ao meu pai, que, embora não esteja mais presente, foi quem fez com que eu me apaixonasse pelos livros e pelos estudos, foi quem me trouxe até aqui.

AGRADECIMENTOS

Construímos e reconstruímos diariamente nossos conhecimentos.

Este trabalho é resultado de muitas vivências profissionais e pessoais, da troca de experiências com muitos colegas de profissão e de estudos, logo, neste trabalho carrego um pouco do que cada um me trouxe ao longo da vida.

Agradeço a Deus, que sempre ilumina meu caminho, me fortalecendo a cada dia, durante toda a minha caminhada.

Agradeço à minha família, irmãos, sobrinhos, minha nora querida, pelo apoio e por compreenderem os momentos de ausência.

Ao meu filho, por compartilhar dos meus sonhos e compreender a importância do estudo na minha vida.

Aos meus colegas de trabalho que estão sempre na torcida, amigos e companheiros de caminhada, que direta e indiretamente contribuíram para este trabalho e, em especial, à Marilusa Rossari, Rosane Nicola, LIncon Bilibio, Rose Mary Gonçalves, Karin Golembioski, Caroline Serqueira, Patricia Meyer, Regiane Loureiro, Murilo Tchmola.

Aos professores do programa que, com suas discussões e conhecimentos, me proporcionaram novos olhares e novas ideias, enriquecendo este caminhar.

À professora Dilmeire, minha orientadora, inesquecível, com quem aprendi muito, por me fazer querer aprender sempre mais.

Aos conselheiros pedagógicos e professores que, com suas vivências profissionais e sua disponibilidade em aprender, possibilitaram esta pesquisa.

A você, Marcos, querido, que há muito acompanha a minha trajetória, vibra, torce, comemora minhas conquistas, me “sacode” quando necessário, sempre acreditando em mim e sempre me incentivando.

Às professoras Marielda Ferreira Pryma, Glaucia Brito, Daniele Saheb e Elisangela Ferretti Manffra, por aceitarem fazer parte desta banca e, particularmente, pelas contribuições e observações que fizeram toda a diferença.

“A educação qualquer
que seja ela, é sempre
uma teoria do conhecimento
posta em prática”.
(Paulo Freire)

RESUMO

O contexto de mudanças na educação superior tem levado as universidades a repensar as práticas de ensino e abre espaço para a criação dos programas de formação e dos Centros de Formação Docente, o que demanda profissionais para atuarem nesses contextos. Surge assim a figura do Conselheiro Pedagógico, profissional que realiza as ações formativas e o aconselhamento pedagógico aos professores. Dessa forma, é preciso pensar de que maneira esses profissionais são preparados para contribuir com o processo de Desenvolvimento Profissional Docente dos professores. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo perscrutar o percurso de aprendizagem necessário para o profissional que auxilia na promoção do desenvolvimento profissional docente do professor da Educação superior. O quadro teórico de análise é construído a partir da relação entre: o atendimento pedagógico na perspectiva do desenvolvimento profissional docente (IMBERNON, 2011; MARCELO GARCIA, 1999; PRYJMA; OLIVERIA, 2016); o conceito de *SoTL* – *Scholarship of teaching and learning* traduzido neste estudo como MEA - Maestria em Ensino e Aprendizagem (BOLÍVAR, 2017; BOYER, 1990a; GURUNG; WILSON, 2013; SCHWARTZ; HAYNIE, 2013; SIMMONS; POOLE, 2016) e o conceito de Aprendizagem Experiencial desenvolvido por Kolb (1984). O corpus de dados de análise desta pesquisa exploratória é formado: pelo levantamento de informações em sites web de 25 universidades com melhor desempenho na América Latina (Times Higher Education 2017); questionário com questões respondido por 16 Conselheiros Pedagógicos, 4 gestores de Centros de Formação e 8 professores universitários; e entrevistas com 10 Conselheiros Pedagógicos, para esclarecer os resultados encontrados no questionário. Os dados coletados nos questionários quantitativos foram organizados e tratados a partir do software Qualtrics e as entrevistas foram analisadas com auxílio do software de análise qualitativa Atlas.ti. Foram mapeadas as atividades formativas e constatado que oficinas e workshops são as mais ofertadas, que atividades de assessoramento e mentoria são pouco exploradas e, ainda, que somente os cursos de especialização e as revistas científicas se correlacionam aos princípios da MEA, proposta nesta tese como norteador da formação do Conselheiro Pedagógico. Os resultados apontam que os professores valorizam a experiência em docência no ensino superior e o conhecimento pedagógico, e a sua expectativa ao procurar auxílio pedagógico centra-se em atitudes éticas, escuta e comunicação eficaz. Os Conselheiros, por sua vez, têm como necessidade formativa: aperfeiçoar os aspectos didáticos, as metodologias e outros elementos que compõe a dimensão pedagógica do trabalho, como avaliação, domínio disciplinar, políticas educacionais, entre outros. Os Conselheiros Pedagógicos têm se preparado para a função a partir do aperfeiçoamento de sua própria prática docente, da reflexão e da clareza de concepções sobre ensino e aprendizagem; contudo, ainda têm conflitos quanto à especificidade das áreas do conhecimento, que, no entanto, para os professores importa menos do que a capacidade do Conselheiro em articular o viés didático e inspirar confiança e respeito. Tal perspectiva aponta para a necessidade de que as instituições considerem a formação do Conselheiro Pedagógico como parte do processo de qualificação do corpo docente, e, dessa forma, invistam em estruturas e políticas para a qualificação também do Conselheiro.

Palavras-chave: Conselheiro Pedagógico. Formação Docente. Educação Superior. SoTL. MEA.

ABSTRACT

The context of changes in higher education has led universities to rethink the teaching practices, and it opens space for the creation of training programs, and the Centers for Teacher Training, which demands professionals to work in these contexts. Then comes the figure of the Pedagogical Counselor, a professional who carries out the formative actions and the pedagogical advice to the teachers. Therefore, it is necessary to think about how these professionals are prepared to advise pedagogically and contribute to the process of Professional Development of Teachers of these teachers. This research aims at examining the learning course necessary for the professional that assists in the promotion of the teacher professional development of the teacher of higher education. The theoretical framework of analysis of this study is constructed based on the relationship between: the pedagogical service in the perspective of professional teacher development (IMBERNON, 2011; MARCELO GARCIA, 1999; PRYJMA; OLIVERIA, 2016); the concept of SOTL - Scholarship of teaching and learning translated in this study as MEA – Maestria em Ensino e Aprendizagem (Investigation about Teaching and Learning in your own Discipline) (BOLÍVAR, 2017; BOYER, 1990a; GURUNG; WILSON, 2013; SCHWARTZ; HAYNIE, 2013; SIMMONS; POOLE , 2016) and the concept of Experiential Learning developed by Kolb (1984). The corpus of analysis data from this exploratory research is formed by: the survey of information on web sites of 25 universities with the best performance in Latin America (Times Higher Education, 2017); questionnaire with closed questions answered by 16 Pedagogical Counselors, 04 managers of Training Centers and 08 university professors; and interviews with 10 Pedagogical Counselors, to clarify the results found in the questionnaire with closed questions. The data collected in the quantitative questionnaires were collected and treated from the Qualtrics software and the interviews were analyzed with the help of the qualitative analysis software Atlas.ti. The training activities were mapped out and it was stated that workshops are the most offered, and that counseling and mentoring activities are poorly explored, and still, that only specialization courses and scientific journals correlate with the principles of MEA (Maestria em Ensino e Aprendizagem) proposed in this thesis as guiding to the formation of the Pedagogical Counselor. The results show that teachers value teaching experience in higher education as well as pedagogical knowledge, and their expectation when seeking pedagogical help focuses on ethical attitudes, listening and effective communication. The Counselors, in turn, have as a formative need, to improve the didactic aspects, methodologies, and other elements that make up the pedagogical dimension of the work, such as evaluation, disciplinary domain, educational policies, among others. The Pedagogical Counselors have prepared themselves for the function from the improvement of their own teaching practice, from the reflection, and from the clarity of conceptions about teaching and learning. However, they still have conflicts as to the specificity of the areas of knowledge, that nevertheless, for teachers matter less than the Counselor's ability to articulate the teaching bias and inspire trust and respect. This perspective points to the need for institutions to consider the formation of the Pedagogical Counselor as part of the qualification process of the teaching staff, and thus, invest in structures and policies for the qualification of the Counselor.

Keywords: Pedagogical Counselor. Teacher Training. Higher education. SoTL. MEA.

Lista de Ilustrações

Figura 1 – Relação entre DPD, atuação e formação do Conselheiro Pedagógico	67
Figura 2 – Modelo de processo de aprendizagem: solução de problemas	77
Figura 3 – Quadro teórico da pesquisa	81
Figura 4 - Planilha de atividades ofertadas pelos Centros de Formação	100
Figura 5 - Cálculo do acumulado de respostas	105
Figura 6 - Tipos de atividades ofertadas	108
Gráfico 1 – Evolução no número de publicações sobre ensino superior	33
Gráfico 2 - Ano de conclusão da graduação	116
Gráfico 3 - Exercício de outra atividade profissional	117
Gráfico 4 - Tempo de atuação docente	118
Gráfico 5 - Atuação como gestor	118
Gráfico 6 - Formação específica para atuar no Centro de Formação	119
Gráfico 7 - Experiência necessária para atuar no Centro de Formação.....	120
Gráfico 8 - Conhecimentos importantes ao profissional que atua no Centro de Formação	122
Gráfico 9 – Tarefas a serem realizadas por um Conselheiro. Saberes necessários para a atuação em um Centro de Formação	124
Gráfico 10 - Características de um profissional para atuar em um Centro de Formação	125
Gráfico 11 - Tempo de atuação docente	140
Gráfico 12 - Exercício de outra atividade profissional	140
Gráfico 13 - Atividades com maior preferência pelos professores	143
Gráfico 14 - Avaliação da prática	144
Gráfico 15 - Quanto a experiência do Conselheiro Pedagógico.....	145
Gráfico 16 - Conhecimentos necessários ao Conselheiro Pedagógico.....	146
Gráfico 17 - Características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico	147
Gráfico 18 - Quanto a melhor forma para você aprender profissionalmente	148
Quadro 1 – Estrutura do trabalho	19
Quadro 2 – Áreas e temáticas dos trabalhos analisados	34

Quadro 3 – Tarefas do Conselheiro Pedagógico para o desenvolvimento da profissionalização da ação docente.....	48
Quadro 4 – Contribuições do Conselheiro Pedagógico para políticas educacionais.....	50
Quadro 5 – Indicadores de estratégias institucionais.....	55
Quadro 6 – Produções sobre a relação da MEA e do trabalho do Conselheiro Pedagógico	63
Quadro 7 – Ações do Conselheiro Pedagógico que contribuem para o Desenvolvimento Profissional Docente	66
Quadro 8 – Competências e conhecimentos indicados como necessários à formação do Conselheiro Pedagógico	68
Quadro 9 – Atribuições, competências e conhecimentos necessários ao trabalho do Conselheiro Pedagógico	69
Quadro 10 – Competências e conhecimentos - aproximações	70
Quadro 11 – Modelos de Aprendizagem de Kolb.....	77
Quadro 12 – Universo da pesquisa	84
Quadro 13 – Instituições selecionadas.....	86
Quadro 14 – Atribuições dos participantes da pesquisa	87
Quadro 15 – Instrumentos de coleta de dados.....	90
Quadro 16 – Procedimentos utilizados para a validação do instrumento.....	93
Quadro 17 – Número de testagens dos instrumentos	93
Quadro 18 - Critérios de inclusão e exclusão.....	99
Quadro 19 - categorias de atividades.....	101
Quadro 20 - Objetivos específicos, sujeitos e instrumentos.....	106
Quadro 21 - Setores de formação docente nas IES.....	106
Quadro 22 - Atividades ofertadas.....	109
Quadro 23 - Localização na estrutura da IES dos setores responsáveis pela formação docente.....	111
Quadro 24 - Atividades ofertadas e a relação com os princípios MEA.....	113
Quadro 25 - Áreas de formação dos participantes	115
Quadro 26 - Formação específica para atuação do Conselheiro Pedagógico	119
Quadro 27 - Sugestões quanto a outros conhecimentos	122
Quadro 28 - Conhecimento a serem ampliados ou aprimorados	125
Quadro 29 - Complementação das informações.....	126
Quadro 30 - Perfil do Conselheiro Pedagógico no contexto Latino-americano	127

Quadro 31 - Experiência desejável para atuar como Conselheiro Pedagógico	127
Quadro 32 - Formação para atuar como Conselheiro Pedagógico	128
Quadro 33 - Conhecimentos necessários ao Conselheiro Pedagógico	128
Quadro 34 - Tarefas que o Conselheiro Pedagógico deve ter condições de executar	129
Quadro 35 - Características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico.....	130
Quadro 36 - Formação dos gestores participantes da pesquisa	131
Quadro 37 - Perfil dos gestores dos Centros de Formação	131
Quadro 38 - Experiência desejável para atuar como Conselheiro Pedagógico em ordem de preferência/prioridade.....	132
Quadro 39 - Formação desejável para o Conselheiro Pedagógico	132
Quadro 40 - Conhecimentos necessários ao Conselheiro Pedagógico	133
Quadro 41 - Características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico.....	134
Quadro 42 - Perfil do gestor da IES Latino-americana.....	135
Quadro 43 - Experiência desejável para atuar como Conselheiro Pedagógico em ordem de preferência/prioridade.....	135
Quadro 44 - Formação desejável para o Conselheiro Pedagógico	136
Quadro 45 - Conhecimentos desejáveis para atuar como Conselheiro Pedagógico	137
Quadro 46 - Características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico.....	137
Quadro 47 - Formação dos professores que participam das ações formativas	139
Quadro 48 - Expectativas em relação ao Centro de Formação.....	141
Quadro 49 - Relação de atividades ofertadas	142
Quadro 50 - Possíveis contribuições da atuação do Conselheiro Pedagógico	148
Quadro 51 - Perfil profissional	150
Quadro 52 - Ações formativas de maior preferência/prioridade	151
Quadro 53 - Avaliação da prática de ensino	152
Quadro 54 - Em relação à experiência docente	153
Quadro 55 - Formação desejável ao Conselheiro Pedagógico	154
Quadro 56 - Formas para aprender profissionalmente.....	154
Quadro 57 - Conhecimentos necessários ao Conselheiro Pedagógico	155
Quadro 58 - Características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico.....	156

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Número de programas e Núcleos/Centros de formação nas últimas décadas.....	26
Tabela 2 – Áreas estudadas pela MEA.....	36
Tabela 3 – Composição do indicador <i>Teaching</i>	85
Tabela 4 - Atividades ofertadas por instituição.....	110
Tabela 5 - Público alvo nas formações	111
Tabela 6 - Formação apontada como importante para atuar em um Centro de Formação	121
Tabela 7 - Quanto a formação desejável ao Conselheiro Pedagógico.....	145

LISTA DE SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
IES	-	Instituição de Educação superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CP	-	Conselho Pleno
CP	-	Conselheiro Pedagógico
DPD	-	Desenvolvimento Profissional Docente
FIES	-	Fundo de Financiamento Estudantil
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
REUNI	-	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SOTL	-	Scholarship of Teaching and Learning
MEA	-	Maestria em Ensino e Aprendizagem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 PROBLEMATIZAÇÃO.....	21
2.1 O DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE UMA FORMAÇÃO.....	21
2.2 QUEM É O PROFISSIONAL QUE ACOMPANHA AS AÇÕES DOCENTES E ATUA NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO? ..	26
2.3 OBJETIVO GERAL.....	32
2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	32
3 ESTADO DA ARTE: AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	33
4 REFERENCIAL TEÓRICO	40
4.1 O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	40
4.1.1 Pedagogia universitária	41
4.1.2 Atendimento ao docente universitário.....	44
4.2 INVESTIGANDO A MAESTRIA EM ENSINO E APREDIZAGEM.....	57
4.3 A MAESTRIA EM ENSINO E APRENDIZAGEM E O PAPEL DO CONSELHEIRO PEDAGÓGICO	71
4.4 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL	72
4.4.1 Experiências, vivências e conhecimentos: descrição de uma aprendizagem.....	75
4.4.2 Ciclo de aprendizagem experiencial: modalidades de aprendizagem.....	77
4.4.3 A aprendizagem experiencial e a formação do Conselheiro Pedagógico: aprender para ensinar a ensinar	78
4.5 QUADRO TEÓRICO: ENSINAR A QUEM ENSINA - ASPECTOS TEÓRICO DE UMA FORMAÇÃO	80
5 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	83
5.1 UNIVERSO DA PESQUISA.....	84
5.2 RELATO DA COLETA DE DADOS.....	87
5.2.1 Composição do questionário de pesquisa.....	91
5.2.2 Etapa de validação dos instrumentos.....	92

5.2.3	1ª etapa da coleta de dados: gestores dos Centros de Formação.....	95
5.2.4	2ª etapa da coleta de dados: professores que desenvolvem atividades de formação.....	97
5.2.5	3ª etapa da coleta de dados: professores que participam das formações	98
5.3	RELATO DA ANÁLISE DE DADOS.....	99
5.3.1	Análise da planilha de Centros de Formação	99
5.3.2	Análise das entrevistas.....	102
5.3.3	Análise dos questionários	103
6	RESULTADOS	106
6.1	ATIVIDADES OFERTADAS PELOS CENTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE QUE EXIGEM A ATUAÇÃO DE FORMADORES.....	106
6.2	CORRELACIONAR AS CARACTERÍSTICAS LEVANTADAS ÀS ATIVIDADES OFERTADAS PELOS CENTROS, ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS FORMADORES E ÀS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES, CONFORME ESTUDOS SOBRE A MEA E A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL.....	112
6.3	IDENTIFICAR AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM CENTROS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	114
6.3.1	Universidades brasileiras	114
6.3.2	Universidades latino-americanas.....	127
6.4	O QUE PENSAM OS GESTORES	130
6.4.1	Contexto brasileiro	130
6.4.2	Contexto latino-americano.....	134
6.5	IDENTIFICAR AS EXPECTATIVAS QUE OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS POSSUEM AO SOLICITAR AUXÍLIO PEDAGÓGICO	138
6.5.1	Contexto brasileiro	138
6.5.2	Contexto latino-americano.....	149
6.6	ENTREVISTAS COM OS CONSELHEIROS PEDAGÓGICOS	156
6.6.1	Formação e atuação no contexto brasileiro.....	157
6.6.2	Formação e atuação no contexto latino-americano	162
7	DISCUSSÃO.....	166
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181

REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICES	193
LISTA DE APÊNDICES	194
ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	251

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca perscrutar¹ qual é o percurso formativo do Conselheiro Pedagógico, termo escolhido, neste estudo, para nomear o profissional que, nas instituições de educação superior, atua planejando, organizando e executando ações formativas para o corpo docente, aconselhando pedagogicamente, orientando e contribuindo para o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores universitários.

O interesse por investigar a formação dessa profissional parte de minhas primeiras incursões como docente do curso de Pedagogia na educação superior e da forte necessidade, naquele momento, de um aconselhamento pedagógico, isto é, de um profissional que me auxiliasse a desenvolver-me como professora universitária.

Ser professora universitária sempre foi um sonho, que se iniciou ainda quando estudante na faculdade. A universidade sempre foi, para mim, um símbolo de conquista e de vitória, mesmo quando ouvia o discurso, por alguns propalado, de que um diploma de educação superior não era tão importante e que o diferencial estava na experiência profissional.

Nada disso me distanciou do sonho de estar na universidade, local que, no imaginário da menina que sonhava ser professora, era quase mágico, afinal, trata-se de um espaço onde o conhecimento é produzido. Todos eram extremamente capazes intelectualmente, os professores excelentes, e, por consequência, eu seria uma ótima profissional.

Certamente tive ótimos professores no curso de Pedagogia realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que, de fato, me ajudaram a tornar a profissional que sou hoje. Porém, o que aprendi na universidade não foi o suficiente, eu queria mais: aprender mais. E esse desejo sempre me motivou: ingressei como professora na rede municipal de ensino em 2003, e posteriormente como pedagoga, sempre procurando me formar continuamente, participando de cursos, palestras, eventos da área, debates, discussões etc.

¹ Averiguar minuciosamente; esquadrinhar, indagar, investigar, perquirir: O delegado estava perscrutando a ligação que o suspeito tinha com a vítima. 2. Procurar conhecer; tentar penetrar no mistério das coisas. Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/perscrutar/>. Acesso em: 05 dez. 2018.

Alguns anos mais tarde, em 2007, passei a atuar como formadora na secretaria da educação na mesma rede de ensino. Era essa a primeira experiência como formadora de formadores² na educação básica. Essa função exigia ainda mais conhecimentos e preparação, e fui novamente estudar e buscar novos conhecimentos.

Cada vez mais motivada a aprender e provocada pelas discussões em prol da educação, que me suscitavam reflexões e aumentavam a minha sede de saber, ingressei no mestrado.

Ainda durante o mestrado fui convidada a trabalhar em uma instituição de educação superior, primeiro como professora, depois como coordenadora. Trava-se de uma instituição de grande porte, um considerável desafio, tanto quanto o desejo de ensinar estudantes de graduação.

Confesso que atuar na educação superior foi um presente e uma conquista, mas também motivo de ansiedade, pois os conhecimentos trazidos da graduação e mesmo da experiência docente na educação básica não me proporcionavam a segurança que eu necessitava para ensinar outros profissionais. Mesmo as aprendizagens (que não foram poucas) trazidas do mestrado não me preparavam para a docência universitária.

Assim, ao iniciar minha docência na educação superior, percebi uma lacuna em minha formação para atuar no magistério superior. Havia muitas especificidades, não se tratava somente do domínio do conteúdo, mas era preciso atentar para quem eu ensinava, ou seja, quem era o meu aluno: que já não eram mais as crianças com os quais iniciei minha experiência docente, mas adultos que aprendem, de diferentes formas, adultos com uma vida, uma profissão, uma família e um desejo de aprender e de se tornar um bom profissional.

Iniciada a jornada nesse novo universo que se desvelava aos meus olhos, percebi também que, diferente da escola, não havia um pedagogo ou um coordenador pedagógico que me orientasse. Logo, busquei auxílio com colegas mais experientes, voltei-me aos estudos, participei de cursos. Enfim, fui procurando

² Optou-se pelo termo formador em uma aproximação ao descrito Mizukami (2005, p. 3) que compreende “como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes.”

caminhos para o aprender e fui construindo minha profissionalidade na docência da educação superior.

Nessa trajetória, a colaboração dos colegas, a troca de experiências, que, na maioria das vezes ocorria de forma informal na sala dos professores, nos corredores, durante o café e, até mesmo, nos momentos de confraternização, representou a maior contribuição e impacto na minha preparação profissional.

Essas dúvidas, incertezas e o próprio processo de aprendizagem para a docência na educação superior trouxeram-me algumas inquietações que, ao ingressar no curso de doutorado, incidiram sobre a escolha para o tema de pesquisa, pois, aliadas aos estudos sobre formação de professores, contribuíram para a percepção de que a formação do profissional que irá formar outros profissionais não pode ficar por conta do acaso ou do empreendimento individual do professor.

Assim, na perspectiva de unificar os olhares de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na educação superior e direcioná-los para a formação docente, parte importante do desenvolvimento profissional docente, propõe-se, neste estudo, perscrutar qual é o percurso de aprendizagem necessário para o profissional que auxilia na promoção do desenvolvimento profissional docente do professor universitário no Brasil.

Para construir a resposta a essa pergunta, esta pesquisa parte de uma antítese: os profissionais formados nos cursos de pedagogia não têm, em sua formação, preparo específico para atuar na educação superior, buscando-se a partir daí estabelecer os contextos de transformação na educação superior e a necessidade de um profissional que tenha condições e preparo para aconselhar pedagogicamente o professor universitário e auxiliá-lo em direção ao seu Desenvolvimento Profissional Docente.

A estrutura deste documento encontra-se sintetizada no Quadro 1.

Quadro 1 – Estrutura do trabalho

Capítulo	Resumo
Capítulo 1	Este capítulo apresenta a minha justificativa pessoal e a razão pela qual optei por estudar esta temática, o que passa pela minha trajetória acadêmica e profissional, convergindo então para a pesquisa aqui apresentada.
Capítulo 2	Para contextualizar a temática, este capítulo apresenta um histórico da educação superior no país, desde as suas origens, passando pelo contexto de redemocratização até os dias atuais, refletindo sobre a qualificação do ensino, aprendizagem, políticas e estratégias de formação docente, e desta problematização emergem os objetivos a serem cumpridos a fim de construir a resposta ao problema instituído.

Capítulo 3	No capítulo 3, são apresentados os estudos nacionais e internacionais que circundam a temática, tendo como finalidade abrir o espaço para a introdução ao tema, e as perspectivas da pesquisa.
Capítulo 4	Este capítulo anuncia os elementos teóricos que compõem a pesquisa, buscando relacionar os estudos sobre Pedagogia Universitária e o atendimento ao docente universitário. Por fim, a articulação entre os elementos fornecidos pela investigação sobre a Maestria em Ensino e Aprendizagem (MEA) e a Aprendizagem Experiencial como propositiva quanto ao percurso de aprendizagem necessário ao profissional que forma o docente universitário.
Capítulo 5	Este capítulo retrata o percurso metodológico do estudo, anunciando os instrumentos, as formas de abordagem, a relação entre os sujeitos da pesquisa, o porquê das escolhas, e a concepção de pesquisa que norteou o estudo, e a perspectiva da construção da resposta.
Capítulo 6	Este capítulo apresenta os resultados e a discussão buscando relacionar os contextos, o perfil dos participantes na busca por indicativos de seu percurso formativo e a relação destes indicativos para com o referencial teórico selecionado para a construção da pesquisa.
Capítulo 7	Neste capítulo os resultados são discutidos à luz do quadro teórico, estabelecendo-se relações entre os achados da pesquisa, os objetivos estipulados e o que dizem os autores que embasaram esse estudo.
Capítulo 8	No capítulo final buscou-se delinear os indicativos dos participantes da pesquisa quanto a forma como têm constituído o seu percurso formativo, e ainda, trazendo como contribuições futuras, sugestões, a partir desses indicativos, e do que propõe o referencial teórico, para as instituições de ensino superior de algumas perspectivas formativas para os Conselheiros Pedagógicos.

Fonte: a autora, 2018.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Buscar o percurso formativo de quem atua na formação do professor universitário requer revisitar as perspectivas históricas que levaram ao atual quadro de expansão da educação superior, resultando em mudanças quanto ao papel da universidade e quanto ao desempenho de seus professores que exigem, portanto, maior qualidade do ensino e aprendizagem, o que, por sua vez, implica em ampliar também a formação de quem forma o docente da educação superior.

2.1 O DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE UMA FORMAÇÃO

Os contextos sociais da educação superior vêm passando por transformações que se intensificaram nas últimas décadas, possibilitando o seu acesso a jovens trabalhadores, distanciando-se das concepções que acompanham a sua origem embrionária; pois a educação superior brasileira foi criada, inicialmente, para atender a um público específico: os filhos da nobreza portuguesa radicada no Brasil que, por conta do bloqueio continental imposto pela França à coroa portuguesa, não podiam ir à Europa ampliar seus estudos.

Essa destinação do ensino a poucos privilegiados permaneceu como marca das instituições de educação superior por muito tempo, sendo mantida também pela própria postura da universidade e de seus professores, isolados da sociedade, dos problemas sociais e pouco preocupados a respeito da forma como seus estudantes aprendiam.

Ora, em uma sociedade pouco letrada, em que o ensino era prerrogativa de uma parcela ínfima da população, aqueles que ensinavam na universidade não precisavam possuir muito mais conhecimentos do que os demais, mesmo porque poucos eram os cidadãos que tinham condições de exigir ou de cobrar esse conhecimento à universidade.

Nessa dinâmica fechada à sociedade, desenvolviam-se os estudos para os futuros professores, pois a organização pedagógica do ensino universitário compreendia o *trivium* (gramática, retórica e lógica) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) (ALMEIDA, 2012) e, ao fim do curso, o estudante que lograsse êxito nos estudos era titulado bacharel. Caso se dispusesse a cursar

mais dois anos de estudos, receberia o título de licenciado, estando, a partir de então, apto a lecionar (SIMÕES, 2013). Alguns passariam a ocupar cadeiras na própria universidade, sendo essa a formação exigida para o exercício do magistério na educação superior.

Essa estrutura de formação do professor permaneceu imutável e indiferente à dinâmica social por vários séculos. Somente no início do século XIX ocorreram mudanças significativas ensejadas por contundentes transformações sociais que iriam pôr em xeque o isolamento da universidade, lançando-a em busca pela produção científica e pela conquista da autonomia, requerendo também mudanças na formação do professor universitário.

Assim, a universidade moderna, lócus da ciência e do saber, iria, aos poucos, consolidar as características da educação superior na contemporaneidade, ainda que timidamente. Inicia-se a constituição de um novo processo formativo para o professor na perspectiva de atender às necessidades impostas pelos avanços científicos e pelas inovações e transformações na sociedade.

Entre essas transformações, a dimensão econômica é fortemente impactada e compôs a tônica quanto ao papel da universidade em meados do século XX. Influenciada pela chamada globalização, a qual provoca alterações no processo produtivo, modifica relações comerciais, vínculos empregatícios e “tem como meta a conexão da universidade com as grandes empresas” (ALMEIDA, 2012, p. 51), a universidade vê-se pressionada a adequar seus processos formativos. Essa necessidade ensejou transformações também na formação do professor.

Essas mudanças na formação do professor são mais visíveis no Brasil durante a década de 70, em que a industrialização ganhava espaço e, por consequência, exigia uma melhor formação dos trabalhadores. Dessa forma, as universidades precisavam ampliar e qualificar seu quadro docente. Para tanto, eram convidados profissionais que possuíssem curso de bacharelado e experiência profissional na área em que iriam lecionar (MASETTO, 2003), considerando que a prática da profissão e os conhecimentos técnicos seriam o suficiente para formar bons profissionais.

Assim, a formação para ser professor universitário resumia-se a dominar os conhecimentos técnicos e transmiti-los. Essa concepção de ensino, centrada nos saberes profissionais e desprovida dos saberes pedagógicos como alicerce para o ensino e aprendizagem, consolidou-se e abriu mercado para que muitos

profissionais passassem a atuar na universidade como segunda profissão, encarando o trabalho docente como um “bico”, destituído da necessária formação.

Ainda que esses profissionais que optaram também pela docência sejam, em sua maioria, titulados (mestres e doutores), muitas vezes não estão preparados para as especificidades da atividade docente, pois os Programas de Pós-Graduação priorizam a pesquisa e a produção do conhecimento. Entretanto, “os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos” (ALMEIDA, 2012, p. 63).

Assim, é comum que alguns profissionais tragam as aprendizagens do mestrado e do doutorado e o seu conhecimento da área de atuação. Partindo do princípio de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” (CUNHA, 2004), esses profissionais vão “tateando” e a sua maior fonte de informação sobre “como deve ser um professor” vem dos modelos que obteve enquanto aluno. Assim, o professor acaba reproduzindo a postura (muitas vezes tradicional e pouco reflexiva) de seus professores.

Logo, a titulação, embora necessária, não assegura a qualidade do trabalho docente. São os saberes pedagógicos que coadunam os elementos necessários à transposição didática, momento em que o bacharel se transforma em professor, momento em que o profissional liberal cede espaço ao docente que irá mediar a relação entre os conhecimentos técnicos, os conteúdos curriculares e o estudante, fazendo da sala de aula um espaço de formação, construção de saberes, desenvolvimento pessoal e profissional.

No entanto, esse movimento não ocorre em um passe de mágica, pois requer formação e engajamento do professor (CUNHA, 2010) na perspectiva de tornar-se protagonista do seu aprendizado e de sua formação. Implica também no envolvimento das instâncias gestoras nas instituições promotoras da educação superior de forma que voltem seus esforços para o aprender coletivamente, tornando-se lugar de formação para todos que compõem o ambiente educativo.

A criação desse lugar de formação exige a significação (CUNHA, 2010) dos atores desse cenário, requer intencionalidade educativa para pensar e planejar a formação do professor em diversos aspectos. É também a intencionalidade que dá forma e concretude ao ser professor, pois quando o professor opta por se formar para a docência não se trata mais de uma profissão secundária, mas de uma mobilização em direção ao fazer-se professor.

Essa mobilização envolve diversos elementos, pois propõe que a instituição promova ações congruentes ao seu projeto pedagógico, propicie as condições para o aprendizado docente que se constrói na coletividade, nas trocas, no diálogo e, sobretudo, na formação sistematizada e planejada para atender o contexto e as necessidades do professor, entendendo esse conjunto de ações como parte de um movimento maior: o desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional docente (DPD), conforme Marcelo Garcia (1999), é um processo evolutivo que envolve todo o percurso de aprendizagem do professor e todo o contexto que circunda o seu trabalho. Portanto, diz respeito à instituição como um todo, não só pela tarefa de propiciar os recursos e as condições adequadas para que o professor se desenvolva profissionalmente, porque à medida que o corpo docente evolui, a instituição evolui.

Desse modo, melhorar as condições para o desenvolvimento do trabalho docente requer a articulação de todos os profissionais da instituição e requer formação concebendo-a como parte intrínseca ao desenvolvimento do profissional, mas não única (IMBERNON, 2011), como elemento ao mesmo tempo articulador e motivador do desenvolvimento profissional docente e consequência desse.

Envolve também: a implantação de um plano de carreira que motive o profissional docente; a aquisição de materiais para melhorar as práticas de ensino e de pesquisa; a qualificação de todos os profissionais da instituição, mesmo aqueles que não atuam em sala de aula, mas cujas tarefas trazem impacto no trabalho pedagógico; e a implementação de políticas públicas que favoreçam novas formas de pensar e de fazer educação.

Nessa perspectiva, a formação está centrada: ora na intencionalidade individual, que reside no movimento de fazer-se professor; ora no planejamento coletivo de uma instituição, que busca o desenvolvimento profissional dos seus professores como fator gerador de qualidade no ensino e aprendizagem de seus estudantes, criando condições de trabalho adequadas e mecanismos que possibilitem mais autonomia ao professor (MARCELO GARCIA, 1999).

Entretanto, nem sempre há o envolvimento das instituições, ficando, muitas vezes, a cargo de cada docente, individualmente, a responsabilidade em buscar formação. Por vezes isso não ocorre, seja por falta de motivação do professor, escassez de tempo ou outros fatores, e quando ocorre pode resultar em um ensino desvinculado da proposta da instituição.

Contudo, esse quadro vem sendo alterado nos últimos anos em decorrência das transformações sociais, políticas e econômicas, obrigando as IES a tomarem medidas na perspectiva de organizar e planejar ações formativas para o seu corpo docente, como mostra os estudos de Veiga et al. (2012), que apresentam a implementação de programas de formação docente em cinco universidades, entendendo tais ações como um compromisso em qualificar e estruturar a atuação do professor, propiciando suporte ao trabalho docente.

Essa estruturação passa por diversos elementos e particularmente pela disponibilização de tempos e espaços formativos para o professor. É preciso lembrar que muitos professores vêm de cursos de bacharelado, por consequência, não dominam os conhecimentos pedagógicos e mesmo os que cursaram licenciatura não tiveram em sua graduação disciplinas que fornecessem subsídios para a docência na educação superior, pois as licenciaturas direcionam a formação para o ensino na educação básica, o que pode ajudar, mas não é o suficiente para qualificar a docência universitária (FRAGELLI, 2016) dadas as especificidades desse nível de ensino.

Até meados dos anos 2000, as iniciativas institucionais em direção a uma política de formação para os professores universitários ainda eram bastante insípidas devido à inexistência de políticas públicas destinadas para esse segmento docente, sendo que no máximo eram encontradas políticas internas de cada universidade (MIZUKAMI, 2006).

No fim da década de 2000 e início da década de 2010, ocorre um maior investimento das instituições nas formações dos docentes universitários por meio de diversas ações formativas, desenvolvimento de programas de formação e implantação de núcleos ou centros de ensino e aprendizagem destinados a planejar e organizar a formação do corpo docente. O que é demonstrado pelo aumento, nesse período, do número de produções científicas que tratam da formação docente na educação superior (Tabela 1), conforme levantamento realizado em outubro de 2016, com o intuito de localizar os estudos envolvendo a temática ensino superior e formação de professores que atuam nesse nível de ensino.

Tabela 1 – Número de programas e Núcleos/Centros de formação nas últimas décadas

Período	Nº de publicações	Nº de IES analisadas	Programas de formação	Núcleos/centros de formação
2002 a 2009	8	9	5 ³	2
2010 a 2016	18	21	15	14

Fonte: dados levantados pela autora (2017), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O destaque nas pesquisas para os programas de formação docente e para os Centros de Formação constitui um forte indicativo de que as instituições de educação superior têm buscado fomentar o desenvolvimento docente de seus profissionais por meio da formação continuada.

Outro fator relevante é que a oferta, por parte das instituições, de ações vinculadas em torno de programas permite ao professor realizar seu aperfeiçoamento da prática docente sem precisar abrir mão das pesquisas nem do exercício de uma profissão paralela (JUNGES, 2013a), propiciando o entrelaçamento das vivências profissionais, conhecimentos técnicos e saberes pedagógicos e elementos que compõem a desejada – e necessária – transposição didática.

Para além do movimento em direção à formação para a docência, é preciso que a instituição e o coletivo de seus profissionais tenham clareza quanto à concepção de formação, compreendendo-a como ação planejada, contínua, que tenha como base os contextos e as necessidades dos professores, tirando o professor universitário do isolamento herdado das tradicionais cátedras, possibilitando a reflexão sobre a prática e a criação de espaços, de diálogos e de trocas. Mas as questões são: quem promove esse diálogo? Quem auxilia o professor universitário a ser professor?

2.2 QUEM É O PROFISSIONAL QUE ACOMPANHA AS AÇÕES DOCENTES E ATUA NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO?

A contemporaneidade traz como marca inúmeras transformações sociais e, por consequência, novas exigências quanto ao preparo de profissionais pelas instituições de ensino superior. Resultando na necessidade de: propiciar aos

³ A UFPA aparece em estudos de 2005 e de 2012, embora seja a mesma instituição, trata-se de períodos diferentes que resultam em análises diferentes, optou-se desta forma por manter as duas análises no quadro.

professores condições para que qualifiquem sua prática e acompanhamento ao trabalho educativo, dando-lhes subsídios para o desenvolvimento profissional docente.

Na educação básica, esse trabalho é realizado pelo pedagogo, profissional com formação em licenciatura para a docência da educação infantil e dos anos iniciais da educação básica, conforme regulamentado pelo artigo nº 64 da LDBEN 9394/96 e pelo Parecer nº 05/2005 que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia e concebe ainda a atuação do pedagogo “nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 1996).

O pedagogo atua tanto em sala de aula como docente quanto fora dela, organizando e articulando os processos pedagógicos para a consecução do ensino e aprendizagem. Para essa atuação, ele precisa ter domínio dos conhecimentos pedagógicos, o que o possibilita pensar a organização da instituição, auxiliando os professores quanto ao planejamento, às metodologias e à avaliação, promovendo a interseção dos conhecimentos pedagógicos com os saberes da sala de aula (LIBÂNEO, 2004).

O trabalho do pedagogo certamente não é uma tarefa fácil, uma vez que ele não tem o domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação do professor. É comum que o professor se sinta dono da sala de aula em que atua e entenda seu domínio de formação, a disciplina que leciona, como seu território, não abrindo espaço para intervenções, mesmo quando elas são necessárias. No entanto, “o trabalho pedagógico consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escutá-los em todos os sentidos” (MEIRIEU, 2002, p.83), o que requer uma proximidade e reciprocidade com o professor.

Para desempenhar a tarefa de compreender os processos pedagógicos e acompanhar o professor no seu percurso de aprendizagem, o pedagogo deve dispor de um arsenal de conhecimentos teóricos para pensar o trabalho docente a partir da avaliação, do planejamento, das metodologias, da didática e das teorias da educação (DANIELE; ROHDEN, 2011). Ainda, as tarefas do pedagogo não se restringem ao professor, mas a todo o sistema educativo, envolvendo atendimento, orientação à comunidade e elaboração de documentos, conforme descrito nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº. 01 (BRASIL, 2006a).

Essa amplitude, em termos de atuação, requer do pedagogo os conhecimentos dos campos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural, conforme o Parecer CNE/CP nº 3/2006 (BRASIL, 2006b). De forma que, por meio do entrelace inter e multidisciplinar dessas áreas, o pedagogo possa desenvolver competências que o habilite a atuar nas “áreas de conhecimento afins, subsidiárias da formação dos educadores, que se qualificam com base na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006a).

Logo, a legislação que regulamenta o curso de pedagogia põe ênfase na atuação desse profissional na educação básica. Ainda que a Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006a), em seu artigo 2º, defina o trabalho do pedagogo em atividades diversas, incluindo outras áreas nas quais sejam desejáveis conhecimentos pedagógicos, não faz menção quanto ao desempenho das funções do pedagogo em instituições de ensino superior, logo, a sua formação não contempla o preparo para as especificidades desse nível de ensino.

O curso de Pedagogia propicia conhecimentos teóricos centrados no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem direcionados à criança, visto ser a sua origem epistemológica (CUNHA, 2010). E ainda que haja tarefas diversificadas e, em diferentes modalidades, previstas no decorrer do curso, as experiências formativas para o pedagogo não têm foco na realidade da educação superior.

Assim, no ensino universitário não há a tradição de um acompanhamento pedagógico. Historicamente, a figura do pedagogo não faz parte do cenário universitário, e tão pouco a universidade tem como prática formar profissionais para o acompanhamento pedagógico do professor universitário. Dessa forma, por bastante tempo, o docente da educação superior ficou por conta própria quanto à forma de encaminhar os elementos pedagógicos da relação ensino e aprendizagem.

Contudo, se os contextos contemporâneos convocam mudanças no ensino, na universidade e no trabalho do professor, também a forma como ele aprende a ser professor deve ser revista e transformada. Não se pode mais esperar que os modelos de docência baseados em contextos sociais totalmente diferentes daqueles em que o professor atua resultem em aprendizado e muito menos na formação de profissionais.

Esse movimento em torno das mudanças nos processos formativos ganha forças particularmente a partir dos anos 2000, quando os centros de formação docente passam a organizar institucionalmente as formações (OGAWA; VOSGERAU, 2019), o que, no entanto, exigia, além de suporte e recursos, que a formação atendesse ao projeto da instituição. Dessa forma, era preciso pensar a estrutura desses centros, a concepção de formação com que trabalham e, particularmente, a escolha dos profissionais que irão desempenhar as atividades de formação.

Esse profissional, que organiza e desenvolve as formações docentes nas IES, pode receber diferentes denominações, apontando para diferentes conceitos e concepções ou nem mesmo receber uma denominação que não seja a de professor, pois, em geral, são professores, podendo ser da própria instituição ou convidado de outra instituição.

É comum encontrar na literatura o termo *assessor*, que segundo o dicionário Aurélio da língua portuguesa indica: 1. Que ou quem assiste ou assessora; 2. Pessoa que tem como função profissional auxiliar um cargo superior em suas funções = adjunto, coadjutor; 3. Juiz substituto.

O sentido que se aproxima da tarefa desenvolvida por professores nos centros de formação é o de assistir ou assessorar, e essa concepção tem raízes no modelo espanhol de formação (CARRASCO; AZEVEDO; XAVIER, 2017). O termo *assessor pedagógico* ou *assessor de formação* é encontrado nas produções sobre formação docente de diversos autores (CUNHA, 2014a; IMBERNON, 2011; MARCELO GARCIA, 1999; MAYOR RUIZ, 2007) e diz respeito ao profissional que atua na formação continuada dos professores.

A atuação do assessor, segundo Imbernon (2011, p. 93), não se limita a aspectos pedagógicos, podendo participar de “projetos educativos especiais, e de desenvolvimento curricular”, além de desenvolver trabalhos de gestão e administração, o que envolve as diferentes frentes de atuação do professor universitário (ZABALZA, 2004).

Outro termo bastante utilizado para designar o professor que auxilia na formação dos colegas é *formador*, definido segundo o dicionário Aurélio de língua portuguesa como: 1. Aquele que forma; 2. Que ou quem ministra aula, sessão ou curso destinado a adquirir ou atualizar conhecimentos profissionais.

O termo *formador* é utilizado por Vaillant (2013, p. 22) para denominar “toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação, em seus distintos níveis e modalidades”, possibilitando realizar diferentes tarefas formativas, seja na formação inicial de professores, seja na formação continuada.

Entretanto, a literatura educacional utiliza o termo formador mais comumente para se referir ao professor universitário como sendo o profissional que forma outros professores, isto é, os seus estudantes de licenciatura. Assim, é mais frequente encontrar o termo relacionado à formação de professores para a educação básica.

Embora as nomenclaturas *formador* e *assessor* sejam as mais usuais no Brasil, sendo as mais citadas nas pesquisas e nas produções sobre formação docente, nos últimos anos surge uma denominação oriunda do modelo francês de formação docente para o ensino superior, ainda pouco difundida em nosso país, mas passa a ocupar um papel de destaque nas universidades francesas: denominado de *Conselheiro Pedagógico*.

O termo refere-se aos profissionais preparados para atuar na formação dos professores universitários em diversos aspectos, contribuindo na formulação de objetivos, escolha de atividades pedagógicas, uso de ferramentas digitais, entre outras necessidades do corpo docente. Seu papel é auxiliar na melhoria das habilidades de ensino dos professores (CHALIÈS et al., 2010; CHÊNERIE et al., 2010).

A função do Conselheiro Pedagógico (CP) é apoiar a transformação educacional na educação superior. Assim, mobilizar os docentes para o aprendizado coletivo e colaborativo por meio do compartilhamento de seus conhecimentos e de suas experiências em direção ao fomento de práticas que envolvam a reflexão como princípio formativo.

Optou-se pelo uso da nomenclatura *Conselheiro Pedagógico* partindo do pressuposto que, ao trabalhar de forma colaborativa com o professor lado a lado, esse profissional orienta (em uma acepção que indica verticalidade e/ou superioridade) e aconselha, o que permite a reflexão e a construção conjunta do conhecimento e de novas práticas educativas.

Para desempenhar essa tarefa, conduzir à reflexão, aconselhar e orientar pedagogicamente um outro professor, o Conselheiro deve desenvolver uma série de conhecimentos e de competências que o habilite a essa função.

O Conselheiro Pedagógico precisa ser adequadamente preparado para orientar, ouvir, auxiliar e motivar os professores a ampliarem suas condições de ensino, a rever sua prática e a refletir sobre essa. Além disso, precisa ter flexibilidade, trabalhar em equipe, saber acolher com generosidade as dúvidas e os conflitos que emergem nas situações do dia a dia em sala de aula e é preciso ter espírito investigativo e inovador (KUROSHIMA et al., 2016).

Entre essas características soma-se a consciente opção pelo conhecimento pedagógico como elemento fundamental na consecução do ensino e aprendizagem. Pois, independente de qual seja a sua área em relação aos conhecimentos específicos, o Conselheiro Pedagógico precisa ter a plena clareza de que esses conhecimentos devem ser articulados aos saberes pedagógicos, o que requer do Conselheiro Pedagógico uma formação sistêmica (MAYOR RUIZ, 2007) que envolva o conhecimento técnico e possibilite a articulação didático-pedagógica, o diálogo, a comunicação e a mediação com outros setores da universidade.

Esse entrelaçamento de saberes e conhecimentos específicos e pedagógicos permitirá ao Conselheiro Pedagógico aconselhar pedagogicamente e auxiliar o professor em direção a sua identidade docente, desenvolvendo a sua profissionalidade e qualificando a sua prática.

Esse exercício de formar outros professores pode promover também novos aprendizados para o Conselheiro Pedagógico. Esses aprendizados se revertem novamente em qualidade na execução de sua função, não por mera repetição ou apropriação de um procedimento, mas a partir de uma aprendizagem experiencial, que, segundo Pimentel (2007), ocorre quando a experiência é confrontada com o conhecimento teórico e sua síntese permite de fato gerar um conhecimento factível, compreensível e que possa ser decomposto, reformulado e reconstruído, possibilitando, por sua vez, a geração de novos saberes.

Ao passo em que ensina e aprende, o Conselheiro também orienta para “o como” se aprende a ser professor, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente como meio para qualificar o ensino e aprendizagem na educação superior. Assim, propõe-se a investigar qual é o percurso de aprendizagem necessário para o profissional que auxilia na promoção do desenvolvimento profissional docente do professor universitário no Brasil.

A tese defendida é de que o percurso de aprendizagem do profissional que oferece atendimento para o professor universitário na perspectiva do

Desenvolvimento Profissional Docente pode ser construído a partir da sua experiência como docente no ensino superior, integrada ao desenvolvimento da Maestria em Ensino e Aprendizagem - MEA, e potencializada a partir da experiência no aconselhamento de seus pares.

Na busca pelo percurso formativo realizado por esse profissional, são estabelecidos objetivos gerais e objetivos específicos.

2.3 OBJETIVO GERAL

Perscrutar o percurso de aprendizagem necessário para o profissional que auxilia na promoção do desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior.

2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) mapear as atividades ofertadas pelos centros de formação continuada docente nas quais se requer a atuação de formadores: a partir do mapeamento das atividades ofertadas pode-se traçar um perfil dos conhecimentos necessários a este profissional para desenvolver as atividades previstas pelo centro;
- b) identificar as necessidades formativas dos profissionais que atuam em centros de formação docente na educação superior: este resultado permite conhecer os saberes, conhecimentos e competências necessárias na perspectiva do conselheiro pedagógico;
- c) identificar as expectativas que os professores universitários possuem ao solicitar auxílio pedagógico: este resultado possibilita conhecer o que os professores que buscam auxílio entendem que seja necessário àquele que lhes orientará;
- d) correlacionar as características da MEA e da aprendizagem experiencial às atividades ofertadas pelos Centros, às necessidades formativas dos formadores e às expectativas dos professores: este objetivo permite inferir atividades oferecidas pelo centro que possa contribuir para a autoformação do conselheiro pedagógico.

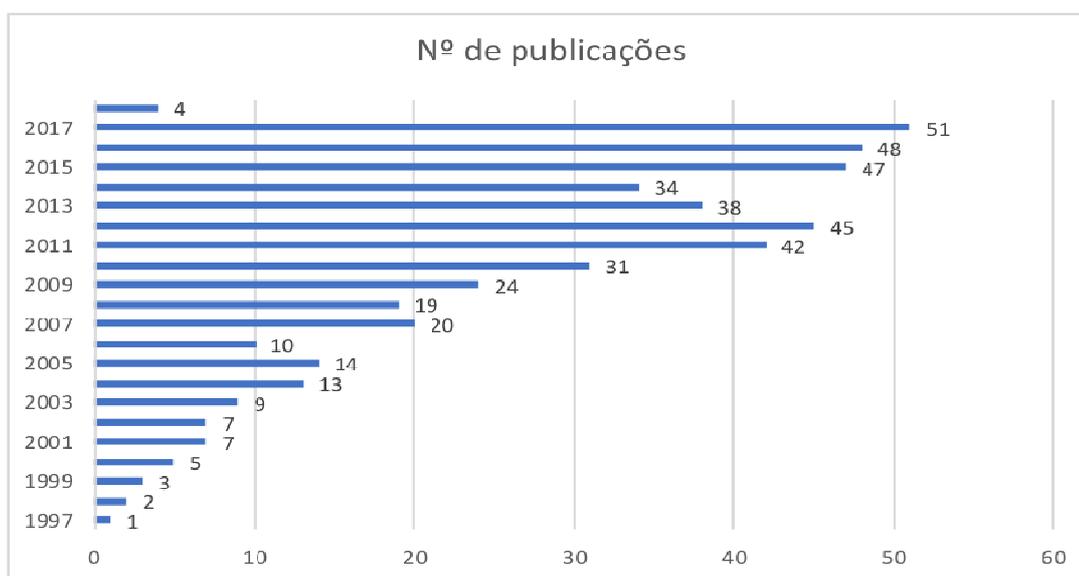
3 ESTADO DA ARTE: AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na perspectiva de identificar iniciativas orientadas à formação desse profissional, foi realizada, no período de 27 de janeiro a 02 de fevereiro de 2018, uma busca nas produções científicas sobre o ensino superior publicadas no Brasil. Essa pesquisa teve como fonte a base de dados da Scielo Brasil e utilizou como palavra-chave o termo *ensino superior*, não recorrendo a delimitadores ou filtros, possibilitando a busca mais ampla. Foram localizados 476 artigos nacionais, sendo 1 repetido.

As publicações localizadas têm seus primeiros registros a partir de 1997, sendo observado um significativo crescimento a partir de meados dos anos 2000. É interessante lembrar que, durante os anos de 1990, houve um processo de expansão no número de matrículas da educação superior (BARROS, 2015) promovido por programas como o Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Como reflexo desse processo, os olhares da sociedade e dos organismos governamentais passam a se voltar cada vez mais para o ensino superior e a qualidade do ensino ofertado nessa modalidade. O Gráfico 1 apresenta os quantitativos quanto às produções científicas que investigam o ensino superior de 1997 a janeiro de 2018.

Gráfico 1 – Evolução no número de publicações sobre ensino superior



Fonte: a autora, 2018, a partir dos dados levantados na Scielo.

É possível observar que entre os anos de 2010 e 2012 há um novo impulso nos números de trabalhos publicados. Esse aumento decorre da implantação de políticas para expansão da educação superior, como é o caso da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2008, e, mais tarde, da Lei nº 12.711/2012, que prevê a reserva de 50% das matrículas por curso nas universidades públicas para estudantes oriundos integralmente do ensino médio público.

Com o aumento dos números de matrículas e, por consequência, da contratação de novos professores para atender à demanda, os estudos passam a evidenciar preocupação com a formação do docente universitário. Contudo, ainda não expressam significativamente a mesma preocupação com quem irá executar a capacitação desses profissionais.

O Quadro 2 apresenta o número de trabalhos por área ou temas de estudos que emergiram a partir da exploração dos documentos localizados nessa revisão sistemática e foram agrupados de acordo com a aproximação e semelhança dos estudos.

Quadro 2 – Áreas e temáticas dos trabalhos analisados

Área/tema de estudo	Agrupamento de temas estudados	Nº de trabalho encontrados
Acesso e expansão	Formas de ingresso, políticas de reaproveitamento de vagas ociosas, transferências, financiamentos, PROUNI; Histórico e ampliação das matrículas, relação com as políticas públicas, mercado de trabalho, internacionalização	50
Aprendizagem do aluno	Desenvolvimento de práticas para o aprendizado, formas de aprender, impactos das diferentes metodologias no aprendizado, como o estudante aprende	34
Avaliação	Relação da avaliação com a aprendizagem, avaliação de cursos, avaliação institucional, avaliação dos docentes, ENADE, avaliação e qualidade de ensino	38
Desenvolvimento institucional e social	Políticas públicas, ampliação, características, históricos e perspectivas, Relação da expansão da Educação Superior com o crescimento econômico e social dos municípios, impacto no mercado de trabalho, capital social, influência da instituição de ensino superior no contexto social do município. Desenvolvimento institucional, políticas institucionais, gestão, inovações; Fatores diversos, políticas públicas, relação com as políticas de financiamento, atendimento das instituições aos estudantes, encaminhamentos para minimizar as evasões, controle e estatística	48
Desenvolvimento profissional docente	Profissionalização, condições de trabalho, carreira, aprendizado entre pares, compartilhamento, vivências, formação, participação em curso, palestras etc. pós-graduação, engajamento	37
Diversidade	Processo de Inclusão de estudantes com deficiências (diversas áreas), acessibilidade, ensino de libras, inclusão social, política	30

	de cotas, ensino e aprendizagem de estudantes com deficiências, minorias sociais, questões de gênero	
Ensino	Práticas docentes, metodologias, inovações, recursos didáticos, impacto do ensino na aprendizagem	78
Formação acadêmica e profissionalização	Qualidade na formação, atuação dos profissionais, relação entre as Diretrizes Curriculares e o perfil do egresso, mercado de trabalho, estágios e a relação com a formação profissional	42
Formação do docente da educação básica	Formação de licenciandos, formação inicial, formação continuada, capacitação, práticas docentes de professores que atuam na educação básica	18
Formação do pedagogo	Especificidades na formação do pedagogo, atuação do pedagogo, perfil do egresso, Diretrizes Curriculares	2
Pesquisa	Financiamento, políticas públicas, ética, vivências, rigor, relação ensino e pesquisa, status no universo acadêmico	7
Publicações	Abrangência das publicações acadêmicas, rigor, ética, natureza das publicações, relação com o ensino e aprendizagem, impactos no cotidiano escolar, mercado de publicações, ampliação, relação com o DPD	5
Tecnologias	Uso de Tecnologias, cursos e disciplina em EaD,	18
Tópicos especiais	Estudos diversos nas diferentes áreas que envolvem desde a atuação dos profissionais, elaboração de material didático, desempenho de organizações etc.	17
Vivência acadêmica	Relações, participação em movimentos sociais, intercâmbios, práticas sociais, trocas e compartilhamentos, aprendizagem entre pares, questões relacionadas a vida dentro do campus	51

Fonte: a autora, 2018, a partir dos dados levantados na Scielo.

Esse mapeamento nas produções nacionais sobre ensino superior evidencia uma lacuna quanto à formação do profissional que irá acompanhar a ação do professor universitário e auxiliá-lo em direção ao seu desenvolvimento profissional docente. No contexto internacional, esse quadro não é muito diferente, embora existam algumas experiências e iniciativas no sentido de formar o professor que aconselha pedagogicamente o professor universitário.

A partir da década de 2000 (STLHE, 2019), aparecem algumas referências e iniciativas que se evidenciam na França, no Canadá e nos Estados Unidos com o surgimento da *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) e posteriormente vão ganhando espaço em outros países.

A SoTL é um conceito bastante recente e sem uma tradução exata para a língua portuguesa. Portanto, a partir da compreensão do conceito descrito na língua inglesa e da leitura de alguns artigos em língua espanhola (BOLÍVAR, 2017; CABALLERO; BOLÍVAR, 2015), optou-se por uma adaptação do termo baseada nos artigos produzidos em espanhol como sendo: Maestria em Ensino e Aprendizagem (MEA).

O seu sentido pode ser definido como um processo de investigação sobre a prática docente a partir de bases epistemológicas e interdisciplinares, aplicadas com

o objetivo de ampliar a qualidade da prática docente, em consequência o ensino (MCKINNEY, 2004). Ao conceituar a Maestria no Ensino e Aprendizagem como uma reflexão sistemática sobre o ensino e aprendizagem, McKinney (2004, p. 2, tradução nossa) aponta o desenvolvimento dessa especialidade como uma possibilidade de aprendizado do professor a partir de sua investigação sobre como o estudante aprende em sua disciplina de ensino e da reflexão sobre os achados dessa investigação, que serão compartilhados, por meio da publicação científica, com outros professores.

Essa concepção de ensino e aprendizagem tem sido empregada nos contextos americano e francófono, na formação do profissional que atua no aconselhamento pedagógico e na orientação ao professor universitário. A partir da perspectiva de que esse seja também um pesquisador da prática dos professores e que os conduza à formulação de uma docência inovadora, criativa e crítica.

Para identificar essas experiências formativas, foram mapeadas as produções científicas e internacionais no período de 1º a 05 de dezembro de 2017, a partir do Portal da CAPES. Como fonte de pesquisa utilizou-se as bases *ERIC – Proquest*, *EBSCO* e *Web of Science*, e como palavra-chave o termo *SoTL*. A busca retornou um total de 432 artigos, sendo 11 duplicados, resultando assim em 421 artigos analisados por resumo.

É preciso considerar que os países pioneiros na realização e na promoção da Maestria no Ensino e Aprendizagem, como Estados Unidos e Canadá, apresentam um maior nível de desenvolvimento social, mais acesso ao ensino superior e estruturação de práticas e vivências acadêmicas. Logo, esses itens não têm tanto destaque em suas pesquisas, sendo mais emergentes a preocupação com o aprendizado e aprimoramento do ensino, focos da MEA.

Tabela 2 apresenta as temáticas que têm sido exploradas nas investigações sobre a Maestria em Ensino e Aprendizagem.

Tabela 2 – Áreas estudadas pela MEA

Área de estudo	Bases			Totais
	ERIC-Proquest	Ebsco	Web of Science	
Aprendizado do aluno	30	6	13	49

Ensino	39	5	12	56
Avaliação	9	6	8	23
Desenvolvimento/Aplicação da MEA	35	11	24	70
Desenvolvimento profissional	30	4	9	43
Pesquisa do tipo MEA (investigando a própria prática)	45	10	26	81
Formação docente	12	7	8	27
Metodologias	12	2	9	23
Pesquisa (envolvendo temas diversos)	25	1	8	34
Publicações	4	10	1	15
Formação para quem forma o professor universitário	8	1	1	10
Total de Trabalhos	241	62	118	421

Fonte: a autora, 2018.

Além dos estudos sobre a Maestria em Ensino e Aprendizagem, os artigos analisados trazem um total de 81 trabalhos que se caracterizam como uma pesquisa do tipo MEA, o que contribui para expressar a dimensão que esse campo de pesquisa abarca em instituições do mundo inteiro. Corroborando para a reflexão sobre a aprendizagem do aluno e, particularmente, sobre o ensino do professor, abre espaço para também pensar a formação de quem orienta pedagogicamente o professor.

Entretanto, ainda é reduzido o número de pesquisas que investigam a formação do profissional que orienta os professores, sendo que, no universo de 421 estudos localizados sobre a MEA, somente 10 têm como foco a formação de quem atua na formação do professor da educação superior.

O preparo profissional de um profissional que pense e execute a formação do docente universitário é um elemento em lenta construção, que começa a se instaurar, na agenda das instituições de ensino superior, com alguns conflitos como a alocação de uma maior carga horária para o professor que irá compor a equipe do Centro de Formação (CARRASCO; AZEVEDO; XAVIER, 2017), o que poderia conceder mais tempo para dedicar-se ao seu preparo profissional para o exercício da função de Conselheiro, mas que por outro lado poderia afastar o profissional da sala de aula (ZABALZA, 2004), distanciando-o de uma realidade que ele precisa conhecer para poder orientar e auxiliar outros professores em direção ao seu desenvolvimento profissional docente.

Esses e outros obstáculo ainda são uma realidade nas instituições, assim como a falta de estudos científicos que contribuam para a formação e atuação do Conselheiro Pedagógico, conforme evidenciado na

Tabela 2.

. Outra evidência está na ausência de uma nomenclatura que designe o

profissional que atua nos Centros de Formação. Essa constatação vem do mapeamento realizado com o objetivo de identificar a existência de Centros de Formação Docente nas 25 universidades com melhor desempenho na América Latina segundo o ranking da *Times Higher Education 2017*.

Entre as 25 instituições analisadas, foram investigadas, quanto à nomenclatura utilizada, as 16 IES nacionais, sendo analisadas as informações do site e posteriormente enviado e-mail e entrado em contato por telefone, constatando-se que somente uma utiliza nomenclatura específica, adotando, em referência ao modelo espanhol, o termo *assessor pedagógico*, que segundo Mayor Ruiz (2007), designa o profissional que realiza a assessoria pedagógica ao professor universitário.

Apesar dessa pouca visibilidade, o papel do profissional que forma o professor universitário pode ser definidor no desenvolvimento de um projeto de formação, pois “as inovações não prosperam se não há pessoas (nesse caso, haveria de acrescentar, também, departamento ou instância da instituição) que as defendam, promovam e mantenham” (ZABALZA, 2004, p. 161).

Logo, tão importante quanto a formação do professor universitário é a formação de quem o auxiliará em seu processo formativo. Por outro lado, auxiliar e intervir na prática de colegas, oriundos de diferentes áreas do conhecimento e muitas vezes com o mesmo nível de formação, não é tarefa fácil. Nem sempre a atuação do Conselheiro Pedagógico é aceita pelos seus iguais, pois essa atuação precisa ser legitimada a partir de uma base de conhecimentos que o habilitem e o permitam a ter credibilidade para aconselhar e orientar seus colegas professores.

Na educação básica, a formação de formadores tem sido abordada há algum tempo. Estudos como o de Calderaro e Barbacovi (2016) discutem a formação do professor formador, referindo-se ao trabalho de preparo dos licenciandos, futuros professores. A pesquisa faz parte de um projeto internacional denominado *Estado del Arte de las políticas de formación de formadores*, que mapeia, no Caribe e na América Latina, de que forma os países têm desenvolvido práticas de formação para formadores, ou seja, é comum encontrar na literatura estudos sobre a formação do professor universitário, mas não sobre quem o forma.

Ao considerar como importante o papel desse profissional por orientar outros professores no aperfeiçoamento de suas práticas e no desenvolvimento de sua profissionalidade docente, é preciso também pensar a existências de estratégias de

formação para a promoção de conhecimentos que o permitam auxiliar e orientar e de competências que reforcem a sua credibilidade e confiança entre os professores (DAELE, 2016).

Entretanto, para que o Conselho Pedagógico desenvolva as competências necessárias à condução da tarefa de formar professores universitários, é preciso uma formação que considere suas necessidades, seus conhecimentos prévios e o contexto.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Compreendendo que a MAE se constitui em possibilidade formativa para o Conselheiro Pedagógico e que a sua articulação à Aprendizagem Experiencial pode contribuir para aprimorar essa formação, este capítulo estabelece uma discussão teórica a fim de elucidar e consolidar tais elementos.

4.1 O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A busca em empreender mais qualidade, entendida como melhoria nas condições de ensino e aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007), a educação ofertada nas instituições de ensino superior passa pelas diferentes dimensões do ensino e aprendizagem: envolve os atores que compõem, direta e indiretamente, o cenário acadêmico; circunda as relações profissionais, as ações promovidas para avaliar, formar e capacitar o corpo docente; e se conecta à cultura institucional, permeando-a como princípio formativo.

Esse princípio formativo reflete o compromisso da instituição para o desenvolvimento profissional docente, que, nos dizeres de Marcelo Garcia (1999), abarca a formação do professor e vai além: abrange o aprendizado da instituição como um todo para promover o desenvolvimento de seus professores. Assim, propicia-lhes as condições estruturais de aprendizagem, de recursos, de remuneração e de carreira, para que o professor se desenvolva como profissional docente.

Essas condições de apoio e de suporte, sejam em nível material ou intelectual, cognitivo e/ou afetivo, não estão postas, mas é preciso criá-las e constituir mecanismos que contribuam para sustentar o desenvolvimento profissional docente como compromisso político e prática institucional para a qualificação do processo ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, elementos presentes no cotidiano da instituição e que compõem o universo da docência devem ser organizados e planejados para corroborar com as condições de desenvolvimento profissional, institucionalizando as aprendizagens docentes como disparador do processo de constituir-se profissionalmente, pois o desenvolvimento profissional docente não tem fim em si

mesmo e não existe “dissociado da situação organizacional da instituição” (SANTOS; POWACZUK, 2012).

Assim, o DPD ultrapassa a dimensão individual do fazer-se professor, pois se compõe de movimentos e olhares múltiplos que envolvem a gestão de conflitos, os dilemas, os recursos e a responsabilidade pela formação e pelo desenvolvimento profissional em uma relação dialógica. Dessa maneira, o professor aprende a ser professor a partir do seu contexto, da interação com seus pares e do auxílio de especialistas (SANTOS; POWACZUK, 2012).

Esse auxílio, contudo, requer o conhecimento como aporte para a instrumentalização de novas práticas e a reflexão como elemento para a reelaboração de concepções, pois o formar-se para a docência requer como suporte a reflexão do sujeito sobre sua própria ação docente (PRYJMA; OLIVERIA, 2016) para que, dessa reflexão, resulte a apropriação da teoria que fundamenta a prática em um contínuo processo de autoavaliação e do pensar e repensar concepções e aprendizagens.

Pensar e refletir a ação pedagógica à luz das teorias implicam em parâmetros que possibilitem a desconstrução de práticas, para reconstruí-las adequadamente fundamentadas. Entretanto, a reflexão sob o prisma individual pode não resultar nessa reconstrução (PRYJMA; OLIVERIA, 2016), logo, a reflexão requer mediação, e, nesse contexto, emerge a Pedagogia Universitária aliada ao ato de aprender a ser professor.

4.1.1 Pedagogia universitária

Nos anos de 1980, em busca de melhor qualificar a formação ofertada pelas universidades no cenário internacional, surgem diversas organizações e eventos que passam a discutir a temática (SOARES, 2009). Essas organizações cumprem o importante papel de difundir nacionalmente pesquisas visando à formação docente da educação superior, pondo em destaque a pedagogia. Esta é alavancada por instituições como a Association Internationale de Pedagogie Universitaire, que passa a promover, no contexto francófono, o entendimento dos saberes pedagógicos como promotores de novas práticas e novas concepções, dando origem à *Pédagogie de L'enseignement Universitaire*.

No cenário brasileiro, o processo de expansão da educação superior tem início somente na década seguinte, nos anos de 1990, impulsionando a busca por ampliar também a qualidade da formação ofertada e atender às novas exigências sociais, por um novo perfil dos profissionais em consonância com as transformações no mundo do conhecimento e que atendam a diversidade do novo aluno que adentra as universidades.

Essa necessidade de novos processos formativos exige repensar a forma como os professores ensinam e como os estudantes aprendem. Preocupação essa que gerará discussões e debates, abrindo espaço para que a Pedagogia, ciência da educação, passe a ocupar espaço na formulação de novos conceitos de aprender e de ensinar na educação superior.

A ocupação no espaço universitário pela Pedagogia marca mudanças não somente na forma de pensar o ensino e aprendizagem, mas na própria relação com o conhecimento, uma vez que os saberes específicos, advindos da atuação profissional, já não mais entendidos como fonte para o desenvolvimento da docência porque ela demanda o conhecimento pedagógico como condutor da relação ensino e aprendizagem.

Assim, emerge, no contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária, aqui entendida como um campo de aprendizagem docente que tem, em sua base, o pensar a ação docente, os saberes e os conhecimentos inerentes ao processo formativo para a docência e o seu impacto na aprendizagem do estudante (BOLZAN; ISAIA, 2010).

A Pedagogia Universitária parte do pressuposto de que a docência universitária requer competências, habilidades, conhecimentos e atitudes que diferem daqueles que formam o professor para a docência na educação básica (ISAIA; BOLZAN; MACIEL, 2009), e exige, portanto, uma pedagogia diferenciada, voltada para a consecução de processos formativos específicos à realidade da educação superior.

Realidade essa que, por tradição, é incorporada à prática do professor na medida em que esse vai sendo inserido na docência universitária, aprendendo a ser professor universitário com as ferramentas que dispõe: por meio da observação a colegas mais experientes e/ou modelos de professores da sua vivência como estudante, ou seja, destituída de uma compreensão da docência como prática profissional.

Dado esse contexto, Pimenta e Almeida (2011) defendem que a natureza do magistério superior, ao envolver diversos elementos que decorrem da responsabilidade em formar profissionais para a sociedade, demanda saberes específicos e conhecimentos pedagógicos e deve haver um alinhamento entre a formação do professor universitário e o desenvolvimento profissional docente.

Essa relação entre formação e desenvolvimento profissional docente compõe um conjunto de ações que envolve o professor em um processo de autoformação (ISAIA; BOLZAN; MACIEL, 2009), o qual não se finda no individual, mas requer mediação, diálogo entre os pares e, ainda, comprometimento das instituições. Esse movimento, que implica em repensar práticas, visitar teorias e refletir sobre a formação do professor, materializa a Pedagogia Universitária.

Logo, há uma intrínseca relação entre a Pedagogia Universitária e o desenvolvimento profissional docente, pois, à medida que o DPD envolve todos os aspectos que circundam o processo educativo e a profissionalização do professor, abarca também a Pedagogia Universitária, que, ao promover discussões e reflexões sobre o ensino e sobre a aprendizagem impulsionando novas práticas e novas possibilidades de aprendizagem profissional, contribui para o fazer-se professor e para a percepção de que docência não se constrói sozinha, mas na coletividade, na vivência, na interação e na mediação.

Todo esse processo de aprendizagem por meio da Pedagogia Universitária, que envolve as interações e as reflexões, requer orientação e direcionamento. Elementos que não ocorrem espontaneamente e precisam ser pensados e planejados, exigindo, portanto, serem conduzidos por profissionais adequadamente preparados para esta tarefa: auxiliar os professores universitários em sua formação e desenvolvimento profissional docente.

Portanto, a necessidade de profissionais para organizar, liderar e conduzir a formação de professor universitário, mostra-se uma realidade nas instituições de ensino superior, que têm buscado estratégias para qualificar a atuação docente e, dessa forma, os processos formativos de seus estudantes.

Entre essas estratégias está a implantação dos Centros de Formação que requerem estrutura e recursos materiais para seu funcionamento, além de, principalmente, profissionais qualificados para realizar a formação e o atendimento pedagógico ao corpo docente da instituição.

4.1.2 Atendimento ao docente universitário

Entre os recursos utilizados pelas instituições para melhor qualificar seu corpo docente, destaca-se os programas de formação e a implantação de setores, na universidade, responsáveis por pensar e planejar ações formativas destinadas ao corpo docente: os Centros de Formação que, em alguns casos, conforme aponta a pesquisa de Ogawa e Vosgerau (2019), são incorporados às estruturas e ao organograma da IES e compostos por professores da própria instituição.

O termo *Centro de Formação* é utilizado para designar os setores criados nas IES para “prestarem serviço de apoio ao professor [...] e diretamente relacionados à formação do docente” (SOUZA, 2010, p. 26). Esses setores contribuem por meio de ações formativas, organização de espaços para planejamento, orientação ao estudante e reflexão sobre os processos de ensinar e aprender.

Os Centros de Formação têm histórico e tradição nos países europeus e nos Estados Unidos, surgindo em meados dos anos de 1980, tendo funcionamento, composição e denominações diferentes em cada país e instituição, mas apresentam como elemento comum o entendimento de serem instrumentos de renovação e inovação pedagógica e canal de fortalecimento para a colaboração, o trabalho coletivo e o desenvolvimento profissional docente, constituindo-se assim em um compromisso institucional para com a formação docente.

Para consolidar esse compromisso, é preciso que o Centro de Formação seja um espaço concreto, institucionalizado, com fins específicos de formação (BROILO, 2004) e capaz de planejar, organizar e executar as ações formativas da IES. Para isso, serão necessárias diversas ações que requerem investigar e analisar o contexto local, identificar junto ao corpo docente as lacunas e necessidades e pensar as estratégias adequadas para responder às questões postas pelos grupos de professores.

Contudo, realizar essas tarefas exige, além de um espaço físico, a presença de profissionais preparados que pratiquem essa responsabilidade de pensar a formação docente nas instituições de educação superior. A atuação do professor nos centros de formação extrapola a dimensão da sala de aula, requer uma visão global da instituição, solidez nos conhecimentos pedagógicos e firmeza nas ações, nos encaminhamentos e nas orientações aos demais professores.

Desenvolver esses conhecimentos e competências exige o investimento em formação, no entanto, não é incomum haver instabilidade e mesmo rotatividade desses profissionais nos Centros de Formação. Isso pode ocorrer por diversos fatores, que vão desde a falta de liberação de horas para o trabalho nos Núcleos, até a baixa valorização aos professores responsáveis por essa tarefa (CARRASCO; AZEVEDO; XAVIER, 2017; CUNHA, 2014a).

A figura desse profissional, ainda que em cada contexto tenha suas particularidades, começou a ser delineada no contexto de novas definições para o ensino superior na Europa, marcadamente a partir da Declaração de Bolonha, que cria um espaço internacional para o ensino superior (SCHWARTZ; HAYNIE, 2013) e possibilita a mobilidade de estudantes e professores, ampliando a troca de experiências e a busca por mais qualidade no ensino e aprendizagem.

Busca essa que também fortalece as pesquisas em ensino e aprendizagem e, nos contextos contemporâneos em que cresce exponencialmente o acesso às universidades, suscita a urgência de novas práticas de ensino no mundo acadêmico. Nesse cenário, surge a figura do Conselheiro Pedagógico nas universidades francesas, um profissional que vem consolidando sua atuação em um território pouco explorado pela pedagogia, ainda que não se trate necessariamente de um pedagogo.

A função de Conselheiro Pedagógico é exercida por professores de diferentes áreas de formação com o objetivo de contribuir para a melhoria das competências pedagógicas dos professores (CHÊNERIE et al., 2010), promovendo a reflexão como caminho para a formação e inovação no cotidiano docente. Embora as áreas de formação do Conselheiro Pedagógico sejam variadas, esses profissionais têm como princípio comum, além da experiência docente, os conhecimentos didático-pedagógicos e o envolvimento em discussões curriculares, metodologias de ensino, inovações etc.

O papel do Conselheiro Pedagógico, na perspectiva de Chênerie et al. (2010), é trabalhar junto com o professor para encontrar respostas para suas dúvidas, refletir sobre as possíveis respostas e reconstruir sua prática a partir dessa reflexão. Isso exige motivar o professor a tentar novas práticas e dialogar sobre essas experiências.

Para isso, o Conselheiro Pedagógico precisa também conhecer o universo docente e ter conhecimentos sólidos sobre como se desenvolve o processo ensino e

aprendizagem e sobre os elementos que compõe o trabalho pedagógico. São esses conhecimentos que os credenciam, ainda que não sejam critérios únicos para desenvolver junto aos seus pares o trabalho de assessorar, aconselhar e acompanhar pedagogicamente, contribuindo para profissionalização dos professores.

No entanto, a literatura sobre a formação para os Conselheiros Pedagógicos ainda é exígua, até mesmo pelo curto tempo que se tem da atuação desses na educação superior. Ainda assim, é possível encontrar algumas instituições organizando formações para esse profissional, como é o caso da Rede Pensera (Pedagogia Superior em Rhonê-Alpes), que mensalmente reúne Conselheiros Pedagógicos para discutirem projetos, práticas e reforçarem o trabalho e a imagem do Conselheiro Pedagógico (ISAAC et al., 2009).

Além dessas iniciativas e dos cursos ofertados por organizações educacionais, foi possível identificar estudos, como de Burman e Kleinsasser (2004), que apontam as competências necessárias para exercer a profissão de Conselheiro Pedagógico no contexto francês, destacando os campos de intervenção nos quais deverão atuar os Conselheiros Pedagógicos.

A partir desse mapeamento, Chênerie et al. (2010) elaboraram um referencial de tarefas para o Conselheiro Pedagógico que atua nas universidades francesas. Embora a realidade da educação superior brasileiro seja marcadamente diversa, tal referencial pode contribuir como parâmetro para a identificação das atividades e para pensar a formação do Conselheiro Pedagógico no contexto brasileiro. O

Quadro 3 – Tarefas do Conselheiro Pedagógico para o desenvolvimento da profissionalização da ação docente apresenta as tarefas atribuídas ao Conselheiro Pedagógico nas instituições de ensino superior da França.

Quadro 3 – Tarefas do Conselheiro Pedagógico para o desenvolvimento da profissionalização da ação docente

Desenvolvimento da profissionalização dos professores			
Objetivo Tarefa	Ações		
	<i>Acompanhar a entrada na profissão</i>	<i>Promover a melhoria contínua</i>	<i>Suporte para projetos</i>
Valorizar e Comunicar	- Recepcionar e acolher os profissionais recém ingressos, preparar e apoiar os primeiros passos dos professores (dias de integração, intercâmbios em torno de representações e práticas, orientações, políticas da instituição etc.)	- Contribuir para a construção da identidade profissional dos professores dentro da instituição (sensibilizar, motivar, - promover trocas, favorecer diálogos interdisciplinar ...); - Fornecer acompanhamento pessoal (ouvir, ajudar a encontrar respostas); - Acompanhar e valorizar as atividades de ensino (dossiê de ensino)	Acolher as necessidades, propor medidas para auxiliar (utilizar de escuta ativa, reflexividade) construir respostas considerando o contexto existente (organização, atores, ...)
Acompanhar o professor			- Propor um acompanhamento ou piloto do projeto - Acompanhar diferentes formas de avaliação do projeto
Gerenciar projeto	--	- Formular cursos e atividades formativas diversas	- Propor novas formas de conhecimento, - Co-construir uma resposta
Elaborar assessoria e aconselhando em treinamento de engenharia pedagógica	--	- Realizar processo de treinamento para desenvolver uma oferta para professores	- construir um quadro conceitual (workshops, treinamento, ...)
Produzir recursos documentais ou educacionais	--	Produzir recursos para professores	
Atualizar o conhecimento	--	--	--

 = corresponde, conjuntamente, às tarefas: *valorizar e acompanhar, acompanhar o professor.*

Fonte: tradução livre da autora com base em Chênerie et al. (2010).

Essas tarefas remetem diretamente ao trabalho docente, exigindo intervenções pontuais em cada situação. Os objetivos podem mobilizar várias tarefas simultaneamente e ocorrer de forma simultânea, pois não se trata de uma sequência linear, mas de um processo que depende do desenvolvimento pessoal, da etapa da carreira e da experiência de cada professor.

Ainda que essas tarefas sejam as que mais exigem atuação direta do Conselheiro, existem outras que fazem parte das funções desse profissional. Essas não remetem especificamente às atividades do professor, mas apresentam impacto

sobre o trabalho docente: são as atividades relacionadas à gestão e que podem contribuir para a definição de novas políticas institucionais (CHÊNERIE et al., 2010), conforme apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Contribuições do Conselho Pedagógico para políticas educacionais

Contribuição para a definição e implementação da política educacional da universidade					
Objetivo Tarefa	Ações				
	Nutrir reflexão	Valorizar as ações dos professores	Contribuir para a gestão do estabelecimento	Comunicar, divulgar	Acompanhar projetos institucionais
Valorizar Comunicar	Atualizar seus próprios conhecimentos (desenvolvimentos pedagógicos, técnicos, políticos e institucionais, notícias)	Identificar e divulgar iniciativas educacionais (apresentações, publicações, animação de comunidades e redes. Promover o compartilhamento de práticas e iniciativas	--	Facilitar a atividade educacional do estabelecimento (website, newsletter etc.)	--
Acompanhar o professor	--		--	--	--
Gerenciar projetos	--	--	Participar de órgãos de decisão educacional; Ajudar na tomada de decisões, trazendo conhecimentos específicos	--	Cooperar com outros serviços, outras instituições
Elaborar assessoria e aconselhamento em engenharia pedagógica	--	--		--	--
Produzir recursos documentais ou educacionais	--	--	--	--	--
Atualizar o conhecimento	--	--	--	--	--

 = corresponde, conjuntamente, às tarefas: *valorizar, comunicar; acompanhar o professor*
 = corresponde, conjuntamente, às tarefas: *gerenciar projetos; elaborar assessoria e aconselhamento em engenharia pedagógica*

Fonte: a autora, 2018, com base em Chênerie et al. (2010)

As ações elencadas compõem uma importante face da função do Conselheiro Pedagógico, pois o preparo para a docência passa pela efetivação, no interior da instituição, de políticas que contribuam para o desenvolvimento profissional docente em seus diversos aspectos.

Mobilizar discussões a respeito de políticas educacionais pode colaborar para fomentar essas condições na instituição e assegurar a representação docente nos órgãos em que são formuladas e decididas as ações de aprimoramento para o ensino e aprendizagem e os processos formativos da instituição. Dessa forma, a participação, a representação e as discussões promovidas pelos Conselheiros Pedagógicos podem apoiar a formação docente, o que, no entanto, requer formação e preparo desse profissional, pois participar dos fóruns nas instituições, orientar e conduzir discussões exige informação e conhecimento.

Esse preparo, por sua vez, requer uma sistematização de tais conhecimentos, que expresse uma formação pensada especificamente para o exercício da função e que abarque as especificidades e os contextos institucionais, propiciando legitimidade para o desenvolvimento profissional e atuação do Conselheiro Pedagógico.

Entretanto, no contexto brasileiro, as poucas produções sobre o tema, apontam que é comum que o Conselheiro Pedagógico desenvolva suas atividades de formação paralelamente ao seu trabalho como professor em turmas de graduação ou pós-graduação, alternando sua carga horária entre a sala de aula e seu trabalho como pesquisador e orientador nos programas de pós-graduação, diluindo desse modo o tempo para dedicar-se à profissionalização como Conselheiro Pedagógico (CARRASCO; AZEVEDO; XAVIER, 2017).

Por outro lado, quando o Conselheiro afasta-se da sala de aula para dedicar-se totalmente às atividades de formações docente da instituição, acaba por se distanciar da realidade da sala de aula (ZABALZA, 2004), das ações, reações e emoções que envolvem o trabalho docente. É essa experiência em sala de aula que legitima a atuação do Conselheiro e o aproxima dos demais professores.

Dessa forma, a escassez de tempo, equipe reduzida, e mesmo a falta de profissionais disponíveis no quadro docente, acabam por levar alguns Centros de Formação a optar por professores externos para ministrar os cursos e ações de formação, ficando ao Conselheiro Pedagógico, a organização, o planejamento da

ação, e a seleção de conteúdos que deverão ser trabalhados (CARRASCO; AZEVEDO; XAVIER, 2017).

Essa dinâmica é bastante particular, podendo ser alterada de acordo com o envolvimento da instituição ao propiciar recursos e com o grau de amadurecimento dos componentes do Centro de Formação e da própria instituição, pois em alguns grupos não é incomum a resistência às formações realizadas por companheiros da própria instituição.

Atuar na formação de seus companheiros de trabalho tem o benefício de conhecer o contexto, as características do grupo, ter melhores condições de interagir com esse grupo, o que pode contribuir para fluir o trabalho de reflexão e planejar as ações formativas. Por outro lado, é preciso considerar que existem profissionais que têm dificuldade em confiar ou de se sentirem seguros para compartilhar suas dificuldades com colegas da mesma instituição.

Assim, o trabalho dos Conselheiros Pedagógicos nos Centros de Formação, além da organização, do planejamento e da consecução dos processos formativos, requer conquistar a confiança do corpo docente (ZABALZA, 2004, MAYOR RUIZ, 2007), vencer seus receios e inseguranças e ajudá-los a superar possíveis obstáculos.

Essa tarefa, entre outras desenvolvidas pelo Conselheiro Pedagógico, pode receber diferentes denominações de acordo com o contexto. No cenário da educação superior argentino, por exemplo, são denominadas, conforme expresso por (SOUZA, 2010) de *Assessoria*, função, que envolve múltiplas ações e requer diferentes conhecimentos.

Fazer assessoria não se trata somente de ministrar aulas em cursos de formação, mas envolve uma visão integradora das questões relacionadas à educação. Portanto, requer que o Conselheiro Pedagógico seja um profissional inteirado às constantes mudanças sociais, com uma sólida formação cultural, conhecimentos sobre o mundo da educação e, particularmente, com capacidade de reflexão e pensamento crítico.

Essas características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico na execução do atendimento pedagógico ganha uma dimensão mais concreta quando compreendidas dentro de um processo que deve contribuir não somente para o desenvolvimento de conhecimentos técnicos necessários à tarefa de ensinar, mas que proporcione condições para a reflexão sobre a prática didática e sobre os

processos de aprender e ensinar, apoiando assim os processos da formação como uma parte do desenvolvimento profissional docente.

O atendimento pedagógico, nessa perspectiva, envolve a sistematização de conteúdos e conhecimentos e requer, sobretudo, a capacidade de reflexão como elemento propulsor para a reelaboração das práticas pedagógicas além da inovação no pensar a educação e a formação dos estudantes. Embora a tarefa de atender pedagogicamente aconteça de diferentes formas, dependendo das características de cada instituição, ainda que possa, muitas vezes, estar refém do entendimento dos gestores, é por meio dela que se firmam possibilidades para estruturar e qualificar o trabalho pedagógico, conferindo ao processo formativo a condição de compromisso coletivo da instituição como um todo.

Essas possibilidades formativas vislumbradas no atendimento pedagógico não são esvaziadas de um viés político, ao contrário, expressam também concepções entranhadas na cultura institucional. São espelhos de um contexto e de seus autores, o que não minimiza a importância do trabalho pedagógico, que tem a função de diagnosticar as necessidades da instituição e, a partir dessa percepção, abrir espaço para a discussão e para a implantação de novos modelos formativos.

Criar novos espaços de discussão e implantar novos modelos implica, muitas vezes, em conflitos, exigindo assim a competência relacional, pois, por vezes, o Conselho Pedagógico funciona como uma ponte entre os professores e a gestão, mediando diferentes pontos de vista e dimensões relacionais e sendo o nexo entre projetos institucionais, projetos curriculares e o interesse de alunos e professores (FACIN; RIBEIRO; FELDEKERCHER, 2014). Dessa forma, o trabalho do Conselho Pedagógico implica criar condições para um diálogo mediado por mecanismos democráticos que possibilitem a participação de todos.

A construção desse diálogo requer a formulação de diferentes estratégias, por parte do Conselho Pedagógico, que permitam sua aproximação com os professores, a identificação de possíveis necessidades e, a partir delas, pensar diferentes caminhos que possam auxiliar o professor, pois a diversificação pode contribuir para alcançar os professores em diferentes formas de ensinar além de aprender, ampliando assim a qualidade dos resultados.

A escolha das estratégias a serem utilizadas não deve ser arbitrária ou aleatória. Para identificar as estratégias que melhor se adequam às situações, alguns elementos devem ser observados, como: contexto, objetivos e perfil dos

envolvidos e, ainda, quais são as formas de ensino que mais se aproximam de suas condições para o aprender. Além disso, ocorrem as relações entre estudante e professor, professor e professor, como o professor se percebe profissionalmente e como ele, adulto, aprende.

A análise desses elementos pode se constituir em forte aliado para inovar o ensino e potencializar o aprendizado, considerando particularmente o contexto de cada situação, o qual se altera de instituição para instituição assim como muda em diferentes cursos e/ou departamentos da mesma instituição. Por isso, há a importância de explorar diferentes estratégias.

Essas diferentes estratégias, no entanto, devem estar articuladas a um objetivo formativo, pois a escolha da estratégia a ser utilizada relaciona-se diretamente à concepção de formação que se pretende e ao perfil de profissional que deseja promover. Assim, entende-se o professor como um profissional que deve ter uma sólida formação teórica e um preparo didático que o permita desenvolver sua prática, analisá-la e, a partir dessa análise, tomar decisões e caminhos que possam aperfeiçoar a prática e tornar o aprendizado do aluno mais eficaz. Portanto, defende-se a reflexão como princípio formativo a ser considerado na elaboração e na escolha de estratégias (MAYOR RUIZ, 2007).

Entre os elementos a serem considerados na busca por estratégias que contribuam para a formação docente, Meyer, Vosgerau e Borges (2018) indicam a colaboração entre pares como um importante fator de influência quanto aos processos de mudança e inovação na docência, pois contribui para a reflexão e para o alinhamento das ações institucionais. As autoras trazem também, como ponto de análise para pensar as estratégias para atendimento ou aconselhamento, a etapa ou o momento da carreira em que o professor se encontra, pois cada etapa do ciclo profissional pode requerer diferentes aprendizados e estratégias.

As autoras buscaram, nos estudos sobre formação docente na educação superior, proposições que tratam, além da perspectiva do professor ao participar das formações ou do Conselho Pedagógico ao planejar e realizar tais formações, o papel da instituição em estabelecer estratégias que apoiem o trabalho de assessoria.

A partir dessas proposições, Meyer, Vosgerau e Borges (2018) apresentam indicadores a serem considerados nas estratégias formativas das instituições,

conforme mostra o Quadro 5, e que, portanto, também devem nortear as estratégias de aconselhamento.

Quadro 5 – Indicadores de estratégias institucionais

Indicador	Descrição
Reflexão sobre a prática	Oportunizar que o docente reflita ativamente sobre sua prática e a compare com indicadores profissionais adequados.
Novas práticas	Reservar tempo suficiente para que os professores ensaiem novos métodos e metodologias de ensino.
Exemplos práticos	Apresentar exemplos práticos, pois a atividade precisa ser significativa e ter relação com os contextos (externos) e a realidade do professor (interna).
Flexibilidade	Adotar a flexibilidade e a variedade de atividades (presenciais e não presenciais), estratégias e metodologias como uma premissa.
Partilha de experiência	Contemplar a experiência daqueles com mais tempo de carreira a partir de diálogos, observações e reflexões sobre as práticas.
Assessoramento pedagógico	Oferecer apoio e assessoramento pedagógico, especialmente na fase de implantação.
Colaboração entre pares	Estimular a colaboração entre os professores, incluindo atividades que os estimulem a compartilhar suas práticas, de maneira que possam receber retroalimentação pelos seus pares.
Avaliação entre pares	Promover avaliações formativas, a partir de um cenário de confiança e colegialidade entre os pares.
Atitudes positivas do formador	Em atividades de formação, o responsável deve atuar como um facilitador da aprendizagem, incentivando o engajamento e a atuação proativa e provocando a reflexão.
Reconhecimento de boas práticas	Conseguir que as boas práticas sejam conhecidas e valorizadas pelo coletivo de docentes.
Pesquisa	Validar pedagógica, científica e institucionalmente as ações, visando a trazer credibilidade junto ao corpo docente.
Preocupação com construção pessoal	Objetivar a construção pessoal (personalizada) de conhecimento didático pelo docente.

Fonte: síntese do quadro elaborado por Meyer; Vosgerau; Borges (2018, p. 5).

Esses indicadores constituem-se em elementos que perpassam diferentes dimensões do processo formativo e, quando observados, tendem a tornar a formação mais profícua, pois ampliam as possibilidades de aprendizagem para o docente, e a opção pelas estratégias que entrecruzam os indicadores pode favorecer o processo de formação, fortalecendo a ação docente e contribuindo para a qualidade do ensino e da própria instituição.

Ademais, para além dos indicadores a serem considerados nas estratégias formativas, é preciso pensar a forma com que essas chegam ao corpo docente, pois os professores tendem a rejeitar as formações cuja direção e execução sejam centralizadas e verticais, sem uma real escuta ao principal sujeito dessa formação: o professor (ZABALZA, 2004).

Assim, é preciso que existam estratégias para refletir sobre a prática e articulá-las a uma determinada teoria. Essas estratégias devem ser construídas em parceria com o professor, valorizando seus conhecimentos, reconhecendo suas boas práticas e propiciando a colaboração (MEYER; VOSGERAU; BORGES, 2018).

Essas estratégias se referem a “um acordo sobre aqueles princípios que ordenam os intercâmbios entre os participantes nesse processo: professores e assessor” (MAYOR RUIZ, 2007). Ressaltando assim a importância de que as estratégias sejam parte de uma construção coletiva para pensar a formação, o ensino e a aprendizagem.

Assim, é preciso compreender os professores como sujeitos de sua formação, ouvindo-os para um diagnóstico e para a formulação e seleção de estratégias, pois essas devem atender aos contextos específicos e às particularidades de cada grupo (MAYOR RUIZ, 2007). Ao fazer parte dessa escolha, o professor também está assumindo o compromisso com sua formação e com seu desenvolvimento profissional docente.

Instituir a adesão a esse compromisso também faz parte das tarefas do Conselho Pedagógico, pois estimular esse ambiente de troca e de aprendizagens mútuas passa pela necessidade de um profissional que articule esse trabalho no interior da instituição: o Conselho Pedagógico. Quando esse profissional é do quadro da IES, há também a vantagem de conhecer os contextos e os professores e apresentar maiores condições de manter uma linha mestra no desenvolvimento das atividades com mais possibilidades de continuidade ao trabalho (ZABALZA, 2004).

É preciso considerar também as desvantagens de ter um Conselho Pedagógico integrante do próprio corpo docente, como um impacto menor junto aos professores ou o fato de ser visto como alguém à serviço da administração.

A opção por conselheiros externos à instituição pode também trazer benefícios quando, por exemplo, há a necessidade de trabalhar conteúdos específicos ou, ainda, para integrar a IES aos contextos mais amplos. Outro elemento a ser considerado é o fato de que a IES não depende de recursos financeiros para formar um Conselho Pedagógico externo ao seu quadro de profissionais.

Contudo, considerando as vantagens e ainda que, em situações específicas, os programas de formação possam contar com profissionais externos, é desejável que a instituição tenha seu próprio rol de profissionais, isto é, Conselheiros

Pedagógicos atuando em um modelo de formação próximo ao local de trabalho do professor (MARCELO GARCIA, 1999), partindo da sua realidade para pensar e elaborar as formações de acordo com as necessidades do professor e da instituição, alinhando a atuação docente ao projeto político pedagógico da instituição.

Esse alinhamento requer o envolvimento da instituição como um todo no estabelecimento dos programas, na identificação do percurso desse processo e na definição dos profissionais que executam os programas de formação. A partir disso, é importante que as instituições pensem também sobre a formação deste profissional: o Conselheiro Pedagógico.

Formar o Conselheiro Pedagógico faz parte também do compromisso da instituição para com a qualidade do ensino, pois o sucesso na formação do corpo docente está diretamente relacionado à eficácia do trabalho desenvolvido pelos Conselheiros Pedagógicos na tarefa de orientar, assessorar e contribuir para refletir sobre os processos de ensinar e para a inovação das práticas educativas.

Na busca por essa almejada inovação no ensino e na aprendizagem, inúmeros estudos e pesquisas têm sido fomentados, é nessa perspectiva que surge a Maestria em Ensino e Aprendizagem (MEA), denominação que atende à concepção e à realidade nacional, como mencionado, entendendo-a como possibilidade para compreender o ensinar e o aprender a partir de um perspectiva que envolve o compartilhamento.

4.2 INVESTIGANDO A MAESTRIA EM ENSINO E APREDIZAGEM

O aumento das exigências em torno da formação ofertada na educação superior nas últimas décadas também tem elevado as exigências em torno da formação do professor universitário e, conseqüentemente, a ampliação de estudos sobre a temática em diversos países.

A prática da MEA surge institucionalmente ao final da década de 90 no programa de educação superior da Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL) (PALIS, 2009), envolvendo diversos cursos e professores com a proposta de formação a partir da própria prática docente.

O termo *Maestria em Ensino e Aprendizagem* está pautado na pesquisa como referência para aprimorar a prática pedagógica, envolvendo o aluno e o professor como parceiros desse processo, e se constitui em um movimento emergente de

pensamento e de ação acadêmica voltado para ampliar as aprendizagens aos estudantes e para aprimorar a prática pedagógica dos professores. Para isso, requer um processo sistemático de investigação sobre questões relacionadas à aprendizagem de uma área específica.

O resultado das investigações desenvolvidas sobre a forma como o aluno aprende, ou sobre o efeito de determinada prática para o aprendizado do estudante, é divulgado e compartilhado com outros professores na perspectiva de que essa aprendizagem possa alimentar novas experiências e novas aprendizagens (BOLÍVAR, 2017), em um constante movimento de aprendizagem para docentes e para estudantes.

Esse movimento teve início quando o principal teórico da *Maestria em Ensino e Aprendizagem*, Ernest Boyer, inovou o universo acadêmico ao propor que houvesse uma integração no desenvolvimento das dimensões do trabalho docente, pois cada dimensão da vida profissional do professor, que consiste na pesquisa, mas também na docência e por vezes, em áreas de gestão da instituição, era avaliada isoladamente (SANTOS FILHO; DIAS, 2016) tendo como resultado a fragmentação na ação do professor.

E neste conjunto fragmentado de práticas realizadas pelo professor se sobressaía a pesquisa relacionada a área de atuação do professor e não sobre a sua docência, refletindo a já conhecida dualidade entre ensino e pesquisa. Imperava o predomínio da pesquisa sobre todas as dimensões da carreira docente, sendo critério para formação, promoção para a carreira, assim como também para decisões quanto a alocação do tempo (hora-aula) do professor na instituição (BOYER, 1990).

Contudo, os estudos realizados por Boyer, identificaram quatro importantes dimensões presentes no desenvolvimento do trabalho do professor universitário - descoberta, aplicação, integração e ensino (BOYER, 1990a), e que, portanto, deveriam ser incorporadas ao preparo para a prática docente, constituindo um processo formativo que integra tais dimensões e contribui para potencializar o desenvolvimento profissional docente do professor.

O desenvolvimento profissional docente, por sua vez, nos dizeres de Marcelo Garcia (1999) abarca essas diferentes dimensões da vida profissional, compreende a amplitude do fazer-se professor, pois ultrapasse as paredes da sala de aula, diz respeito à didática e as metodologias do ensino, mas também a pesquisa, a gestão,

as relações com alunos, professor, conhecimentos, e outros elementos do processo educativo.

Desta forma, o desenvolvimento profissional docente contribui para dar forma a identidade profissional de professor, levando-o a se consolidar como profissional da docência, e no decorrer desse processo, o professor também desenvolve o seu profissionalismo, que vai além de uma identidade profissional, e implica no compromisso assumido com o projeto formativo da escola, o coletivo escolar, o respeito ao aluno, a assiduidade, planejamento, dedicação, entre outros elementos (LIBÂNEO, 2004).

Este conjunto de valores constituídos no profissionalismo e que se consolidam no desenvolvimento profissional docente, implicam em formação, e no entendimento de Boyer, essa formação pode ser ampliada ao promover-se a articulação de todas as dimensões que compõe o trabalho do professor.

Logo, o desenvolvimento profissional docente resultaria da articulação entre a ação docente e o conhecimento produzido por meio da pesquisa, e a reflexão sobre como o conhecimento produzido e ensinado em sala de aula se articula com o contexto do aluno e a realidade social.

Portanto, trata-se de um processo de formação profissional, que se pauta na “epistemologia da prática”, entendida como uma aplicação dos conhecimentos construídos continuamente pelo professor, por meio da ação prática, em situações do mundo real (SANTOS FILHO; DIAS, 2016), que por sua vez irá gerar novos conhecimentos e saberes profissionais.

Para que este conhecimento resultante da prática possa gerar novos saberes e conhecimentos no desenvolvimento da ação docente, é preciso que ele seja validado, por meio do rigor da pesquisa, da avaliação por seus pares, e posteriormente compartilhado por meio das publicações, resultando em novas práticas e novos aprendizados.

Este entendimento, de que os saberes profissionais da docência podem resultar da articulação entre a ação docente e a pesquisa, indicam, segundo constatou Boyer, que a ação docente deve ser pesquisada, estudada e revertida novamente em ação prática, indicando uma valorização do conhecimento contido na docência tanto quanto da pesquisa (SANTOS FILHO; DIAS, 2016), pois, posto assim, pesquisa e docência se tornam intrinsecamente relacionados e interdependentes.

Apesar das descobertas de Boyer, uma pesquisa realizada pela *Carnegie Academy*, instituição berço da MEA, indicava que os professores não se sentiam contemplados quanto as diferentes dimensões formativas de suas atividades, e manifestavam interesse em discutir aspectos do trabalho docente relacionados diretamente ao ensino, pois os subsídios que recebiam para aprimorar sua prática docente não eram o suficiente, ficando circunscritos a pesquisa.

Os diversos elementos coletados nesta pesquisa da *Carnegie Academy* indicavam que o professor universitário desejava o investimento na formação para a ação docente e aprender mais sobre como os alunos aprendem, assim, poderia aperfeiçoar sua prática, e ressignificar as aprendizagens. De posse, destas informações, Boyer, escreveu um minucioso relatório que abre espaço para se repensar o trabalho do professor universitário, na perspectiva do ensino aprendizagem, sem, contudo, abrir mão da pesquisa como aporte para a produção e disseminação de novos conhecimentos e saberes.

O relatório de Boyer passa a ser um propulsor para diversas frentes e ações em direção às melhorias no ensino de graduação, entre as quais estão as *Scholarships*, envoltas em quatro princípios fundamentais: descoberta, aplicação, integração e ensino (BOYER, 1990a).

A *descoberta* refere-se à pesquisa dentro da própria disciplina em que o professor atua, ou seja, remete à investigação e à descoberta de novos saberes, mas pauta-se sobretudo na produção de conhecimento sobre o ensino, que poderá ajudar a transformar a sua prática e a de outros.

A *integração* envolve a capacidade de promover a integração entre diferentes saberes e áreas, de forma que possa enriquecer a prática didática do professor, envolvendo-a a partir de aspectos como psicologia, educação, gestão, filosofia, entre outros, que poderão contribuir para aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem.

A *aplicação* pauta-se na articulação entre o conhecimento e a sua aplicação no mundo real, envolve a contextualização dos conteúdos ensinados e aprendidos de forma que, ao buscar aproximá-los da realidade do aluno, possa haver uma transposição de conhecimentos científicos em saberes profissionais necessários e com uma clara conexão com a formação do aluno.

O *ensino* é o entrelaçamento de todos os princípios que irão se somar, cada qual com o seu viés, em um processo evolutivo que requer reflexão sobre o resultado dessa construção. Essa reflexão deve reverter-se em novas práticas de

ensino e de pesquisa, que envolvam estudantes e professores como aprendizes e ensinantes, pois à medida que aprendem também ensinam e vice-versa.

Ao articular tais princípios, Boyer propunha um caminho para gerar novas práticas a partir do processo reflexivo sobre a sua forma de ensinar e o seu impacto sobre o aluno. Suas ideias foram avançando gradualmente e, no início dos anos 2000, tornam-se um movimento consolidado, conquistando espaço, ultrapassando as fronteiras norte-americanas e se expandindo para outros países, onde se fortalece, abarca novos contextos e ganha mais adeptos, como é o caso da França, do Canadá, da Austrália, entre outros países.

O crescimento das experiências envolvendo os estudos da MEA e particularmente a publicação e a divulgação dos resultados passam a despertar o interesse de várias instituições, proporcionando financiamentos para as pesquisas e levando à formação, em 2004, da Sociedade Internacional de Ensino e Aprendizagem (ISSoTL). Isso trouxe ainda mais entusiasmo e motivou mais profissionais a desenvolverem trabalhos da MEA. Simultaneamente, surge a Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE) (SIMMONS; POOLE, 2016).

A expansão da MEA levou à necessidade de se observar mais cuidadosamente o processo de sistematização das pesquisas e a divulgação dos resultados de forma que pudessem, de fato, expressar um processo real e efetivo, com contribuições para todos os envolvidos, e colaborar com a aprendizagem de outros profissionais que tenham contato com a publicação desses trabalhos.

Essa necessidade de sistematização, segundo Wilson-Doenges e Gurung (2013), é o que caracteriza a MEA como uma pesquisa para o ensino e para a aprendizagem, o que requer, portanto, rigorosidade quanto aos procedimentos envolvidos, podendo resultar em novas formas de ensinar e de aprender, uma vez que o trabalho metódico obriga a ter um olhar crítico sobre processos instituídos, e “a prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas” (FREIRE, 1997, p. 83). É dessas relações que emerge a prática reflexiva.

O compromisso com a sistematização, o rigor científico e a prática reflexiva possibilitarão que as vivências do cotidiano da sala de aula se revertam em experiência formativa para o professor. No entanto, para que isso ocorra, é preciso que essas vivências sejam confrontadas com as teorias e examinadas em seus diversos aspectos, considerando os contextos, as relações e os vínculos. Desse

confronto deve surgir uma visão do ensino e da aprendizagem que contribua para aperfeiçoar a prática didática e fomentar o desenvolvimento profissional docente.

O aperfeiçoamento da prática didática será resultado do processo de análise que o professor realiza sobre a resposta do aluno, o que exige o envolvimento integral do professor ao formular suas questões, a percepção de como o seu ensino foi recebido pelo aluno e o impacto no aprendizado global. A resposta do aluno, ao ser minuciosamente analisada, alimenta tanto a avaliação quanto oferece indícios de como se processa o seu aprendizado, as lacunas resultantes e, principalmente, as possibilidades de estratégias educativas que ampliam a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

A resposta apresentada pelo aluno em seu percurso de aprendizagem servirá também de aprendizagem para o professor e, portanto, se incorpora ao seu processo de formação. Logo, compartilhar essa pesquisa, os resultados, a forma como o professor se apropriou de um novo conhecimento construído a partir da pesquisa sobre a sua prática em sala de aula, a relação com a aprendizagem do aluno e, principalmente, a análise desses elementos em articulação a um suporte teórico poderá contribuir também para o aprendizado de outros professores. Por essa razão há a importância de publicações sobre a MEA.

Ao pesquisar o ensino e a aprendizagem dentro de sua sala de aula, o professor tem a oportunidade de investigar, de refletir e de melhorar a sua prática de ensino, e, ainda assim, estar envolvido com as atividades de pesquisa. Essa perspectiva tem levado algumas instituições, particularmente no contexto norte-americano, a instituir a obrigatoriedade de que os professores desenvolvam a MEA como parte de suas atividades (QUIRIN, 2009).

Essas possibilidades de pesquisar e aprender ao ensinar conferem à MEA o caráter de prática formativa, a qual promove o aprendizado para e por meio da reflexão, elemento que dá forma ao pensamento teórico, transforma as ações em sala de aula em aprendizado e tem, na aprendizagem compartilhada e colaborativa, a base para o desenvolvimento de um senso de comunidade cujo objeto em comum é a docência como elemento de sua profissionalidade.

Entre as características da MEA que contribuíram para o seu fortalecimento como uma prática formativa está o fato de se tratar de uma pesquisa no ambiente de trabalho, que envolve a investigação de problemas específicos daquele contexto vivenciado, o que propicia ao professor a oportunidade de desenvolver-se e

aprimorar sua prática, fazendo da sala de aula e da sua própria prática um alicerce para o seu desenvolvimento profissional docente.

Para que essas experiências se revertam em formação, é importante haver o auxílio de um profissional que possa mediar e trocar impressões no decorrer de seu trabalho de investigação, alguém que possa propiciar um diálogo sobre a pesquisa alertando para possíveis lacunas e contribuindo para que esse trabalho se reverta em possibilidade formativa.

O profissional que realiza essa mediação junto aos professores e, em geral, atua nos Centros de Formação da IES é o Conselheiro Pedagógico. Ele orienta e propicia subsídios formativos ao corpo docente da instituição e deve, portanto, ter condições de refletir sobre a sua prática e a do outro, investigá-la em busca de elementos que possam ser aprimorados, praticando a MEA e compreendendo-a como princípio formativo. Dessa forma, ao exigir estudos, análises e reflexões, contribui para o autoformar-se, uma vez que requer colocar-se em movimento e em direção ao aprendizado, implicando em intencionalidade e em engajamento. Assim, é preciso que o Conselheiro Pedagógico se torne um investigador de sua própria prática para sua autoformação.

Considerando esse importante papel formativo da MEA, buscou-se investigar a abrangência dos estudos quanto à formação do Conselheiro Pedagógico. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de revisão sistemática que buscou como palavra-chave o termo *SoTL* (termo original) e considerou, no mapeamento dos 475 artigos internacionais, aqueles que faziam menção ao profissional que promove o desenvolvimento do professor universitário. Foram pesquisadas nas bases Eric Proquest, Web of Science e EBSCO, no período de 27 de novembro a 26 de dezembro de 2016, sendo identificados oito artigos. Esses estão elencados no Quadro 6, o qual também apresenta as ações apontadas como sendo desenvolvidas pelos Conselheiros Pedagógicos.

Quadro 6 – Produções sobre a relação da MEA e do trabalho do Conselheiro Pedagógico

Referências	Título	Ações desenvolvidas pelos Conselheiros Pedagógicos
(CHANOCK, 2007)	What academic language and learning advisers bring to the scholarship of teaching and learning: problems and possibilities for dialogue with the disciplines	Não apresenta as ações

(HOESSLER; BRITNELL; STOCKLEY, 2010)	Assessing the Impact of Educational Development Through the Lens of the Scholarship of Teaching and Learning	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar o avanço do ensino em sua instituição. O resultado da MEA constitui um fundamento compartilhado de práticas e teoria efetivas para desenvolvedores educacionais se basearem em consultores informados e em geral Conectores de ideias - Contribuir, a partir da MEA, para a excelência no ensino e no ensino acadêmico construindo uma base de técnicas baseadas em teorias e rigorosamente testadas - Desenvolver Workshops, consultas, programas e outras iniciativas formam a base do trabalho diário dos desenvolvedores educacionais
(STOCKLEY, 2013)	Raising Awareness of Research Ethics in SoTL: The Role of Educational Developers	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar que o educador, que o procura para desenvolver a MEA, esteja ciente da necessidade de revisão de ética da pesquisa de qualquer atividade de pesquisa envolvendo participantes humanos (por exemplo, seus alunos, seus colegas)
(MILLER, 2013)	Improving SoTL Programs: The Impact of a Student Sector	
(SCHWARTZ; HAYNIE, 2013);	Faculty Development Centers and the Role of SoTL	
(AUTEN; TWIGG, 2015)	Postcards from the Edge of SoTL: A View from Faculty Development	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a MEA - Apoiar o seu dia a dia trabalho de instrução, ajudando os professores a lidar de maneira eficiente com o que eles percebem como problemas em seu ensino ou na aprendizagem de seus alunos - Motivar professores e alunos, fornecendo direção e clareza para tudo, desde o formato de aula até avaliações e atribuições - Promover reflexões sobre o ensino e o aprendizado - Articular objetivos e necessidades para que esses objetivos sejam alcançados - Trabalho com professores novatos sobre os seus desafios - Planejar juntos os tipos de atividades e tarefas do curso que ajudam os alunos a construir o quadro de habilidades ou hábitos de mente ou atitudes necessárias para enfrentar esses desafios - Compartilhar experiências - Ouvir o aluno - Orientar o professor - Mostrar ao professor que ele não está sozinho - Propor formas que possam abordar com maior sucesso as questões de ensino que os professores enfrentam. A visão da responsabilidade do membro do corpo docente muda de desempenho para processo - Redirecionar a frustração do corpo docente com o comportamento dos alunos. Ao compartilhar a literatura de pesquisa e encorajar a faculdade a abrir canais de comunicação com os alunos, é possível podem ajudar os membros do corpo docente a se conscientizar e responder às diferentes experiências, motivações e compreensões que os alunos novatos de hoje trazem - Ajudar o corpo docente a explorar questões intrigantes sobre o aprendizado dos alunos, projetar e coletar evidências para responder a essas perguntas e compartilhar resultados com a comunidade mais ampla de estudiosos
(DE BRAGA;	Using the Principles of	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a metodologia de redesenho do curso

BOYD; ABDULNOUR, 2015)	SoTL to Redesign an Advanced Evolutionary Biology Course	<ul style="list-style-type: none"> - Direcionar o foco na aprendizagem do aluno - Revisão do currículo - Possibilitar um ambiente centrado na aprendizagem para que aos alunos tenham oportunidades de desenvolver suas habilidades
(MATTHEWS et al., 2015)	Social network perspectives reveal strength of academic developers as weak ties	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer suporte para abordagens de pesquisa de ensino e aprendizagem desconhecidas para os cientistas, que alinhavam com a literatura sobre boas atividades de desenvolvimento. - Contribuir com novos conhecimentos em relação às práticas de MEA dentro da equipe - Propiciar experiência em metodologias MEA e conhecimento da literatura, (por exemplo, avaliar as intervenções educacionais e uma compreensão dos padrões na pesquisa educacional) para a equipe, juntamente com habilidades interpessoais - Compartilhar informações MEA dentro de grupos - Estabelecer redes para compartilhamento e aprendizagem - Facilitar o aprendizado compartilhado e as interações gerando vínculos sociais - Desempenhar uma ponte entre o professor e as inovações de ensino o impacto na aprendizagem do aluno

Fonte: a autora, 2018.

As ações relatadas pelos autores permeiam diferentes dimensões do trabalho em uma instituição de ensino superior, pois envolvem os aspectos mais propriamente pedagógicos, a formação docente e as questões relacionadas à estrutura da instituição. Além disso, envolve orientação ao professor e ao estudante, pois é nessa relação entre os sujeitos que se constituem elementos para o processo ensino e aprendizagem.

Essas ações relacionadas requerem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências próprias. Entretanto, considerando que os Conselheiros Pedagógicos, em geral, são professores da instituição que foram se aproximando desse viés da ação formativa (CARRASCO; AZEVEDO; XAVIER, 2017), sem necessariamente passar por uma preparação específica para a função, esses conhecimentos vão sendo constituídos durante o exercício da função e na medida em que são requisitados pela necessidade imposta em cada ação a desenvolver.

Esses conhecimentos a serem desenvolvidos tendem a ultrapassar o campo pedagógico e requerem transitar pelas áreas disciplinares em direção ao campo das profissões e dos saberes específicos, ao mesmo tempo que levam às áreas de conhecimento um pouco do vocabulário que compõe as práticas pedagógicas. Constituindo, dessa forma, um espaço para o diálogo entre as especificidades dos

cursos, possíveis intervenções pedagógicas e a promoção, junto ao professor, do aperfeiçoamento da prática docente e do desenvolvimento profissional.

Em direção a esse desenvolvimento profissional, buscou-se também identificar, nos artigos internacionais, por meio de quais ações o Conselho Pedagógico contribui especificamente para o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores universitários.

É preciso considerar que essa aproximação se dá por diferentes vieses: ora pela contribuição para a formulação de políticas institucionais para o desenvolvimento de um plano de carreiras e salários, ora por ampliar a visão do desempenho acadêmico para além da pesquisa, conforme aponta o Quadro 7:

Quadro 7 – Ações do Conselho Pedagógico que contribuem para o Desenvolvimento Profissional Docente

Ações	Referências
Realinhar as prioridades atribuídas ao ensino e à pesquisa, para tornar as universidades mais sensíveis às expectativas públicas de que elas deveriam se concentrar e, de fato, melhorar seu ensino de graduação.	(CHANOCK, 2007)
Mudar o sistema de recompensas para melhorar os resultados por meio do compromisso profissional.	(CHANOCK, 2007)
Rever a promoção interna de práticas e prestígio institucional que tendem a reforçar a importância do desempenho na pesquisa em detrimento do ensino.	(HODGES, 2013)
Estabelecer compromisso estratégico para aprender e ensinar por meio de um plano de ensino institucional para apoio sistemático ao desenvolvimento.	(HODGES, 2013)
Quanto ao desenvolvimento profissional, o Plano exige que as Escolas incorporarem, pelo menos uma vez por ano, apresentações sobre pesquisa para o ensino e aprendizagem em colóquios (Universidade de La Trobe, 2004, p. 112).	(HODGES, 2013)
Possibilitar o enquadramento em termos de status acadêmico para os Conselheiros, com carga horária que permita a interação com os colegas (Chanock et al., 2004).	(HODGES, 2013)
Promover o acompanhamento ao professor-aprendiz dando ênfase à aprendizagem na colaboração com outros. Como professores, muitas vezes não temos perspectiva sobre a aprendizagem dos alunos além da nossa experiência pessoal como estudantes.	(HODGES, 2013)
Desencadear uma mudança geral na forma como considera-se o papel como professores. Enfrentar a constatação de que nosso ensino já não atende ao papel ou propósito que imaginar em nosso trabalho. Às vezes, este reexame pode ser catalisado pelo estresse associado a avaliações baixas dos alunos ou ao desgaste diário do ensino. O desenvolvimento da MEA e do Conselho pode contribuir para reinventar nós mesmos.	(HODGES, 2013)
Reafirmar o status do ensino através da sua ênfase nas complexidades da aprendizagem dos alunos, na coleta de evidências para informar a prática e no imperativo de publicitar os resultados para promover a profissão.	(HODGES, 2013)
Considerar que o ambiente de trabalho influencia as crenças de ensino acadêmico.	(MATTHEWS et al., 2015)
Fornecer experiência em MEA, acompanhar a equipe acadêmica contribuindo diretamente para a progressão da carreira dos colegas	(MATTHEWS et al., 2015)
Propiciar oportunidade para aumentar o crescimento profissional	(MILLER, 2013)

(O'Meara et al., 2011), promovendo o desenvolvimento de métodos pedagógicos e atendendo as metas universitárias mais amplas para publicação e reconhecimento acadêmico, incentivando a colaboração docente-aluno em pedagogia, pesquisa e publicação (O'Meara et al., 2011).	
Promover um programa integrado para colaborar com outros professores para refinar e publicar seus conceitos e seus projetos curriculares.	(MILLER, 2013)
Trabalhar a MEA como espaço para professores descobrirem melhores maneiras de ensinar, aprimorar inovações, métodos pedagógicos, e, por meio de programas de desenvolvimento de professores, publicar suas descobertas pedagógicas.	(MILLER, 2013)
Liderar iniciativas centradas no ensino em sua respectiva faculdade para promover o desenvolvimento profissional de outros.	(HOESSLER; BRITNELL; STOCKLEY, 2010)
Trabalhar em parceria com centro de aprendizagem para promover uma oportunidade de desenvolvimento profissional universitário.	(HOESSLER; BRITNELL; STOCKLEY, 2010)

Fonte: a autora, 2018.

Essas ações mapeadas como possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional docente perpassam as atividades cotidianas dos Conselheiros Pedagógicos junto aos professores e, ao serem cruzadas (Figura 1), podem fornecer indicativos dos tipos de saberes, de conhecimentos e de competências desejáveis na formação dos Conselheiros Pedagógicos.

Figura 1 – Relação entre DPD, atuação e formação do Conselheiro Pedagógico



Fonte: a autora, 2018.

Quanto às produções que abordam especificamente a formação desejada aos Conselheiros Pedagógicos, a pesquisa de revisão sistemática realizada retornou somente dois trabalhos, o que pode indicar lacunas, também em âmbito

internacional, de estudos que exploram a temática e que contribuam para formar especialistas na formação de professores universitários.

As competências e os conhecimentos para a formação desse profissional foram localizados nos estudos de Matthews (2010) e Hoessler (2010) e remetem à atuação para a disseminação da MEA entre os professores como forma de ampliar as condições para o ensino e para o aprendizado, de forma que o professor melhore a sua prática e o aluno aprenda mais.

O Quadro 8 apresenta as competências e os conhecimentos que, segundo os autores indicados, podem fornecer subsídios para a formação do Conselheiro Pedagógico:

Quadro 8 – Competências e conhecimentos indicados como necessários à formação do Conselheiro Pedagógico

Competências e conhecimentos na formação do Conselheiro Pedagógico.	Referências
Promover relacionamentos com várias redes disciplinares	(MATTHEWS et al., 2015)
Comunicação interpessoal	(MATTHEWS et al., 2015)
Conhecimento sobre a MEA	(MATTHEWS et al., 2015)
Formar e manter vínculos contínuos com professores e alunos	(MATTHEWS et al., 2015)
Capacidade de seleção e domínio de técnicas baseadas em teorias e rigorosamente testadas	(HOESSLER; BRITNELL; STOCKLEY, 2010)
Informar e examinar práticas de desenvolvimento educacional	(HOESSLER; BRITNELL; STOCKLEY, 2010)

Fonte: a autora, 2018.

Essas competências e esses conhecimentos apontados como presentes na atuação do Conselheiro Pedagógico e necessários em sua formação perpassam o desenvolvimento de diferentes tipos e formatos de ações, em diferentes contextos, e podem ser encontradas tanto em atendimentos individuais aos professores quanto no estabelecimento de assessoramento coletivo.

Os apontamentos de Matthews (2010) e Hoessler (2010) estão em consonância com as competências também defendidas por Gillespie e Robertson (2010) em *A Guide to Faculty Development*, obra que teve sua primeira edição lançada em 2002 e ainda se constitui em um importante recurso para os profissionais que atuam com a formação de professores universitários, assim como para professores, gestores e administradores preocupados com o desenvolvimento do ensino ofertado em suas instituições.

A obra de Gillespie e Robertson (2010) tem de fato a funcionalidade de um guia, descrevendo os diversos aspectos a serem pensados para o desenvolvimento educacional de uma instituição e sugerindo caminhos a serem percorridos. Os autores exploram a implantação de programas de formação, a atuação dos profissionais que lideram esse trabalho e as competências necessários à realização da função a partir das diferentes dimensões, envolvendo os aspectos pedagógicos, o acompanhamento aos professores e as suas relações com os estudantes.

Para que essa atuação seja possível, Gillespie e Robertson (2010) apontam competências necessárias e atribuições consideradas como inerentes ao trabalho do Conselheiro Pedagógico:

Quadro 9 – Atribuições, competências e conhecimentos necessários ao trabalho do Conselheiro Pedagógico

Atribuições	Competências e conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> - Alcançar membros do corpo docente que ensinam em tempo parcial; - Garantir mais recursos; - Construir programas de <i>mentoring</i> para vários grupos de colegas; - Avaliar o impacto de seu trabalho junto ao corpo docente e em suas instituições; - Orientar seus colegas na aplicação da sotl; - Comunicar-se com colegas de várias disciplinas; - Influenciar suas instituições priorizando os objetivos estratégicos; - Estar atentos e receptivos a mudanças na educação superior e estar preparado para indagar sistematicamente sobre suas realidades; - Trabalhar em ambientes com tecnologias e formas alternativas de educação; - Orientar para o trabalho com um perfil diversificado do corpo estudantil; - Avaliar seu próprio trabalho; - Registrar e documentar os trabalhos realizados e seus resultados; - Identificar os líderes de opinião do campus. - Conduzir discussões 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer feedback; - Gerenciar crises e conflitos; - Trabalhar colaborativamente; - Utilizar recursos tecnológicos; - Saber compartilhar; - Conhecer o contexto institucional; - Conhecer as políticas institucionais; - Planejamento e avaliação; - Conhecimento em pesquisa; - Avaliação institucional; - Liderança; - Comunicação; - Apoio e suporte aos professores. - Trabalhar de forma interdisciplinar; - Apresentar habilidades de pesquisa

Fonte: a autora, 2018, com base em Gillespie e Robertson (2010).

Em uma tentativa de aproximação às ações e às competências mapeadas, buscou-se, no trabalho de Gillespie e Robertson (2010), elementos presentes também nas competências indicadas por Matthews (2010) e Hoessler (2010) que possam ser alinhadas e consideradas como possíveis indicadores de um processo formativo aos Conselheiros Pedagógicos:

Quadro 10 – Competências e conhecimentos - aproximações

Competências e conhecimentos	Revisão sistemática SoTL	<i>A Guide to Faculty Development</i> (GILLESPIE E ROBERTSON, 2010)
Promover relacionamentos com várias redes disciplinares	Matthews et al., 2015	- trabalhar colaborativamente; - saber compartilhar.
Comunicação interpessoal	(MATTHEWS et al., 2015)	- fornecer feedback; - gerenciar crises e conflitos; - trabalhar colaborativamente; - conduzir discussões; - liderança; - comunicação; - apoio e suporte aos professores.
Conhecimento sobre SoTL	(MATTHEWS et al., 2015)	- conhecimento em pesquisa; - apoio e suporte aos professores.
Formar e manter vínculos contínuos com professores e alunos	(MATTHEWS et al., 2015)	- conduzir discussões; - liderança; - comunicação; - apoio e suporte aos professores; - utilizar recursos tecnológicos; - saber compartilhar; - conhecer o contexto institucional;
Capacidade de seleção e domínio de técnicas baseadas em teorias e rigorosamente testadas	(HOESSLER; BRITNELL; STOCKLEY, 2010)	- conhecer as políticas institucionais; - planejamento e avaliação; - conhecimento em pesquisa; - avaliação institucional.
Informar e examinar práticas de desenvolvimento educacional	(HOESSLER; BRITNELL; STOCKLEY, 2010)	- utilizar recursos tecnológicos; - saber compartilhar; - conhecer o contexto institucional; - conhecer as políticas institucionais; - planejamento e avaliação; - conhecimento em pesquisa; - avaliação institucional; - conduzir discussões; - liderança; - comunicação; - apoio e suporte aos professores.

Fonte: a autora, 2018.

As atribuições de Gillespie e Robertson (2010) apresentam aproximações, podendo, portanto, serem alinhadas às competências formuladas por Matthews (2010) e Hoessler (2010). Dessa forma, todas compõem, em maior ou em menor nível, as ações atribuídas ao Conselheiro Pedagógico, devendo, portanto, serem consideradas como componentes de formação para esse profissional, uma vez que, para desenvolver as ações atribuídas ao seu trabalho, ele precisará mobilizar essas competências e esses conhecimentos.

4.3 A MAESTRIA EM ENSINO E APRENDIZAGEM E O PAPEL DO CONSELHEIRO PEDAGÓGICO

A Maestria em Ensino e Aprendizagem tem transformado a lógica de aprender no ambiente acadêmico, contribuindo para uma cultura de colaboração e favorecendo as relações na instituição (SCHWARTZ; HAYNIE, 2013), pois o compartilhamento de análises e resultados permite que professores, experientes ou não, possam: refletir sobre suas próprias práticas; buscar parâmetros para possíveis mudanças a serem implantadas no seu fazer pedagógico; e criar possibilidades a partir da experiência compartilhada e da colaboração entre seus pares.

Contudo, essa cultura de colaboração precisa ser estimulada, ensinada e criada. Os Centros de Formação, por meio dos Conselheiros Pedagógicos, têm um importante papel nessa tarefa (LEE, 2010), pois, ao incentivarem a colaboração, contribuem para a formação do professor e para o trabalho do próprio centro de formação ao criar um clima favorável, permitindo que os professores estejam mais abertos a experimentar diferentes metodologias de trabalho, que possam melhor qualificar o aprendizado dos estudantes, e favorecendo que a equipe docente passe a ter maior aceitação à cooperação e à parceria de outros colegas.

Essa parceria, além de contribuir para favorecer o apoio aos membros dos Centros de Formação porque estimula os professores a aceitarem mais positivamente a colaboração dos pares, os leva a pensar mais no compartilhamento de ideias e a ver, no feedback dos estudantes, uma valiosa fonte para a melhoria contínua da aprendizagem, oportunizando assim o aperfeiçoamento da prática de sala de aula.

A promoção desses vínculos de parceria e colaboração constituem uma importante interface da MEA, visto que a sua prática tem o compartilhamento das descobertas como um dos seus princípios e se beneficia de uma importante função do Conselheiro Pedagógicos, pois esses “são recursos valiosos para auxiliar o corpo docente na disseminação de achados” (SCHWARTZ; HAYNIE, 2013, p. 107, tradução livre), provendo trocas de experiências, socializando reflexões, levantando questionamentos e induzindo a novas descobertas e perspectivas que poderão ser aplicadas, testadas, reformuladas e novamente compartilhadas.

Outra tarefa do Conselheiro Pedagógico em relação à MEA diz respeito à aplicação, pois a melhor maneira de convencer um professor de que determinada

metodologia de trabalho é válida é dar-lhe a oportunidade de experimentá-la na prática. Dessa forma, o Conselheiro Pedagógico deve estar preparado para orientar o desenvolvimento do trabalho, aprendendo como fazê-lo e aprofundando esse conhecimento para transmitir ao professor segurança quanto aos fundamentos teóricos e quanto ao desenvolvimento da prática.

Durante o processo de desenvolvimento da MEA, é importante observar que a forma como o professor desempenha cada uma das etapas que compõem a pesquisa não deve ser utilizada com propósito de avaliação do docente (SCHWARTZ; HAYNIE, 2013), pois tratam-se de fases de um aprendizado que requerem que o professor se sinta seguro no processo e confie no profissional que o acompanha, sendo este mais um aspecto a ser desenvolvido pelo Conselheiro Pedagógico: a confiabilidade.

Além de conquistar a confiança do professor, isto é, fazê-lo sentir-se seguro, é preciso que o Conselheiro Pedagógico tenha condições de discutir com o professor todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento da proposta, auxiliando quanto à escrita dos relatos e à divulgação científica dos resultados. O profissional do Centro de Formação deve também estar apto a organizar e a coordenar grupos de professores, comunidades de aprendizagem ou de prática para análise e discussão das ações desenvolvidas (SCHWARTZ; HAYNIE, 2013).

Tais aspectos requerem que o Conselheiro Pedagógico esteja continuamente aprendendo, buscando, no contexto da sala de aula, elementos que o permitam orientar os professores e contribuir para o seu desenvolvimento profissional docente. Todavia, aprender com a própria experiência ou com a de outro envolve mais do que vontade: requer estudo, reflexão e compreensão da perspectiva teórica que pode validar ou não a experiência vivida como um aprendizado profissional, isso chama-se aprendizagem experiencial.

4.4 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

As aprendizagens que envolvem o desenvolvimento profissional passam por diversos aspectos da vida humana, impactam e são impactadas pelas relações no âmbito individual e social, suscitando percepções, descobertas e conhecimentos que perpassam as vivências de caráter profissional, emocional e sensorial.

O conjunto desses fatores influenciará, ao longo da carreira, a forma como o profissional reage a diversas situações, que podem, por exemplo, envolver conflito e/ou estresse, demandando uma resposta emotiva e profissional adequada à situação e ao contexto.

Assim, tanto as experiências relacionadas ao exercício da profissão quanto outras experiências, como as emocionais, afetam o desenvolvimento profissional. A questão é: como selecionar, entre as experiências vividas, aquela que melhor responde às necessidades para o desenvolvimento profissional, ou ainda, como potencializar as experiências para que se revertam em real aprendizado profissional?

O senso comum afirma que é a partir da experiência que se aprende e se capacita profissionalmente, sem, contudo, apontar uma sistematização sobre a forma como a experiência transforma-se em conhecimento. Foi Kolb, na década de 70, que formulou o modelo de aprendizagem pelo qual apresenta os processos que envolvem a transformação das experiências vivenciadas em conhecimentos aplicáveis profissionalmente, e ainda aponta de que forma esses processos podem ser potencializados para a formação e para o desenvolvimento profissional (KOLB, 1984; PENA; CAVALCANTE; MIONI, 2015).

Kolb, em sua obra *Experiential Learning*, de 1984, descreve como os conhecimentos de caráter experiencial podem se reverter em aprendizado e desenvolvimento profissional quando decompostos e reconstruídos à luz das teorias que abrigam as práticas profissionais.

Sem essa necessária confrontação da experiência às teorias, o conhecimento não se produz, pois nem toda experiência resulta em conhecimento (PIMENTEL, 2007). É preciso que os saberes resultantes da experiência sejam integrados ao conhecimento estruturado – a teoria – para que a experiência resulte em desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Nessa lógica, Kolb (1984) pauta-se no desenvolvimento profissional como resultado da aprendizagem atual, o que requer a interação com o meio (sejam objetos, pessoas, teorias, etc.) e precisa, sobretudo, da reflexão sobre a experiência para constituir-se em conhecimento aplicável e, conseqüentemente, em desenvolvimento profissional.

Portanto, ao implicar em reflexão, a aprendizagem experiencial é fundamentalmente intencional e requer engajamento para extrair das experiências

os possíveis elementos de aprendizagem, relacionando-os às reflexões teóricas e, nesse movimento de observação, interação e integração, transformar as experiências em novos conhecimentos.

Para que esse movimento ocorra, a aprendizagem experiencial se apoia na teoria histórico-cultural (PIMENTEL, 2007), enfatizando a interrelação entre fatores internos e externos que dizem respeito ao aprendente, suas vivências e ao contexto, partindo da premissa de que os saberes individuais se constituem a partir do conhecimento social.

Essa construção do social para o individual não ocorre de forma mecânica ou automática, mas requer mediação, o que aproxima a aprendizagem experiencial postulada por Kolb (1984) aos estudos de Vygotsky (1987), por meio do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal.

A materialização do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal representa o estágio de desenvolvimento em que um determinado conhecimento já efetivado (Zona de Desenvolvimento Real) depende da mediação, entre outros elementos, para que se forme um novo conhecimento (Zona de Desenvolvimento Potencial). Na aprendizagem experiencial, a mediação externa tende a potencializar os aprendizados, fazendo com que a experiência vivida se converta, de forma intencional e planejada, em conhecimento profissional.

Logo, a aprendizagem experiencial tem sua base: na mediação como elemento que possibilita organizar e planejar as aprendizagens a partir de objetivos definidos; na internalização como princípio para a apropriação do conhecimento em confronto com outros pré-existentes; na generalização que permite que um mesmo conhecimento possa gerar hipóteses aplicáveis em outras situações profissionais e possa gerar novos conhecimentos a partir de uma mesma experiência.

A combinação desses elementos compõe o ciclo de aprendizagem anunciada por Kolb (1984) e envolve a existência de níveis de consciência necessária para que a experiência vivenciada possa ser convertida em desenvolvimento profissional. Os níveis de desenvolvimento da aprendizagem experiencial e os conceitos relacionados serão abordados a seguir.

4.4.1 Experiências, vivências e conhecimentos: descrição de uma aprendizagem

Com os estudos de Kolb (1984), compreende-se que a experiência pode constituir-se em aprendizado profissional, envolvendo, para tanto, a interação do indivíduo com o meio e a reflexão sobre a experiência vivida em contraste com possíveis teorias que possam sustentar o objeto da aprendizagem.

Assim, neste movimento “a aprendizagem transita entre os eixos: captar e transformar” (IGARI, 2006, p. 2). O primeiro está relacionado ao apreender, à intencionalidade, à abertura para novas experiências e ao movimento em direção à constituição de novos saberes e novos aprendizados. Enquanto o segundo refere-se ao compreender, à decodificação de conceitos e à atribuição de sentidos e de significados por meio da reflexão.

Esses dois eixos são perpassados por três níveis de desenvolvimento sucessivos: Nível Aquisitivo, Nível Especializado e Nível Integrado de Desenvolvimento (PIMENTEL, 2007). Contudo, não são necessariamente sequenciados, pois podem ocorrer em diferentes momentos e de diferentes formas, dependendo das vivências e das estruturas interpretativas e cognitivas de cada pessoa.

No Nível Aquisitivo, a apreensão do conhecimento é voltada à ação e relaciona-se à busca, ao registro e à identificação dos objetos envolvidos na ação. Dessa forma, corresponde a esquemas e a estruturas que possibilitam a simbolização. Entendendo a simbolização como a identificação das experiências, sejam elas em uma realidade concreta ou abstrata, resultando na formação da “lógica representacional e o processo racional de construção de hipóteses e deduções” (PIMENTEL, 2007). No percurso de formação profissional, o Nível Aquisitivo representa o surgimento da percepção da própria identidade, com a distinção entre o pessoal e o profissional.

O Nível Especializado, por sua vez, pauta-se nos sentidos conferidos à ação. Surge um grau de consciência interpretativa que organiza as interpretações das experiências em redes de significação, favorecendo as aprendizagens em uma categoria especializada.

Essa especialização das aprendizagens enriquece a apropriação dos conhecimentos e contribui para o aperfeiçoamento profissional na medida em que o

aprendente tem condições de realizar escolhas para o seu crescimento profissional, ainda que essas escolhas sejam permeadas por elementos que remetem a necessidades imediatas e de conteúdo.

Finalmente, o Nível Integrado de Desenvolvimento representa um grau de consciência estruturada, capaz de integrar ações, simbolização e significação em um contínuo e complexo exercício de desenvolvimento, em que o profissional não apenas identifica suas potencialidades e suas necessidades, como também percebe quais aspectos precisam ser repensados e aprimorados.

Esse nível de integração requer estímulos advindos do próprio aprendente, que se mostra responsável pela organização e pelo engajamento em sua formação. Requer também a articulação de fatores externos que promovam um movimento, seja de motivação, de desafio ou de autodesafio para que o profissional possa buscar seu aprimoramento.

Esses fatores nem sempre são positivos, como em uma situação de desemprego ou de pressão extrema. Todavia, espera-se que esses elementos, ao serem interpretados como experiências refletidas a partir das produções teóricas que o sustentem ou o contrapõem, possam gerar aprendizagens e possibilidades de crescimento e de desenvolvimento profissional.

É preciso lembrar que os três níveis de consciência que se formam na aprendizagem experiencial têm potencial para promover o desenvolvimento profissional e não são excludentes, sendo bastante comum a confluência desses níveis (PIMENTEL, 2007), gerando múltiplas percepções e aprendizagens a partir de uma mesma experiência.

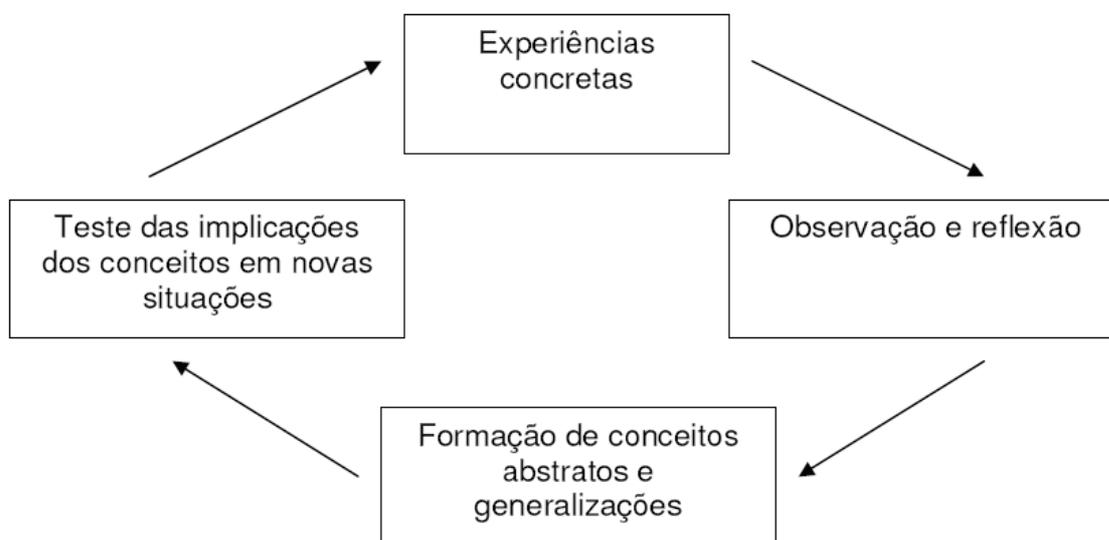
Embora as aprendizagens possam ocorrer simultaneamente, ou na passagem de um nível para outro, esse processo pode ser impulsionado com o auxílio de um mediador, remetendo novamente ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que poderá oportunizar a formação do conhecimento profissional a partir da organização de experiências que promovam o estabelecimento dos três níveis de desenvolvimento.

A convergência desses níveis de conhecimento aliada a diferentes situações de aprendizagem e a diferentes etapas de desenvolvimento irão dar forma a diferentes modalidades de aprendizagem, como é abordado a seguir.

4.4.2 Ciclo de aprendizagem experiencial: modalidades de aprendizagem

Em seu modelo de aprendizagem, Kolb (1984) defende que a apropriação dos saberes e da formação de novos conhecimentos estão diretamente relacionadas à constituição de estruturas mentais responsáveis por captar as experiências, analisar e refletir sobre elas e transformá-las em conhecimentos, gerando hipóteses quanto a sua aplicação em outras situações (PIMENTEL, 2007). A Figura 2 apresenta o ciclo do modelo de aprendizagem experiencial de Kolb.

Figura 2 – Modelo de processo de aprendizagem: solução de problemas



Fonte: Kolb, 1984.

No processo para compreender e para transformar as experiências, são identificados quatro modelos adaptativos de aprendizagem que se combinam para dar forma ao ciclo da aprendizagem experiencial, conforme apresentados no Quadro 11.

Quadro 11 – Modelos de Aprendizagem de Kolb

Modelos de Aprendizagem	Principais Características
Experiência Concreta (EC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizagem relacionada às situações práticas. ✓ Analogia à momentos correntes. ✓ Troca de informações com outros indivíduos.
Observação Reflexiva (OR)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizagem relacionada à observação de situações. ✓ Reflexão do objeto de estudo sob vários ângulos. ✓ Correlação de informações com fatos do cotidiano. ✓ Partilha de opiniões.
Conceptualização Abstrata (CA)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizagem relacionada à produção de conceitos. ✓ Análise da realidade. ✓ Criação de hipóteses sob a perspectiva lógica.
Experimentação Ativa (EA)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizagem relacionada à execução de conhecimentos.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Experimentação de conhecimentos obtidos através de reflexões. ✓ Resolução de problemas e rápida tomada de decisões. ✓ Relações interpessoais, colaboração e trabalho em equipe.
--	---

Fonte: adaptado de Pena; Cavalcante e Mioni (2015), com base em Kolb (1984).

Essas modalidades de aprender relacionam-se ao processo de percepção e de processamento das informações. Dessa forma, é possível que uma pessoa se beneficie mais da experiência concreta, como atividades sensoriais (por meio do toque, da visão, da audição) para perceber uma determinada informação; enquanto outra capte com precisão e com qualidade a informação de forma abstrata, utilizando elementos mentais ou conceituais para isso.

Logo, as modalidades de aprender não ocorrem rigidamente ou de forma absolutamente isolada, pois estão diretamente relacionadas ao modo como cada indivíduo capta e processa informações (MADKUR; MRTVI; LOPES, 1978). Assim como podem ocorrer combinadas entre si, originando os estilos de aprendizagem.

Os estilos de aprendizagem podem indicar possíveis caminhos para mediar e para facilitar a aprendizagem, podendo ser um catalizador da aprendizagem experiencial, uma vez que compreende por qual canal o profissional se apropria mais facilmente das experiências e qual a forma que o permite transformar a experiência em aprendizagem.

Assim, identificar as modalidades ou os estilos de aprendizagem torna-se parte do processo de aprender. Além disso, compreender que a aprendizagem exerce a função tanto de provocar como de converter-se em componente dos processos de aprendizagem, significa igualmente compreender que esses processos podem ser gerados a partir da organização de experiências que estimulem o desenvolvimento de cada estágio ou etapa da aprendizagem experiencial.

4.4.3 A aprendizagem experiencial e a formação do Conselheiro Pedagógico: aprender para ensinar a ensinar

A utilização do termo experiencial articulado à educação tem suas bases epistemológicas também em Piaget, Lewin e Dewey (SCHMITZ et al., 2013), que, embora por caminhos diferentes, defendiam a experiência como alicerce para a educação, compreendendo-a como base para a aprendizagem, isto é, não trata a aprendizagem como produto, mas como um processo contínuo assentado na experiência como sua propulsora.

Entretanto, a apreensão da experiência e a interação com ela não garantem que o aprendizado ocorra, é preciso atribuir sentido à experiência vivida em confrontação com conhecimentos já consolidados, pois, dependendo das informações prévias trazidas pelo aprendente, a interação gerará apenas uma confirmação de ideias pré-concebidas, nem sempre resultando em um aprendizado efetivo e aplicável.

Logo, esse movimento de integração de vivências e de significados propõe um diálogo entre a experiência concreta e a observação reflexiva como aporte para a construção de uma consciência interpretativa, que age sobre o registro e sobre a escolha da experiência a ser examinada e analisada em diversos aspectos e em diferentes dimensões (PIMENTEL, 2007), decorrendo desse processo o surgimento de uma consciência integrativa que reverte na formação do conhecimento especializado, como é o caso da docência.

Esse diálogo ocorre a partir da diferenciação crescente e da integração hierárquica, conceitos criados por Kolb (1984) para indicar o aumento da complexidade do conhecimento em direção à constituição de um todo e à interdependência entre suas partes, o que permite refinar o conhecimento, diferenciando os saberes inéditos dos já consolidados.

À medida que esses conhecimentos novos consolidam-se e articulam-se a novas experiências, passam a dar forma a outros saberes e assim sucessivamente. Essa complexidade é o cerne do desenvolvimento e envolve as dimensões afetiva, perceptiva, simbólica e comportamental (PIMENTEL, 2007). Quanto mais dimensões envolve, mais complexa torna-se a aprendizagem, requerendo maior requinte e profundidade das modalidades de aprendizagem envolvidas.

Esse aprofundamento e essa complexidade nas estruturas que dão vazão à aprendizagem experiencial envolvem tanto experiências quanto princípios, convicções, valores e histórias de vida de cada um, constituindo-se em um processo de reflexão que resulta em desenvolvimento profissional, o que pode acontecer para cada indivíduo em diferentes momentos da carreira.

O desenvolvimento propiciado pela aprendizagem experiencial está pautado no conceito de observação reflexiva, o qual, segundo Kolb (1984), é a base para pensar a experiência e consiste em esmiuçá-la por diversos ângulos a fim de conhecer suas particularidades e entender como cada uma delas se integra aos conhecimentos prévios, podendo gerar novos aprendizados.

Esse processo contribui para o aperfeiçoamento das estruturas mentais envolvidas na aprendizagem experiencial e que, no entanto, precisa ser apreendido, assimilado e interiorizado. A observação reflexiva pode ser construída a partir da mediação, que, na perspectiva sociocultural, não se limita a uma pessoa ou somente à interação humana, mas pode se tratar de estratégias, metodologias, ferramentas que possam reorientar o olhar do profissional para que ele se aproprie da experiência concreta e possa extrair dela conhecimentos que promovam o seu desenvolvimento profissional.

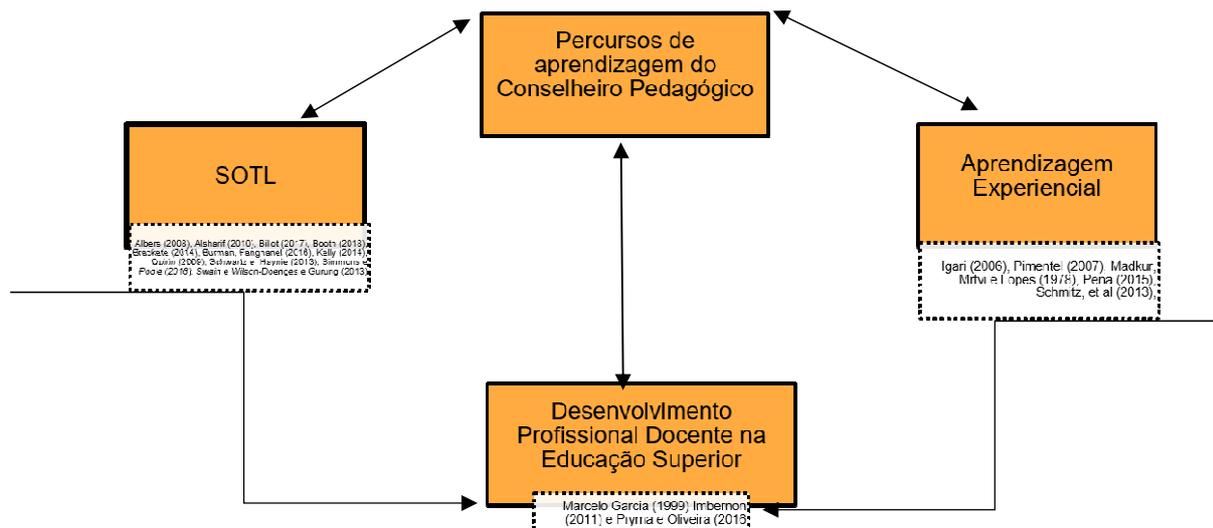
Dessa forma, o profissional que tem como atividade propiciar a formação profissional para professores da educação superior, como é o caso do Conselheiro Pedagógico, necessitará formular estratégias que contribuam para a potencialização de cada etapa do ciclo de aprendizagem, que o permitam selecionar atividades formativas que abarquem as diferentes modalidades de aprender e que corroborem para consolidar os níveis de consciência necessários.

E para que isso seja possível, o Conselheiro Pedagógico deverá também buscar formar para si as competências que o preparem para o desenvolvimento dos estágios da aprendizagem experiencial e aprender com esse movimento, observando criticamente e refletindo sobre o seu trabalho em aconselhar pedagogicamente os seus pares, podendo assim, aprender com a sua própria prática, transformando-a em experiência profissional, tendo na MEA e na Aprendizagem Experiencial o aporte teórico para construir o seu processo formativo.

4.5 QUADRO TEÓRICO: ENSINAR A QUEM ENSINA - ASPECTOS TEÓRICO DE UMA FORMAÇÃO

O caminho teórico percorrido neste estudo constitui a tese de que a articulação entre a Maestria em Ensino e Aprendizagem e a Aprendizagem Experiencial pode compor o percurso de aprendizagem para o Conselheiro Pedagógico, compreendendo que essa formação o possibilitará para a tarefa de auxiliar professores universitários em direção ao Desenvolvimento Profissional Docente, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Quadro teórico da pesquisa



Fonte: a autora, 2018.

A existência dos Centros de Formação docente nas instituições de educação superior ainda é bastante recente, mas foi a implantação dessa estrutura nas universidades que levou ao reconhecimento quanto à necessidade de um profissional adequadamente preparado para desenvolver o trabalho proposto pelo Centro de Formação (COHEN, 2010).

A atuação desse profissional no Centro de Formação envolve aspectos metodológicos e conceituais em relação aos processos de ensino e aprendizagem, requer conhecimento das relações humanas e competência emocional para orientar, proporcionar segurança ao professor, mediar conflitos e dar suporte a inúmeras questões que emergem no universo docente.

Logo, é preciso pensar em uma formação que permite ao Conselheiro Pedagógico atuar proporcionando o suporte necessário aos professores, particularmente em relação às questões do universo docente que passam pela prática pedagógica, pois é o elemento que caracteriza a própria docência, o que reforça a necessidade de ações formativas que contribuam para o repensar e melhor qualificar a ação docente.

Destarte a necessidade de que as ações formativas sejam propulsoras de práticas reflexivas e sobretudo que transformem o processo ensino aprendizagem tanto individualmente quanto coletivamente, a Maestria em Ensino e Aprendizagem se constitui em possibilidade de reformulação da prática pedagógica e deve ser pensada como componente na formação de um Conselheiro Pedagógico.

Os princípios que permeiam a MEA, ao serem articulados quanto à elaboração das práticas e em face à Aprendizagem Experiencial, que parte da ação vivenciada em confrontação com os aspectos teóricos para promover a experiência profissional, indica um possível caminho a ser percorrido pelos professores que desejam aperfeiçoar a sua ação docente para promover aprendizado para outros professores, atuando como Conselheiros Pedagógicos.

Esse processo de aperfeiçoamento da ação docente, que tem como premissa a descoberta, a integração, a aplicação e o ensino, é potencializado pela reflexão e capacidade de pensar criticamente, reinventando a sua própria prática. Isso contribui para o Conselheiro Pedagógico desenvolver-se profissionalmente e para promover junto ao professor a quem orienta o seu desenvolvimento profissional docente.

Portanto, essa articulação de conhecimentos e de experiências se pauta na reflexão e na investigação como princípio formativo, dando forma à vivência do mundo do trabalho e constituindo essas vivências em experiência profissional, o que, no entanto, requer sistematização, pois “não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada” (ZABALZA, 2004).

Nessa lógica, a MEA permite analisar a prática e possibilita planejar o seu caminho formativo, partindo da premissa que a reflexão, a proposição de novas metodologias, o compartilhamento e a publicação desse processo é uma ação de aprendizado profissional e de formação, e o pensar e refletir sobre esse movimento, a partir de elementos teóricos, perfaz uma aprendizagem experiencial, constituindo, portanto, uma possibilidade formativa ao Conselheiro Pedagógico.

5 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Para buscar respostas ao problema instituído, é necessário um estudo minucioso de cada um dos elementos que compõe o objeto da pesquisa. Dessa forma, optou-se pelo método qualitativo, pois, para esse detalhamento, o entrelaçamento de diferentes estratégias contribui tanto na coleta de dados quanto na organização, análise e sistematização dos resultados, características da pesquisa de natureza qualitativa (CRESWELL, 2010).

Outra característica importante de um estudo qualitativo é a escolha da estratégia a ser utilizada, pois essas têm impacto direto sobre os procedimentos a serem cumpridos. Portanto, considerando a necessidade de validar a hipótese de que a Maestria em Ensino e Aprendizagem articulada à Aprendizagem Experiencial pode contribuir para formar o Conselheiro Pedagógico e ainda desvendar concepções e entendimentos sobre o tema, optou-se pela pesquisa exploratória, pois essa permite refinar hipóteses e possibilita “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (GIL, 2008, p. 27).

A ideia de um profissional para acompanhar a formação continuada de um professor na educação superior é algo ainda pouco difundido, sendo necessário explorar, de forma mais ampla, a temática e os estudos que vêm sendo desenvolvidos envolvendo a Maestria em Ensino e Aprendizagem, visto ser esse o conceito chave da tese, o que pode ser promovido por meio da pesquisa exploratória, que permite uma maior aproximação com o campo de estudo (GIL, 2008) e tende a ajudar a formar uma visão geral do tema, particularmente quando há poucas evidências e publicações a respeito.

Essa visão geral pode contribuir para a percepção de quais vieses formativos permeiam o cotidiano das instituições de ensino superior em relação ao planejamento para a formação continuada de seus professores, e de que forma esses vieses impactam em relação à escolha do profissional para executá-las. Em consequência, quais necessidades formativas para esse profissional se instauram a partir desses elementos.

A identificação desse impacto e fatores de escolha, por sua vez, pode auxiliar na proposição dos caminhos formativos para o Conselheiro Pedagógico e corroborar um rol de elementos que possam ser incorporados em pesquisas futuras para uma

possível proposta de formação aos profissionais que desejam constituir-se profissionalmente como Conselheiros Pedagógicos.

5.1 UNIVERSO DA PESQUISA

Para investigar qual tem sido o caminho para a formação do Conselheiro Pedagógico, optou-se, primeiramente, por compreender como universidades bem-conceituadas em termos de desempenho acadêmico têm desenvolvido a formação continuada do seu corpo docente.

Buscou-se também estabelecer quais sujeitos, de acordo com suas atribuições na instituição, podem contribuir com os dados para compor as respostas. O Quadro 14 apresenta os sujeitos que compõem o universo da pesquisa, fontes e instrumentos para a coleta dos dados e os objetivos a serem atendidos.

Quadro 12 – Universo da pesquisa

Universo	Instrumento	Objetivos
Gestores dos Centros de Formação: são os coordenadores, diretores, responsáveis pelos Centros de Formação Docente	Questionário	Identificar junto aos gestores a forma como a instituição organiza e concebe a formação continuada do corpo docente e como são pensados os conhecimentos e as competências necessários aos profissionais que atuam nessas formações.
Professores que atuam nos Centros de Formação	Questionário	Identificar as necessidades formativas dos profissionais que atuam em Centros de Formação Docente na Educação superior.
	Entrevista	Aprofundar e detalhar os aspectos surgidos no questionário.
Professores que participam das formações e recebem atendimento pedagógico	Questionário	Identificar as expectativas que os professores universitários possuem ao solicitar auxílio pedagógico.
Sites das universidades selecionadas	-	mapear as atividades ofertadas pelos centros de formação continuada docente nas quais se requer a atuação de formadores.
Relação de atividades ofertadas	Quadro de princípios da MEA	Correlacionar as atividades ofertadas pelos Centros às necessidades formativas dos formadores e às expectativas dos professores sobre os formadores à luz do que apontam os estudos sobre a MEA.

Fonte: a autora, 2018.

Para a seleção das instituições, buscou-se identificar as Instituições de Educação Superior na América Latina mais bem ranqueadas, compreendendo que é nesse contexto que as instituições brasileiras se inserem. Para isso, pautou-se no ranking do *Times Higher Education - Latin América University 2017*, que analisou o desempenho global das universidades em diferentes dimensões: ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e perspectivas internacionais.

A classificação no ranking ocorre com base nos dados que as universidades fornecem, logo, todos os dados coletados para uso no ranking têm aprovação das instituições e são submetidos a uma metodologia de combinação de valores para que expressem informações implícitas e explícitas. Isso ocorre a partir de uma abordagem de distribuição dos dados, os quais são mensurados dentro de um indicador particular e irão compor os cálculos e a avaliação em que o indicador de uma determinada instituição se enquadra (TIMES HIGHER EDUCATION, 2017).

Trata-se de um ranking internacional que, ao ampliar esse movimento de ouvir os envolvidos no processo ensino e aprendizagem na educação superior para outros países da América Latina, parte do princípio da internacionalização, a qual, desde a década de 90, firma-se como parâmetro para a educação superior em todo o mundo, apoiado tanto na Pesquisa quanto no Ensino (MOROSINI, 2006).

Para fins desta pesquisa, optou-se pelo indicador *Teaching*, que trata do ensino e do ambiente de aprendizado. Visto ser esse o foco estabelecido, propõe-se identificar como a atuação do Conselheiro Pedagógico junto ao corpo docente pode trazer impactos no ambiente de aprendizado para os estudantes, refletindo na qualificação do processo ensino e aprendizagem.

O indicador *Teaching* incide em 36% dos valores totais do índice que informam o status de uma instituição, sendo constituído pelos seguintes componentes e valores (Tabela 3).

Tabela 3 – Composição do indicador *Teaching*

Componente	Valor
Reputação de pesquisa	15%
Renda institucional	6%
Relação pessoal-estudante	5%
Proporção doutorado-bacharel	5%
Proporção de Doutorados fornecidos a docentes	5%

Fonte: Times Higher Education, 2017.

O propósito desse indicador é apontar o compromisso da instituição para com a produção de conhecimento, ampliação no número de estudantes de pós-graduação e conseqüente elevação do nível de ensino para todos os graduandos, desvelando assim o desenvolvimento do ambiente de aprendizagem, o que requer investimento em diferentes dimensões desse processo. Particularmente, a esta pesquisa interessa observar quanto à formação docente.

Os dados utilizados para fins da investigação foram coletados e analisados no período de janeiro a março de 2017 e avaliou os resultados, a reputação e o

prestígio captado das instituições de ensino, sendo as repostas “estatisticamente representativas da combinação geográfica e de matérias da academia global” (TIMES HIGHER EDUCATION, 2017).

Dentre as 25 IES selecionadas (Quadro 13), foram identificadas 16 instituições brasileiras, 2 chilenas, 3 colombianas, 3 mexicanas e 1 venezuelana. A análise dos sites em busca de informações sobre os processos de formação para o corpo docente resultou nesta constatação: das 25 instituições pesquisadas, 20 contam com um Centro de Formação.

Quadro 13 – Instituições selecionadas

País	Sigla da Universidade	Nome da Universidade
Argentina	UNC	Universidade Nacional de Córdoba
Brazil	PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Brazil	UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Brazil	UFC	Universidade Federal do Ceará
Brazil	UFLA	Universidade Federal de Lavras
Brazil	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Brazil	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Brazil	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Brazil	UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
Brazil	UNESP	Universidade Estadual Paulista
Brazil	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Brazil	USP	Universidade de São Paulo
Chile		University of Concepción Chile
Chile		Austral University of Chile
Chile	PUCV	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile	U DO CHILE	University of Chile
Chile	UC	Pontifical Catholic University of Chile
Colombia	-	University of the Andes, Colombia
Colombia	UDEA	University of Antioquia
Colombia	UNAL	Nacional University of Colombia
Mexico	IPN	National Polytechnic University
Mexico	ITESM	Monterrey Institute of Technology and Higher Education
Mexico	UNAM	National Autonomous University of Mexico
Mexico	UNAM	National Autonomous University of Mexico
Venezuela	USB	Simón Bolívar University

Fonte: a autora, 2018.

Em um segundo momento, as informações coletadas foram verificadas junto às instituições, via contato telefônico. Dessa forma, foi apurado que, embora em 2 instituições houvesse indicativos no site que apontava a possível existência de um órgão responsável por planejar e executar a formação docente, na prática esse órgão não existe ou se resume a uma única pessoa.

Dada a necessidade de buscar dados sobre como a universidade tem desenvolvido a formação ao seu corpo docente, e entendendo que os Centros de Formação emergem como um importante elementos de contribuição para essa

formação, optou-se por avançar no ranking. Assim, a amostra foi composta pelas 25 universidades que contam com um Centro de Formação docente e que apresentam, de um total de 82 universidades de 8 países, o melhor desempenho no indicador, sendo: 1 universidade argentina, 11 brasileiras, 5 chilenas, 3 colombianas, 4 mexicanas e 1 venezuelana.

Selecionadas as instituições, foram definidas também as amostragens para os sujeitos a serem pesquisados, considerando suas atribuições (Quadro 14).

Quadro 14 – Atribuições dos participantes da pesquisa

Função	Atribuição	Amostragem pretendida
Gestores dos Centros de Formação	Coordenação e/ou direção dos trabalhos no Centro de formação dentro de sua própria instituição	25
Conselheiros Pedagógicos	Desenvolvimento de atividades de formação, acompanhamento pedagógico, orientação e aconselhamento ao corpo docente	25
Professores universitários	Participam das ações formativas, recebem auxílio dos profissionais do centro, seja por indicação da coordenação do curso, ou outros, ou ainda que buscam espontaneamente orientação e aconselhamento pedagógico	50

Fonte: a autora, 2018.

A expectativa de participação é de: 25 gestores, um de cada instituição; 25 profissionais atuantes nos Centros de Formação, ou seja, dois por instituição; e 50 professores, indicados pela instituição, que participaram das ações do centro; totalizando 100 participantes.

5.2 RELATO DA COLETA DE DADOS

Para atender ao objetivo específico de mapear as atividades ofertadas pelos centros de formação continuada docente nas quais se requer a atuação de formadores, optou-se pela análise documental, que teve como fonte os sites e os portais das universidades selecionadas.

Essa busca ocorreu no período de 15 a 25 de maio de 2018, e as informações foram organizadas em uma planilha com os seguintes dados: país, nome da instituição, se possui um setor responsável pela formação docente, nome desse setor, objetivos e atividades ofertadas.

A localização dessas informações não ocorreu de forma simples e, em alguns casos, elas não estavam disponíveis. Também houve situações em que, embora a informação estivesse disponível, o acesso não era intuitivo ou simplificado, sendo

necessário navegar por vários links e por várias páginas até chegar ao que se procurava, mesmo que o acesso amplo e democrático dessas informações para toda a sociedade é um elemento a ser também considerado como parte do processo formativo.

Após identificadas as informações e dispostas na planilha, as atividades foram detalhadas para que esses elementos fossem analisados à luz do referencial teórico proposto para este estudo, o que permitiu também o atendimento ao objetivo específico de correlacionar as características da MEA às atividades ofertadas pelos Centros, às necessidades formativas dos formadores e às expectativas dos professores sobre os formadores à luz do que apontam os estudos sobre a MEA.

Para estabelecer essa correlação, as atividades foram ordenadas em um quadro contendo os princípios da MEA de forma que fosse possível, a partir da descrição da atividade, identificar a ocorrência dos quatro princípios – descoberta, integração, aplicação e ensino – o que poderia contribuir para aproximar a atividade ao desenvolvimento da MEA, visto que essa compõe, juntamente com a Aprendizagem Experiencial, a proposta teórica deste estudo, para a formação do Conselheiro Pedagógico.

Para identificar, conforme definido nos objetivos específicos, as expectativas que os professores universitários possuem ao solicitar auxílio pedagógico, a opção foi pelo questionário como instrumento para auxiliar na constituição de elementos que colaborem para perscrutar o percurso de aprendizagem necessário para o profissional que auxilia na promoção do desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior.

A escolha pelo questionário é justificada por se tratar de instrumento flexível, pois possibilita captar os diversos aspectos que possam surgir da vivência dos participantes da pesquisa e oferece possibilidades de respostas abertas e fechadas, podendo ser aplicado em grupo ou individualmente e utilizado à distância, sendo respondido por telefone, e-mail ou outro canal, propiciando assim um maior número de pessoas na pesquisa em uma área geográfica ampla (MOYSÉS; MOORI, 2007).

Por essas características, o questionário foi escolhido também em busca de atender ao objetivo específico de identificar as necessidades formativas dos profissionais que atuam em Centros de Formação docente na educação superior, buscando tais necessidade na percepção do próprio Conselheiro Pedagógico e dos gestores dos Centros de Formação.

Para que o questionário possibilite o cumprimento dos objetivos propostos, a partir da adequada coleta de dados que permitam as análises necessárias, é preciso rigor científico para o seu preparo e a sua adequação, e, ainda que observados todos os cuidados e rigor necessários, optou-se também por um processo de validação das respostas dos Conselheiro Pedagógicos: a entrevista.

Esse processo de validação, assim como o caráter interpretativo, que, segundo Creswell (2010), é inerente à pesquisa qualitativa, justifica mais uma vez a opção por esse tipo de pesquisa, pois, além de validar as respostas ao questionário por confrontação à entrevista, é preciso uma análise interpretativa, envolvendo os contextos dos participantes e o intercruzamento dos dados obtidos.

A entrevista constitui em um canal para detalhar e esmiuçar os elementos que podem surgir nos questionários, podendo trazer, nos dados subjetivos, valores, atitudes e opiniões dos entrevistados, os quais, embora nem sempre declarados, são elementos significativos em uma pesquisa de abordagem qualitativa e só são possíveis a partir daquilo que o entrevistado traz (BONI; QUARESMA, 2005).

Na perspectiva de que esses dados subjetivos possam espelhar e particularizar os dados captados por outras fontes ou instrumentos, o roteiro da entrevista (Apêndice E) foi traçado em alinhamento aos objetivos propostos para a pesquisa, dentro de um formato organizado para possibilitar o desenvolver do pensamento do entrevistado em uma lógica sequencial que estimule a reflexão e uma narrativa natural, contribuindo assim para melhores resultados quanto à qualidade do material coletado.

Além desses cuidados com o desenrolar de uma sequência linear e favorável à narrativa do entrevistado, foi considerada uma atenção metodológica com a escolha do formato para essa técnica. Embora a literatura apresente algumas opções vantajosas quanto à aplicação de entrevista, é importante que essa escolha reflita e contemple os objetivos, o contexto, o perfil do entrevistado e o que se espera desse procedimento.

Assim, optou-se pela entrevista semiestruturada, que permite a combinação de perguntas abertas e fechadas, o que possibilita o espaço para o estabelecimento de uma troca dialógica a ser conduzida pelo entrevistador e propiciar maior aprofundamento sobre o tema proposto.

Para que essa troca ocorra, é necessário que o entrevistador esteja atento para acolher possíveis elementos diferenciais no transcorrer da entrevista e

redirecioná-los a um maior detalhamento, o que pode contribuir para explicitar pontos não esclarecidos ou direcionar melhor o assunto. Outro aspecto importante nesse tipo de entrevista é a possibilidade de constituição de vínculos entre entrevistado e entrevistador, algo que pode colaborar para a percepção dos aspectos afetivos e atitudinais presentes no ambiente da pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005).

Ainda que todo o processo de coleta de dados possa ser beneficiado com o uso da técnica de entrevista, a opção pela entrevista foi somente para os grupos de profissionais atuantes nos Centros, pois o objeto da pesquisa diz respeito ao caminho formativo desses profissionais, o que põe o foco no que esses têm a declarar.

É preciso, portanto, buscar dados que estejam aparentes em seu discurso, o que pode ser coletado por meio do questionário ou por informações que, por vezes, estão postas de forma subjetiva, e, no entanto, podem ser provocadas e trazidas à tona por meio da entrevista.

As entrevistas foram realizadas por telefone e, em alguns casos, por Skype, com profissionais que se dispuseram a participar voluntariamente a partir de convites feitos por e-mail ou às coordenações de curso, e, em alguns casos, os participantes foram indicados pela coordenação da universidade ou do Centro de Formação.

Dessa forma, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, junto aos participantes, o questionário e a entrevista, esta foi destinada a um único grupo, conforme apresenta o Quadro 15.

Quadro 15 – Instrumentos de coleta de dados

Grupo	Instrumento	Objetivos específicos
G1 - Gestores dos Centros de Formação: são os coordenadores, diretores, responsáveis pelos Centros de Formação Docente	Questionário	Identificar junto aos gestores a forma como a instituição organiza e concebe a formação continuada do corpo docente e como são pensados os conhecimentos e as competências necessários aos profissionais que atuam nessas formações.
G2 - Professores que atuam nos Centros de Formação	Questionário	Identificar as necessidades formativas dos profissionais que atuam em Centros de Formação Docente na Educação superior.
	Entrevista	Aprofundar e detalhar os aspectos surgidos no questionário.
G3 - Professores que participam das formações e recebem atendimento pedagógico	Questionário	Identificar as expectativas que os professores universitários possuem ao solicitar auxílio pedagógico.

Fonte: a autora, 2018.

5.2.1 Composição do questionário de pesquisa

Para a elaboração desse instrumento, foram considerados os três polos, conforme descritos por Guimarães et al. (2015), necessários à validação de um instrumento: polo teórico, experimental e analítico. Sendo que: o primeiro representa a base conceitual e teórica sob qual se assenta a pesquisa; o segundo (também conhecido como empírico) passa pela definição quanto às técnicas de aplicação do instrumento com vistas à avaliação da qualidade do instrumento; e o terceiro se pauta nos procedimentos de análises estatísticas.

Assim, os elementos identificados nos estudos da MEA, na Aprendizagem Experiencial e nos demais estudos e autores que abordam o ensino e aprendizagem na educação superior, como Zabalza (2004), Almeida (2012), Cunha (2004, 2006, 2008 2010, 2014), constituem o polo teórico, guiando o teor das questões que compõem o instrumento, tendo como foco os objetivos específicos estabelecidos para a construção da resposta ao problema da pesquisa.

As perguntas do questionário foram delineadas a partir do detalhamento teórico necessário para se responder a cada um dos objetivos propostos e, ainda, buscaram pautar-se nas especificidades de cada segmento representado no universo da pesquisa.

A primeira parte do instrumento em questão, para ambos os grupos participantes, tem como finalidade esboçar um perfil, permitindo identificar quem são esses sujeitos, sua formação, tempo de docência e trajetória profissional, partindo da premissa de que cada fase da carreira do professor requer conhecimentos definidos pelo contexto em que a sua atuação ocorre.

Se, para qualificar a sua atuação em sala de aula, o professor pode apresentar diferentes necessidades de conhecimentos em cada etapa ou fase da vida profissional, também pode ser que: tenha diferentes preferências na escolha de um profissional para orientá-lo e aconselhá-lo pedagogicamente ou ser indiferente a essa escolha.

Além disso, na busca por aconselhamento pedagógico, pode ser que: o professor se atenha à área de atuação como critério; não tenha muita clareza de qual o perfil de um profissional para melhor atendê-lo; ou pode optar pela titulação.

Logo, o desenvolvimento da carreira docente pode apresentar variações e transformações em termos de concepções e de escolhas que, em geral, se formam em decorrência do tempo de experiência e da função exercida (GODTSFRIEDT, 2015).

Da mesma forma, o gestor de um Centro de Formação poderá, em virtude da etapa na carreira em que se encontra, considerar de formas diferenciadas o perfil de um profissional para atuar na formação dos professores universitários, pois os diferentes momentos profissionais vividos podem conferir foco em diferentes situações e necessidades formativas.

Assim, diante das particularidades que se situam em cada etapa da carreira e ciclo da vida profissional dos professores (HUBERMAN, 2000), se fez necessário caracterizar o perfil dos respondentes, conforme proposto nas questões apresentadas no questionário. Além das questões de perfil, traz também outras que buscam atender aos objetivos específicos da pesquisa, compondo, assim, o questionário de cada um dos grupos, seus objetivos e a base teórica que norteou a tomada de decisões quanto ao que investigar junto aos participantes.

Para que o presente instrumento de coleta possa ter mais possibilidade de atingir os objetivos estipulados e assegurar o rigor científico necessário à pesquisa, foram desenvolvidos procedimentos de validação, buscando-se verificar um entrelaçamento lógico entre o instrumento e o objetivo da pesquisa que possa conferir confiabilidade aos resultados, seja quanto à análise das evidências, seja quanto à análise do processo metodológico (OLLAIK; ZILLER, 2012).

5.2.2 Etapa de validação dos instrumentos

Para propiciar aos instrumentos maior confiabilidade e coerência com os objetivos propostos, é preciso realizar as testagens, buscando verificar possíveis inconsistências ou complexidade nas questões que possam indicar a necessidade de rever as perguntas e/ou o formato em que foram relacionadas.

Para que essas verificações, correções e alinhamentos sejam possíveis, é importante um primeiro olhar avaliativo, o pré-teste seguido de outras testagens (MARTINS, 2006), pois validar um instrumento envolve diversos aspectos, como conhecer o processo pelo qual o participante fornece suas respostas, o caminho que

será usado para mensurar essas respostas e validar a relação do instrumento com a teoria em que se apoiou (RAYMUNDO, 2009).

Dessa forma, buscando diversos procedimentos que pudessem contribuir para validar o instrumento, incluindo para tal o olhar de um especialista na área estudada e um especialista em linguística, que analisou a precisão semântica e a gramática do instrumento. Assim, o Quadro 16 apresenta os procedimentos utilizados para a validação do instrumento de coleta de dados.

Quadro 16 – Procedimentos utilizados para a validação do instrumento

etapa	Em que consiste
Pré-teste	Identificar possíveis falhas (falta de clareza e compreensão, lacunas etc.) na elaboração dos enunciados.
Validação linguística	Identificar se a escrita das questões está inteligível, se os enunciados estão claros e se o que é solicitado na questão é compreensível ao leitor.
Validação de especialista em estudos na área de formação de professores	Perceber possíveis inconsistências quanto aos elementos teóricos que servem de aporte ao estudo e os objetivos do instrumento.
Validação por professores não especialista na temática da pesquisa	Identificar se as respostas fornecidas pelos respondentes correspondem ao solicitado no enunciado, evidenciado clareza e inteligibilidade do instrumento, e ainda, a existência de relação lógica entre o instrumento, o aporte teórico e os objetivos da pesquisa.

Fonte: a autora, 2018, com base em Raymundo (2009).

Seguindo essa sistemática proposta, realizou-se, no período de 11 a 22 de junho de 2018, a primeira rodada de teste, conforme apresenta o Quadro 17.

Quadro 17 – Número de testagens dos instrumentos

Questionário	Nº de Pré-testes	Alterações propostas
G1 - Gestores dos Centros de Formação	1	Sim
G2 - Professores que atuam nos Centros de Formação	2	Sim
G3 - Professores participantes das formações	6	Sim

Fonte: a autora, 2018.

A etapa de pré-teste buscou identificar possíveis erros, lacunas ou mesmo falta de clareza em relação aos enunciados. Os testes foram realizados com professores universitários de diferentes instituições, não sendo, contudo, aplicados nas instituições selecionadas para a pesquisa, para evitar possíveis alterações no resultado final da pesquisa.

Como resultado dessa etapa, foram realizadas alterações nos questionários destinados aos três grupos. Foi constatado que o questionário do G3 apresentou maior número de dúvidas quanto aos objetivos propostos e ainda houve indicações

quanto à insuficiente clareza do que era solicitado na última questão, que é aberta, sendo, portanto, imediatamente alterada e reformulada para uma nova rodada de testes.

Embora os apontamentos realizados nessa etapa de validação tenham trazido pouco impacto quanto à formulação das questões, posteriormente foram submetidas a um processo de validação linguística, havendo necessidade de rever a escrita, na perspectiva de conferir maior clareza, e em alguns casos a posição dos comandos no enunciado das questões.

A validação linguística, foi realizada pela professora Rosane de Mello Santo Nicola, Mestre em Educação, graduada em Letras, especialista em Linguística Aplicada, com experiência como editora-chefe de uma conceituada editora, currículo que a qualifica para a tarefa de aferir o grau de clareza nos enunciados dos questionários propostos. A validação em língua espanhola foi elaborada pela professora Luana Bastos, especialista em língua espanhola.

As alterações propostas pela especialista linguística foram fundamentais para conceder maior inteligibilidade ao instrumento, particularmente quanto à estrutura do enunciado, tornando-os mais claros, com melhor compreensão e, logo, com maiores possibilidades de respostas adequadas aos objetivos das questões.

Além da realização das alterações sugeridas pela especialista linguística para aferir maior compreensão e clareza, tornando o instrumento mais eficiente quanto ao que se pretende coletar de informações, os questionários também foram submetidos a uma especialista para aferir a eficácia das questões quanto ao tema abordado a partir do referencial teórico selecionado para dar suporte à pesquisa.

Essa análise quanto ao teor teórico do instrumento foi realizada pela professora Dra. Patricia Meyer, cuja tese e outras publicações têm discutido a formação do professor universitário em diferentes perspectivas e dimensões, trazendo inúmeras contribuições em seus estudos, o que a qualifica para apontar possíveis divergências entre o que se propõe e o quadro teórico, e, dessa forma, contribuir para melhorar o instrumento.

Foram realizadas indicações de alteração em algumas questões que, embora não alterassem substancialmente o teor da pergunta, colaboraram para torná-la mais exata, aproximando-as ao contexto da investigação e ao entrelace teórico constituído para a pesquisa. As sugestões da especialista, com exceção de uma

única, cuja justificativa se encontra no quadro em questão (Apêndice G), foram todas acatadas.

5.2.3 1ª etapa da coleta de dados: gestores dos Centros de Formação

O primeiro grupo pesquisado é composto pelos gestores dos Centros de Formação, sendo convidados a participar um de cada instituição selecionada para a pesquisa.

A forma como esses gestores foram convidados a participar está diretamente relacionada à etapa exploratória da pesquisa, pois foi por meio dela que foram identificados os Centros de Formação nas instituições selecionadas e, por conseguinte, identificadas as equipes e o gestor responsável.

De posse dos dados quanto à identificação dos profissionais que respondem pela coordenação e gestão dos Centros de Formação nas IES selecionadas, foi realizado contato por telefone e por e-mail, convidando-os a participar da pesquisa, momento em que foi explicada a proposta de investigação e a metodologia utilizada e informado o interesse de que esta pesquisa se estenda também aos professores que participam das formações nas IES e dos profissionais que atuam nas formações como Conselheiros Pedagógicos.

OS GESTORES RESPONDERAM A UM QUESTIONÁRIO (APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “A ATUAÇÃO DO CONSELHEIRO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS DE UMA FORMAÇÃO”, pesquisa de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O presente estudo pretende analisar qual o caminho formativo dos profissionais que auxiliam na promoção do desenvolvimento profissional docente do professor universitário no Brasil.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será respondendo à um questionário. Sei que para o avanço da pesquisa, o envolvimento de gestores e professores voluntários é de fundamental importância. Desta forma, aceito participar desta pesquisa, e estou ciente de que as respostas dadas nos questionários serão registradas e o registro será escrito.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como receber a divulgação dos resultados da pesquisa. Dessa forma, se assim desejar, também poderei ter como benefício, a oportunidade de compartilhar os dados em minha Instituição de ensino, o que poderá contribuir para a elaboração de estratégias formativas aos docentes. Outra possível contribuição da pesquisa é o uso dos resultados para a seleção de profissionais para atuar nos Centros de Formação. Considera-se que na pesquisa em questão há pelo menos o risco de desconforto emocional ao responder o questionário e se submeter à entrevista.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros haverá ressarcimento dos valores gastos mediante pagamento em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, com quem poderei manter contato pelo telefone (41) 3271-1655 e Mary Natsue Ogawa (41) 99990-0714.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41)3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 08h00 as 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

_____, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B) composto por questões abertas e fechadas, com o objetivo de identificar a forma como a instituição organiza e concebe a formação continuada do corpo docente e como são pensados os conhecimentos e as competências necessários aos profissionais que atuam nessas formações. O questionário constitui o único instrumento destinado a esse grupo.

5.2.4 2ª etapa da coleta de dados: professores que desenvolvem atividades de formação

O segundo grupo de sujeitos da pesquisa é composto pelos profissionais que atuam nos Centros de Formação como Conselheiros Pedagógicos, sendo preciso considerar que em cada instituição há um formato e um número de membros na equipe. Dessa forma, pode haver variação na amostragem, sendo, portanto, estimado uma amostra de pelo menos 1 profissional por Centro de Formação.

O contato com os profissionais do segundo grupo foi feito por e-mail àqueles cujo endereço eletrônico foi identificado no site da instituição, e ao demais, por

intermédio dos gestores desses Centros, os quais já foram contatados anteriormente, informados quanto à natureza da pesquisa e comunicados quanto ao interesse na participação dos membros de sua equipe.

Os profissionais desse grupo foram inicialmente convidados a preencher, por meio eletrônico, um questionário (APÊNDICE C) na perspectiva de identificar as suas necessidades formativas. Posteriormente, agendada uma entrevista, por telefone ou via Skype. A entrevista teve como finalidade aprofundar e detalhar as necessidades para exercerem suas funções nos centros de formação e como esses profissionais têm buscado formação para desempenhar a tarefa de formar professores universitários.

5.2.5 3ª etapa da coleta de dados: professores que participam das formações

Para o contato e a aproximação com os professores que compõem o terceiro grupo, foi necessário o auxílio dos gestores e secretarias de departamento, cujo contato foi feito por telefone e solicitada a indicação, a partir de suas bases de dados, de professores que participaram das ações formativas, e solicitado que direcionassem os questionários a esses docentes.

Essa análise descritiva dos dados quantitativos também pode indicar possíveis discrepâncias, que por sua vez requerem um olhar criterioso sobre cada variável, que, segundo Reis e Reis (2002, p. 7), constituem “as características que podem ser medidas em uma escala quantitativa, ou seja, apresentam valores numéricos que fazem sentido”.

A interpretação desses valores numéricos, por meio da mensuração de fatores como a frequência dessas variáveis, pode contribuir para identificar como cada um dos grupos pesquisados entende sobre como deve ser a atuação de quem forma e acompanha, na perspectiva pedagógica, o professor universitário, e a partir desse entendimento perscrutar o caminho formativo para o profissional que executa a formação do docente da educação superior.

Dada a dificuldade em estabelecer o quantitativo de profissionais desse grupo, uma vez que se refere a uma base de dados restrita, foi estipulado uma amostra de pelo menos 2 professores por instituição. Esse grupo respondeu unicamente ao questionário que tem como objetivo identificar as expectativas que os

professores universitários possuem ao solicitar auxílio pedagógico, e, para isso, apresenta questões abertas e de múltipla escolha (APÊNDICE D).

Por fim, o Quadro 18 apresenta os critérios de inclusão e de exclusão utilizados para a seleção dos profissionais que compõem o universo da pesquisa.

Quadro 18 - Critérios de inclusão e exclusão

	Gestores dos Centros de Formação	Profissionais que atuam nos Centros de Formação	Professores que participam das formações
Critérios de inclusão	Profissionais que respondem pela coordenação e/ou direção dos Centros de Formação.	Aqueles que desenvolvam atividades formativas, acompanhamento pedagógico, orientação e aconselhamento a professores universitários.	Exercem suas atividades na própria instituição, participam das ações formativas, recebem auxílio, orientação e aconselhamento pedagógico dos profissionais do centro.
Critérios de exclusão	Profissionais que não exerçam, ou exerçam apenas eventualmente, atividade de gestão nos Centros de Formação.	Profissionais contratados para eventuais palestras, oficinas, workshops e afins.	Professores sem vínculo com a instituição, estudantes de pós-graduação sem vínculo empregatício com a instituição.

Fonte: a autora, 2018.

5.3 RELATO DA ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados obtidos buscou atender ao requerido em cada um dos objetivos estipulados para este estudo e, para isso, considerou as especificidades tanto do instrumento utilizado quanto do objetivo proposto.

5.3.1 Análise da planilha de Centros de Formação

A busca em sites e portais das universidades para cumprir o objetivo específico de mapear as atividades ofertadas pelos Centros de Formação continuada docente, nas quais se requer a atuação de formadores, possibilitou a identificação de diversas informações que foram devidamente organizadas em uma planilha de Excel.

A planilha exemplificada na Figura 4 e integralmente apresentada no Apêndice foi organizada com a finalidade de registrar os seguintes elementos: nome da universidade, nome do Centro de Formação, setor ao que está vinculado, considerando o organograma da instituição, objetivo do Centro de Formação, atividades ofertadas, link para acesso e, ainda, um campo para observações.

As informações coletadas foram dispostas na planilha na sequência da posição no ranking por uma questão de organização, pois uma maior ou menor

posição no ranking não foi elemento de análise, sendo considerados somente os elementos elencados no cabeçalho da planilha.

Figura 4 - Planilha de atividades ofertas pelos Centros de Formação

Área de Transferência	Fonte	Alinhamento	Número	Estilos	Células									
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J					
1	RANKING	IES	ÓRGÃO	VINCULAÇÃO	OBJETIVO	ATIVIDADES	LINK PARA ACESSO	OBSERVAÇÃO						
2	1	UNICAMP	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA) ²	PRG - PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO	"Visa ao aprimoramento da qualidade do ensino de graduação em nossa universidade".	O (EA) ² possui mais de 10 diferentes programas e ações ligados ao processo de ensino-aprendizagem, incluindo: apoio às coordenações de curso em termos de seus projetos pedagógicos e funcionamento do curso; experiências formativas voltadas para docentes e PEDs em termos de (a) planejamento de ensino, (b) ações pedagógicas, (c) novas ferramentas e estratégias de ensino-aprendizagem, (d) modos de relacionamento com os estudantes, (e) processo de avaliação educacional; produção, estudo e divulgação de conhecimento científico sobre inovações curriculares e pedagogia universitária.	http://www.ea2.unicamp.br/							
3	1	2	USP (Universidade de São Paulo)	Centro de Aperfeiçoamento Didático (CAD)	PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO	O objetivo do CAD é valorizar o ensino de graduação com o treinamento didático e pedagógico dos docentes da USP	seminários, grupo de estudo, cursos, cursos online, PAE - Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (exclusivamente voltado aos alunos de Pós, CAD meio de oficinas de desenvolvimento, ciclo de atividades, processo de avaliação docente e de disciplinas. Os centros de treinamentos estão presentes nos campi de São Carlos, Ribeirão Preto, São Paulo e Piracicaba. VER APRENDIZAGEM ATIVA E CICLO DE	http://www.prp.usp.br/7pe	email enviado, retorno: Boa tarde. Temos a Faculdade de Educação onde os alunos fazem os cursos de Licenciatura, passamos o contato e, talvez, eles possam melhor informar suas solicitações. Novo email foi enviado, mas sem retorno.	em alguns campi				
4	2	7	UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo)	NÃO IDENTIFICADO										
5	3	8	UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	Comissão de Formação	Coordenação de política de pessoal	Apoiar e promover o aperfeiçoamento das práticas	Possui o PADES - Programa de apoio à Docência do Ensino	vinculação com plano de carreira.	http://www.pades.pr4.ufrj.br/index.php/disciplinas.html					
Pronto <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">THE - Latin America University</td> <td style="width: 10%;">Planilha3</td> <td style="width: 10%;">Ranking Latin American</td> <td style="width: 10%;">Planilha1</td> <td style="width: 10%;">THE - Word University rankings</td> </tr> </table>										THE - Latin America University	Planilha3	Ranking Latin American	Planilha1	THE - Word University rankings
THE - Latin America University	Planilha3	Ranking Latin American	Planilha1	THE - Word University rankings										

Fonte: a autora, 2018.

Após essa organização, a planilha foi analisada tendo como primeiro critério a identificação de um Centro de Formação. Ao constatar que não existia um setor específico para a execução das atividades formativas em uma instituição, essa era descartada, e avançava-se no ranking em busca de uma nova instituição que preenchesse o requisito.

Na sequência, os dados foram analisados com auxílio do software Atlas.ti. A primeira informação considerada nesta análise foi a vinculação do Centro de Formação, partindo do pressuposto de que a aproximação, dentro do organograma, a órgãos como a Pró-Reitoria de Graduação ou de Ensino podem conferir ao Centro de Formação maior legitimidade e aceitação, pois discute o ensino e a aprendizagem e o relaciona com a formação do professor.

Em seguida, realizou-se a análise do texto, apresentado na planilha, que descrevia o objetivo do Centro de formação. A finalidade dessa análise era perceber possíveis indicações quanto à concepção de formação, manifestada ou velada, atribuída ao órgão.

Finalmente, as atividades de formação desenvolvidas pelas instituições de ensino pesquisadas, foco deste mapeamento, foram analisadas, organizadas por categorias

Quadro 19), e especificidade e agrupadas a partir do referencial teórico escolhido para este estudo.

Quadro 19 - categorias de atividades

Tipo categorias de atividade	descrição	Atividades
Atividades de formação a curto prazo (ZABALZA, 2004)	Atividades com carga horária até 60h, exemplo: Cursos, oficinas.	Workshop
		Palestra
		Oficina
		cursos
		Curso/acolhimento para docentes recém ingressos
		Disciplinas de prepara à docência no ensino superior
		Cursos para estudantes de pós-graduação
Atividades de formação a longo prazo (ZABALZA, 2004)	Programas de formação, atividades que envolvem continuidade e acompanhamento.	Cursos online
		Grupo de estudos
		revista
Atividades de autoformação (MARCELO GARCIA, 1999)	Seminários, congressos. Requerem um certo nível de acompanhamento	Ciclos
		Seminários
		Congressos
		Ciclo de palestra
Atividades de colaboração (MEYER;VOSGERAU;BORGES, 2018)	Consiste na partilha de conhecimentos, ideias, troca de experiências, apoio dos colegas sejam mais experientes ou somente mais motivados.	RADES
		Fóruns de discussão
		Troca de experiências
		RADES

Fonte: a autora, 2018.

As atividades formativas foram também analisadas quanto ao público atendido, buscando-se identificar o atendimento às especificidades, às etapas da carreira e aos contextos. Foi realizado também um levantamento sobre quais dessas atividades têm sido ofertadas pelas instituições com maior frequência.

5.3.2 Análise das entrevistas

Ao “ouvir” os professores universitários, os gestores de Centros de Formação Docente e o profissional que atua nas formações ofertadas por esses Centros na perspectiva de buscar examinar quais caminhos se fazem fecundos na aprendizagem de um Conselheiro Pedagógico, é preciso entender que essas respostas não são tão claras ou declaradas quanto ao que se pretende trazer como informação.

Dessa forma, a análise desses dados requer buscar evidências relatadas e aparentes e detalhar o que não está visível na fala do agente pesquisado, destacando-se as possíveis inferências que podem ocorrer objetivamente e podem ou não constarem nas respostas dadas nos questionários.

Nesse contexto, optou-se pela Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2011), compõe um conjunto de técnicas de comunicações em que o foco para a análise é a importância da semântica para o desenvolvimento do método, permitindo, dessa forma, compreender os dados coletados para além dos seus significados imediatos.

Trata-se, portanto, de compreender o objeto da fala à luz de diferentes contextos e variáveis que podem, cada qual, trazer um significado a ser desvelado. Esses significados, por vezes, se dispersam nas manifestações verbais (BARDIN, 2011), sendo necessário incluir elementos e estratégias que possam articular o verbal ao não verbal e dar concretude à representatividade contida no discurso.

Para que isso fosse possível, foi utilizado um roteiro pré-definido, tendo como parâmetro alguns dos elementos do questionário que suscitaram dúvidas e questionamentos, na perspectiva de que o discurso dos Conselheiros Pedagógicos, adequadamente orientado pelo entrevistador, possa contribuir para esclarecer os pontos de ambiguidade.

Dado o fato de tratar-se de instituições em diferentes pontos geográficos do Brasil e da América Latina, as entrevistas foram realizadas por telefone e, em alguns casos, por Skype. Posteriormente, foram transcritas, traduzidas (nos casos de língua espanhola) e analisadas com o auxílio do software Atlas.ti.

A análise ocorreu a partir da compreensão do discurso como mecanismo de conexão com diversos elementos do contexto, entendendo “a comunicação como processo e não como dado” (BARDIN, 2011, p. 216). Dessa forma, estabeleceu-se o

foco na relação entre o discurso manifestado e os contextos apresentados, atentando para possíveis informações presentes na fala dos participantes que pudessem complementar ou esclarecer o que está nas entrelinhas do discurso.

Após o detalhamento e a análise das respostas, buscou-se confrontá-las às respostas dadas no questionário, na perspectiva de identificar possíveis elementos que pudessem contribuir para a compreensão das discrepâncias ou validação das aproximações detectadas. Além dessas validações propostas, partiu-se da possibilidade de que as falas dos participantes possam apontar elementos que corroborem com os princípios definidos na MEA e na Aprendizagem Experiencial, ou ainda que essas contribuições descartem a MEA como princípio teórico para a formação de Conselheiros Pedagógicos e a Aprendizagem Experiencial como caminho para a aprendizagem profissional.

5.3.3 Análise dos questionários

A coleta de dados por meio de questionário teve como objetivo a identificação de elementos que contribuem para indicar como os profissionais envolvidos percebem o caminho formativo do Conselheiro Pedagógico. Contudo, a forma como cada grupo de participantes percebe esse caminho pode sofrer variações, dependendo de vários fatores como formação, experiência profissional, vivências, entre outros. É preciso considerar ainda a possibilidade de que esses dados sejam permeados por concepções, valores e atitudes muitas vezes não declarados e não perceptíveis.

Por isso, houve a necessidade de buscar diversificar os métodos de coleta. Assim, a opção foi pelo questionário com questões abertas, nas quais o participante tem espaço para trazer elementos muitas vezes subjacentes às suas concepções, e por questões fechadas. Estas facilitam a aplicação, possibilitam mais opções de respostas e contribuem para contextualizar melhor a pergunta (GUNTHER; LOPES JUNIOR, 1990); em contrapartida, requerem a aplicação de tratamentos diferenciados e específicos que permitam buscar, em cada tipo de questões e na análise dos dados, os indicativos para construir a resposta ao problema deste estudo.

Dessa forma, enquanto as questões abertas são submetidas à análise de conteúdo, as questões fechadas, ao fornecerem as respostas quantitativas,

requerem uma análise estatística que possibilite extrair as respostas quantificadas, interpretá-las, compará-las e reconstruí-las à luz do referencial teórico proposto.

Assim, a primeira etapa desta análise implica em uma estatística descritiva, que descreve, organiza e resume os dados coletados (REIS; REIS, 2002), apontando os aspectos importantes a serem observados e posteriormente esmiuçados em uma análise mais aprofundada, que permita inferências quanto a possíveis conclusões.

O uso da estatística contribuiu, primeiramente, para apontar elementos que colaboram na caracterização do perfil dos profissionais pesquisados e para delinear a concepção de cada uma das categorias profissionais – o gestor do Centro de Formação, o professor que participa das formações e o próprio Conselheiro Pedagógico – quanto às características, conhecimentos, competências e habilidades que devem compor a formação e a experiência ao longo da carreira de um profissional para aconselhar e atender pedagogicamente professores da educação superior.

As informações que permitem essa caracterização de perfil são possibilitadas por meio da análise e síntese numérica realizada pelo software Qualtrics, no qual os questionários foram elaborados e distribuídos, constituindo assim os dados numéricos que configuram a estatística descritiva das questões.

As questões que objetivam apontar elementos pertinentes às concepções e às preferências quanto à formação foram elaboradas no formato Escala Likert, que permite ao participante mensurar a realidade de um objeto a partir de uma escala de cinco pontos de aproximação e/ou distanciamento (DALMORO; MENDES VIEIRA, 2013).

Outro tipo de questão utilizado, que apresenta padrão próximo à Escala Likert, foi a de ordenação, a qual tem como característica ser mais inclusiva do que excludente, visto que o participante pode apontar várias respostas, ordenando-as na ordem de sua preferência ou prioridade, sendo conferido como padrão o número 1 para maior preferência e o número 5 como menor preferência ou prioridade.

Nessas questões que envolvem o uso de escalas, o software Qualtrics faz a somatória do número de vezes que cada resposta foi assinalada. Contudo, essa somatória não é linear, uma vez que representa uma ordenação. Assim, foi preciso realizar o cálculo do acumulado (Figura 5) de quantas vezes cada resposta foi assinalada, particularmente para a primeira e para a segunda opções mais

escolhidas pelos participantes, e posteriormente realizar a ordenação numérica, do maior para o menor, da quantidade de respostas marcadas para cada item/opção.

Figura 5 - Cálculo do acumulado de respostas

	A	B	C	D	E	F	G
1	Opção	1º lugar	2º lugar	neutro	4º lugar	5º lugar	Acumulado
2	Experiência na área de atuação do professor ao qual irá auxiliar pedagogicamente	8	2	2	1	1	10
3	Bastante experiência na docência do Ensino Superior	2	4	5	0	3	6
4	Importa mais que o professor desenvolva metodologias inovadoras do que o tempo de experiência	2	4	0	5	3	6
5	Bastante experiência na docência, independente do nível de ensino	1	2	3	5	3	3
6	Outros aspectos, além da experiência	1	2	4	3	4	3

Fonte: a autora, 2018.

Esse cálculo contribui para indicar a frequência com que cada resposta foi escolhida pelos participantes, permitindo assim descrever estatisticamente resultados que, quando submetidos a outras análises e confrontados com outros dados, podem ter maior significado.

Essa análise descritiva dos dados quantitativos também pode indicar possíveis discrepâncias, as quais por sua vez requerem um olhar criterioso sobre cada variável, que, segundo Reis e Reis (2002, p. 7), constituem “as características que podem ser medidas em uma escala quantitativa, ou seja, apresentam valores numéricos que fazem sentido, e que podem portanto contribuir para validar resultados, ou mesmo refutá-los”.

6 RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados das análises relacionando-os aos objetivos propostos para a pesquisa, de forma que cada resultado atenda ao que se pretende em cada objetivo específico. O Quadro 20 apresenta os sujeitos e fontes de pesquisa utilizados para cada objetivo específico:

Quadro 20 - Objetivos específicos, sujeitos e instrumentos

Objetivos específicos	Sujeitos e fontes da pesquisa
Identificar as necessidades formativas dos profissionais que atuam em Centros de Formação Docente na Educação superior	Professores que atuam nos Centros de Formação
	Gestores dos Centros de Formação: são os coordenadores, diretores, responsáveis pelos Centros de Formação Docente
Identificar as expectativas que os professores universitários possuem ao solicitar auxílio pedagógico	Professores que participam das formações e recebem atendimento pedagógico
mapear as atividades ofertadas pelos centros de formação continuada docente nas quais se requer a atuação de formadores	Sites das universidades selecionadas
Correlacionar as atividades ofertadas pelos Centros às necessidades formativas dos formadores e às expectativas dos professores sobre os formadores à luz do que apontam os estudos sobre a SoTL	Quadro de atividades ofertadas x relação de princípios

Fonte: a autora, 2018.

6.1 ATIVIDADES OFERTADAS PELOS CENTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE QUE EXIGEM A ATUAÇÃO DE FORMADORES

A exploração dos sites possibilitou a identificação de setores específicos para planejar e organizar a formação docente nas instituições estudadas, apresentadas no Quadro 21, que também inclui o nome dado a esse setor. Neste estudo, optou-se por denominá-los como Centros de Formação, embora tenham sido registradas diferentes nomenclaturas, que podem denotar também diferentes concepções aproximando-se ora mais, ora menos, do entendimento de Desenvolvimento Profissional Docente.

Quadro 21 - Setores de formação docente nas IES

País	Sigla da universidade	Nome da universidade	Nome do setor
Brazil	USP	Universidade de São Paulo	Centro de Aperfeiçoamento Didático (CAD)
Brazil	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (Ea) ²
Brazil	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Divisão de Aperfeiçoamento na Carreira (DIAC)

Brazil	UNESP	Universidade Estadual Paulista	Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP
Brazil	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Giz
Mexico	UNAM	National Autonomous University of Mexico	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
Chile	UC	Pontifical Catholic University of Chile	Centro de Desarrollo Docente
Brazil	UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	Núcleo de Formação de Professores NFP
Chile	U DO CHILE	University Of Chile	Unidade de Desarrollo e Perfeccionamiento Docente
Mexico	ITESM	Monterrey Institute of Technology and Higher Education	Não identificado
Brazil	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	Divisão de Capacitação Continuada
Colombia		University of The Andes, Colombia	Dirección de Gestión Humana y Desarrollo Organizacional
Colombia	UNAL	Nacional University of Colombia	Dirección Académica
Venezuela	USB	Simón Bolívar University	Dirección de Desarrollo Profesoral.
Mexico	IPN	National Polytechnic University	Coordinación general de Formación e Innovación Educativa
Grazil	UERJ	Universidade Estadual do Rio De Janeiro	Departamento de Capacitação e Apoio à Formação de recursos Humanos - DCARH
Brazil	PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul	Coordenadoria de ensino
Colombia	UDEA	University of Antioquia	Vicerrectoría de Docencia
Chile	PUCV	Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso	Unidad de Mejoramiento de la Docencia Universitaria
Argentina	UNC	Universidade Nacional de Córdoba	Secretaria de Assuntos Academicos
Brazil	UFLA	Universidade Federal de Lavras	Coordenadoria e Desenvolvimento do Ensino e de Assessoramento Pedagógico
Brazil	UFC	Universidade Federal do Ceará	Casa - comunidade de Cooperaçao e Aprendizagem Significativa
Chile		University of Concepción Chile	Unidad de Investigación y Desarrollo Docente (UNIDD)
Chile		Austral University of Chile	Departamento de Aseguramiento de la Calidad e Innovación Curricular (DACIC)
Mexico	UNAM	National Autonomous University of Mexico	Dirección General de Asuntos del Personal Académico

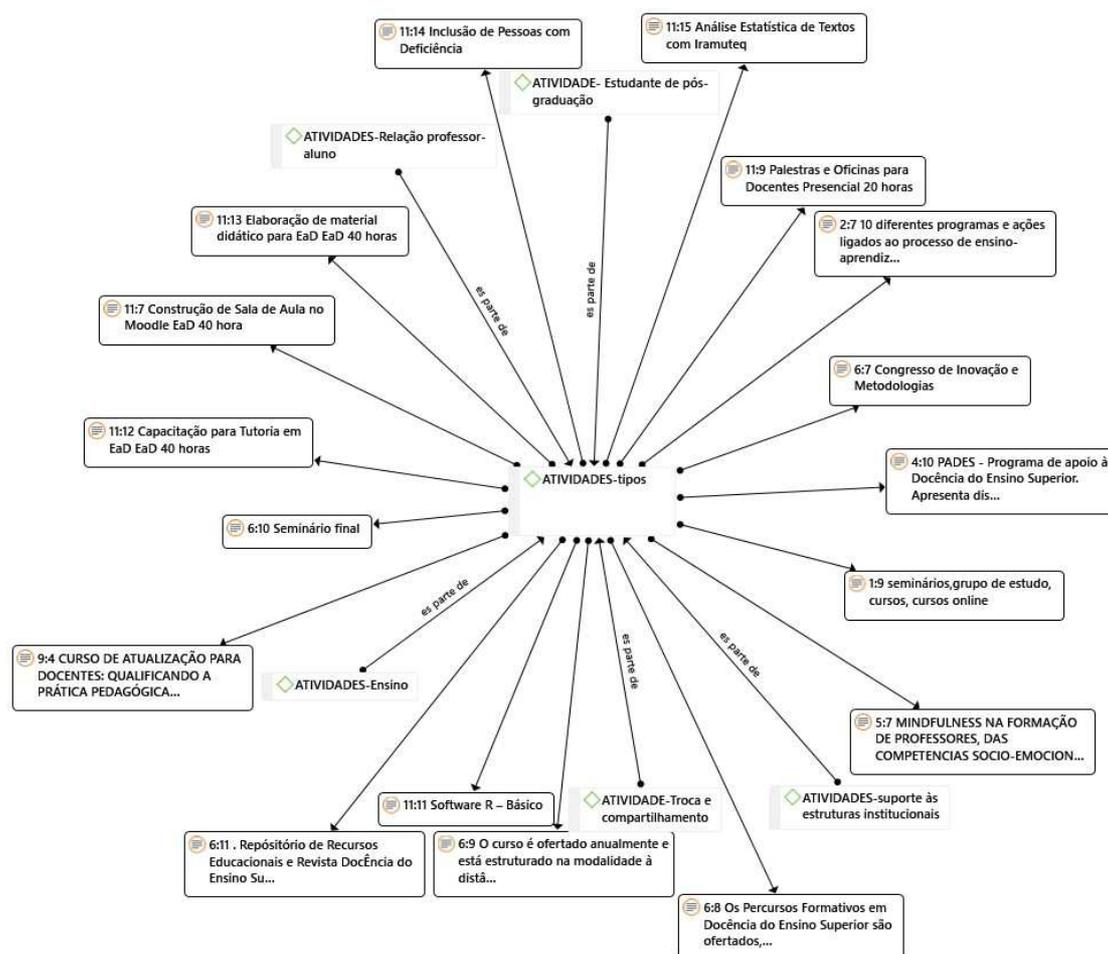
Fonte: a autora, 2018.

A existência desses setores de formação na universidade é importante para que o processo formativo ocorra em um alinhamento à proposta pedagógica da

instituição, favorecendo que o trabalho formativo seja planejado a partir de critérios pensados dentro do contexto institucional, da realidade dos estudantes e da região em que a universidade se localiza.

Buscou-se também identificar, nos sites, quais são os serviços e as atividades ofertadas por esses setores, aos professores, e em quais tipos e formatos são oferecidas (Figura 6).

Figura 6 - Tipos de atividades ofertadas



Fonte: extraído do Atlas ti.

Outro elemento investigado foi quanto aos objetivos e sua adequação ao contexto e ao perfil do público ao qual se destina (Quadro 22).

Quadro 22 - Atividades ofertadas

Descrição	Atividades	IES que desenvolvem
Cursos, oficinas, jornadas, semana pedagógica	Workshop	UNICAMP, USP
	Palestra	INICAMP, USP, UNESP, UFSCAR, UFLA,
	Oficina	UNICAMP, UFRJ, UNESP, UFLA, UC, LOS ANDES, IPN, UDEA, PUCV, Austral of Chile
	Cursos	UNICAMP, UFRJ, UFMG, UFSC, UFSCAR, UFC, UFLA, UNAM, U DO CHILE, LOS ANDES, IPN, UDEA, Concepción do Chile, Austral of Chile, UNAM
	Curso/acolhimento para docentes recém ingressos	UNICAMP, UFMG,
	Disciplina didática na Educação superior	UFC, UFRJ
	Cursos para estudantes de pós-graduação	UNICAMP, USP, UFMG,
	Cursos à distância	UFRJ, UFLA
	Cursos para tutoria em EaD	
Cursos <i>strictu sensu</i> , processos de inovação continuada, pesquisa-ação, participação em novos materiais, novas metodologias	Programa de rádio	UFC
	Revista	UFMG, Austral of Chile
	Especialização, Diplomado	UNAM, UC, UDEA, PUCV, Concepción do Chile, UNAM
Seminários, grupos de trabalho, requerem um certo nível de acompanhamento	Seminários/Colóquios/Encontros/Congressos/Jornadas	UNICAMP, USP, UFC, LOS ANDES, UNAL, UFMG, UDEA, UNC, Concepción do Chile
	Leitura dirigida	UFLA
	Semana pedagógica/planejamento/ interação	UFLA
	Ciclo de palestra	USP, UFSCAR, UDEA
	Encontros	USP, UNESP, UFC
	Estudo de caso	
Consiste na partilha de conhecimentos, ideias, troca de experiências, apoio dos colegas sejam mais experientes ou somente mais motivados	Colaboração virtual	UFC
	Fóruns de discussão	UFLA,
	Troca de experiências	UC
Acompanhamento por um profissional que irá diagnosticar as necessidades, do	Mentores da Docência	UFC
	Assessoramento	UFLA, U DO CHILE, LOS ANDES, PUCV

docente colaborar e orientar		
------------------------------	--	--

Fonte: a autora, 2018.

O variado formato das atividades pode contribuir para alcançar um maior número de professores, uma vez que possibilita experiências cognitivas diversas que exploram metodologias variadas. Mas, para que essas contribuições ocorram de fato, é preciso atentar para a concepção e forma como a atividade é desenvolvida, pois tão importante quanto o formato da atividade é o viés, histórico e filosófico em articulação com os objetivos que se pretende. É este entrelace, que irá promover o potencial para transformar a prática docente.

O mapeamento das atividades permitiu ainda constatar que algumas dessas atividades têm, particularmente, tido maior preferência, ou seja, têm sido mais ofertadas nos programas de formação, conforme apresentado na Tabela 4:

Tabela 4 - Atividades ofertadas por instituição

Atividade	Nº de IES que a desenvolve
Cursos diversos	15
Oficinas/workshops	12
Seminários	9
Palestras	5
Assessoramento	4
Preparação de estudantes da pós-graduação para a docência	3
Ciclo de palestras/debates	3
Cursos à distância	2
Semana pedagógica/planejamento/interação	1
Fóruns	1
Mentores da docência	1

Fonte: as autoras, 2017.

Essa diversidade de atividades ofertadas, mesmo que nem sempre reflita a preferência dos professores por tais atividades, possibilita inferir que as instituições selecionadas pelo seu desempenho no indicador *teaching* do Ranking 2017 Latin America University (THE) têm de fato buscado entregar formação e desenvolvimento profissional docente aos seus professores, empregando, para isso, o potencial dos profissionais (Conselheiros Pedagógicos) que atuam nos Centros de Formação e que certamente têm contribuído para esse bom desempenho institucional.

Dessa forma, buscou-se também identificar a posição dos Centros de Formação dentro da estrutura da universidade (

Quadro 23). Essa vinculação pode indicar uma possível concepção de formação atrelada ao seu lugar de valor e importância dentro da instituição:

Quadro 23 - Localização na estrutura da IES dos setores responsáveis pela formação docente

Número de instituições	Localização na estrutura da IES
7	Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Ensino
6	Pró-Reitoria Acadêmica
4	Pró-Reitoria de Recursos Humanos, ou ainda Decanato, ou Superintendência de Recursos Humanos.
2	A identificação não foi possível.
2	Diretoria/Departamento de avaliação e desenvolvimento
2	Reitoria
1	Unidade multidisciplinar, desvinculada
1	Dirección de Docência

Fonte: as autoras, 2017.

Esses Centros de Formação recebem diferentes denominação em cada instituição e têm, em geral, espaço dentro do organograma da universidade. Embora alocados em setores diversos, são mais comumente encontrados relacionados à Pró-reitora de Graduação, situação de 7 instituições dentre as 25 analisadas.

Há ainda a situação de 4 IES em que os setores de formação estão localizados na Pró-Reitoria de Recursos Humanos, o que pode indicar uma concepção que atrela a formação a aspectos mais técnicos e formais e tem como objetivo cumprir requisitos quanto às exigências dos mecanismos oficiais, como os indicadores de avaliação do SINAES (BRASIL, 2017) e promover um crescimento dentro de um plano de carreira. Outras IES têm seu Centro de Formação assim relacionados: 1 em uma unidade multidisciplinar, 2 estão vinculadas à Diretoria e Departamento de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino, 2 na Reitoria, 1 na Direção de Docência e em 2 IES não foi possível identificar a vinculação do Centro de Formação.

Outra constatação possível foi quanto ao público alvo das formações ofertadas pelos Centros de Formação (Tabela 5).

Tabela 5 - Público alvo nas formações

Público ao qual se de destina a formação	Número de instituições
Estudantes de pós-graduação	3
Específico para professores iniciantes	2
Todos os professores	21

Fonte: as autoras, 2017.

Destarte a importância de que a universidade tenha uma formação integral que abarque diferentes níveis, públicos e formações, é preciso que o processo formativo atenda a todas as particularidades, e etapas na carreira, do corpo docente, incluindo os recém-ingressos, os mais experientes e os estudantes de pós-graduação.

Entretanto, somente 2 das instituições analisadas têm ações de formação especificamente voltadas aos professores iniciantes na universidade, e apenas 3 têm buscado qualificar também os discentes dos cursos de pós-graduação (Tabela 5), o que nessa situação constitui parte do preparo para a atuação docente, visto que muitos desses estudantes possivelmente já exercem a docência ou pretendem exercê-la.

Por isso, há a importância de prever atividades variadas na proposta de formação, não apenas atividades que sejam populares ou estejam “na moda”, mas que possam abranger diferentes formas de aprender e envolvam diferentes estratégias cognitivas, o que pode possibilitar o alcance dos professores em suas diferentes etapas e necessidades.

6.2 CORRELACIONAR AS CARACTERÍSTICAS LEVANTADAS ÀS ATIVIDADES OFERTADAS PELOS CENTROS, ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS FORMADORES E ÀS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES, CONFORME ESTUDOS SOBRE A MEA E A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A MEA se constitui em caminho para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor universitário, alicerçada nas bases da pesquisa e contribuindo para fortalecer a aprendizagem dos estudantes e do próprio professor, a partir de um conjunto de princípios: descoberta, integração, aplicação e ensino, que corresponde à utilização dos três princípios anteriores para a potencialização do ensino e aprendizagem (BOYER, 1990).

Partindo da premissa de que: se a MEA pode contribuir para ampliar a qualidade da prática docente do professor universitário, pode potencialmente conduzi-lo ao preparo para se tornar Conselheiro Pedagógico. Dessa forma, elegeu-se a MEA como uma possibilidade teórica para a formação do Conselheiro Pedagógico, e buscou-se estabelecer possíveis aproximações dos princípios da MEA às atividades ofertadas nas instituições selecionadas e à Aprendizagem Experiencial.

Para isso, foram elencadas as atividades identificadas como sendo, de acordo com a exploração dos sites das universidades investigadas, usualmente ofertadas por essas instituições. Posteriormente, essas atividades foram contrapostas aos princípios da MEA formulados por Boyer (1990), e já apresentados anteriormente

(capítulo 2) , na perspectiva de verificar se esses princípios estão presentes na concepção e na execução das atividades propostas (Quadro 24).

Quadro 24 - Atividades ofertadas e a relação com os princípios MEA

Atividades	Características	Princípios da MEA			
		Descoberta	Integração	Aplicação	Aplicação de todos os princípios
Workshop/Oficina	Teórico/práticas		x	x	
Cursos	Teóricos		x	x	
Disciplina Didática na Educação superior	Teórico, transmissão de informação		x	x	
Cursos EaD	Teóricos		x	x	
Especialização/Diplomado	Teórico/prático, em geral com necessidade de uma monografia, que envolve pesquisa e publicação, possibilidade de implantação	x	x	x	x
Seminários/Colóquios/Encontros/Congressos/Jornadas	Teóricos		x	x	
Ciclo de palestra	Teóricos		x	x	
Colaboração virtual/ Fóruns de discussão	Teóricos		x		
Troca de experiências	Teórico/prático		x	x	
Mentores da Docência	Teóricos/prático, prevê diagnóstico e acompanhamento		x	x	
Assessoramento	Teóricos/prático, prevê diagnóstico e acompanhamento		x	x	
Semana pedagógica/planejamento/interação	Teóricos		x	x	
Palestra	Teóricos		x	x	
Leitura dirigida	Teóricos		x		
Programas de rádio	Teóricos		x	x	
Revista científica	Teórico, envolvendo pesquisa, publicação e possibilidade de implementação	x	x	x	x

Fonte: a autora, 2018.

O entrecruzamento dos princípios tende a tornar a atividade de formação mais completa ao propiciar todo um ciclo de aprendizagem para a ação docente, que envolve: pesquisar, analisar, refletir, repensar, inovar e transformar.

Tendo como parâmetro este ciclo de aprendizagens para a formação docente, observa-se que, dentre as 16 atividades identificadas (Quadro 24) na exploração dos sites das IES selecionadas, somente 2 sinalizam a ocorrência da totalidade dos princípios (descoberta, integração, aplicação e ensino), caso do Curso de Especialização (latu sensu), ou o *Diplomado*: esse se refere ao contexto Latino-americano, mas apresenta o mesmo caráter formativo e se assemelha em termos de execução e tempo de duração e ainda,

Outra atividade que contempla a totalidade dos princípios da MEA, é a Revista científica, que permite pesquisar os conhecimentos produzidos por outros professores e, dessa forma, favorece um aprofundamento sobre aquilo que se pesquisa para ensinar; possibilita uma análise e compreensão quanto à integração das ciências e áreas do conhecimento na efetivação determinadas das práticas; pode também contribuir para a aplicação do conhecimento produzido ao aproximá-los do contexto do estudante; por fim, a soma desses princípios contribuirá para uma sólida construção do aprendizado do aluno.

6.3 IDENTIFICAR AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM CENTROS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para compreender como um profissional se prepara para atuar na formação de professores universitários, é preciso conhecer a sua trajetória profissional, formação, tempo de experiência, expectativas acadêmicas, concepções quanto ao aprendizado, processo formativo e a sua relação com o conhecimento, o que pode ter influência de diferentes fatores, cultura institucional, políticas públicas, e particularmente os contextos onde atuam esses profissionais. .

6.3.1 Universidades brasileiras

O primeiro bloco de perguntas do questionário respondido pelos profissionais que atuam na formação docente dos Centros de Formação tem a finalidade de traçar um perfil de quem é esse profissional, apresentando os seguintes dados para

caracterização desse perfil: formação, ano de conclusão de curso, exercício de outra atividade profissional.

Em relação à formação, foi solicitado aos participantes que indicassem sua formação em graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, apresentado no Quadro 25.

Quadro 25 - Áreas de formação dos participantes

Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
xx	Xx	Xx	Xx	Xx
Comunicação Social	Não	Sociologia	Não	Não
Ciências Sociais	Não fiz	Sociologia	Sociologia	Não tenho
Si	No	Si	Si	No
Engenharia Civil		Logística e Pesquisa Operacional	Engenharia Industrial	
Turismo	Ensino de Língua Inglesa	Linguística Aplicada	Linguística	
Licenciatura em Física		Física	Física	Física
Farmácia	Análises Clínicas	Farmacologia	Farmacologia	Não
Fisioterapia	Docência para cursos da saúde	Epidemiologia	Epidemiologia	
Engenharia Civil		Engenharia de Transportes		
Ciência da Computação		Engenharia de Sistemas e Computação		
Engenharia de Pesca	Não tenho.	Engenharia de Pesca	Engenharia de Pesca	Engenharia de Pesca
Enfermagem - concluída	Gestão em saúde - concluída	Enfermagem - concluído	Enfermagem - concluído	-
Pedagogia	Psicologia piagetiana	Em Educação	Em Educação	Xxxxxxxxxxxxxx
Pedagogia	Não	Em Educação	Em Educação	
Pedagogia e Direito	Não tenho	Educação	Educação	Educação
Matemática	Matemática	Educação	Educação	
História	História	Educação	Educação	Educação
Letras	Ensino de Línguas Estrangeiras	Educação	Educação - ainda estou cursando	Ainda não cheguei lá
Pedagogia	Psicopedagogia	Educação	Educação	Ainda não
Direito	Não possuo	Direito Público	Direito Constitucional	Direito Econômico
Psicologia	Educativa	Comunicación y Tecnologías Educativas		
Arquitetura e urbanismo	Não	Comunicação e Semiótica	Espaços Públicos (universidade de barcelona)	Não
Comunicação	Comunicação	Comunicação	Sociologia	
Economia	Comunicação	Comunicação	Comunicação	-
Odontologia	Endodontia	Clínica Odontológica		
Medicina	Ortopedia	Cirurgia-ufc	Ortopedia-usp	Ortopedia-mayoclinic
Ciências da Computação	Ciências da Computação	Ciências da Computação		
Engenharia de		Ciência de	Ciência de	Tecnologia de

Alimentos		Alimentos	Alimentos	Alimentos
Farmácia			Tecnologia Bioquímico Farmacêutica	Tecnologia Bioquímico Farmacêutica
Legenda: NR – Não Respondido				

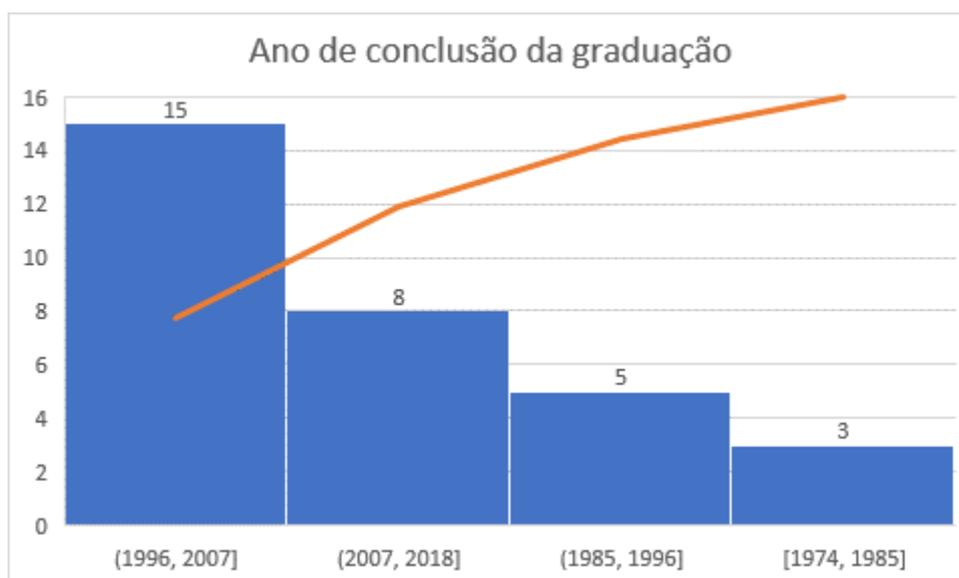
Fonte: a autora, 2018.

A graduação dos 30 Conselheiros Pedagógicos que responderam à pergunta é bastante diversa, apontando a formação em diversas áreas e cursos. Embora o curso de Pedagogia conte com 4 dos participantes, ou seja, 13,3% do total de respondentes; outros cursos como Sociologia, Comunicação, Ciência da Computação, Engenharia Civil e Farmácia foram assinalados por 2 participantes.

Em relação à Pós-Graduação *stricto sensu*, 7 dos participantes têm Mestrado em Educação, os 23 restantes estão distribuídos em diversas áreas. Quanto ao Doutorado, dos 30 participantes da pesquisa, 25 são doutores, sendo 7 deles em Educação. E, ainda, 7 têm Pós-Doutorado, sendo 2 em Educação.

Para avançar um pouco mais em direção ao perfil do profissional que desenvolve a função do Conselheiro Pedagógico, buscou-se identificar o ano de conclusão de curso (Gráfico 2), com o objetivo de, ao cruzar tal informação com outros dados como tempo de docência e desempenho de outras atividades profissionais, formar um quadro que forneça um indicativo quanto à trajetória desse profissional e em particular quanto ao seu ingresso e opção pela docência como profissionalidade.

Gráfico 2 - Ano de conclusão da graduação

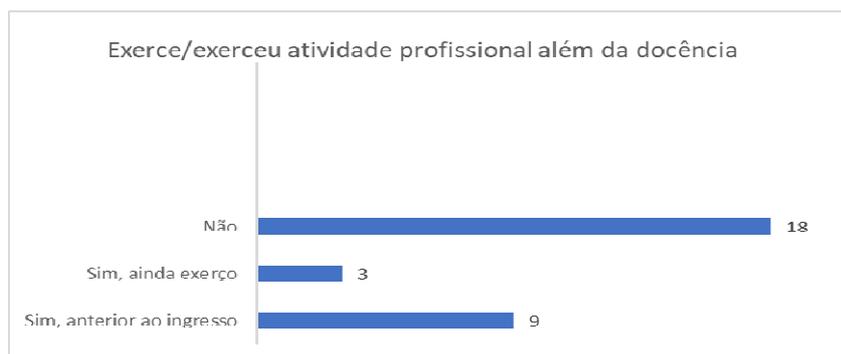


Fonte: a autora, 2018.

Os participantes foram agrupados pelo seu ano de conclusão da graduação, e o grupo mais numeroso, 15 ao todo, concluiu a graduação há pelo menos uma década, entre 1996 e 2007; o segundo maior grupo, composto por 8 participantes, concluiu sua graduação entre 2007 e 2018 (2ª graduação); identifica-se também um grupo com mais tempo de formado, de 1985 a 1996; e por último um grupo, formado por 3 professores, com mais de 30 anos de conclusão da graduação.

Trata-se de um grupo heterogêneo, com tempos diversos, o que pode lhes conferir concepções diferentes da área de saber e mesmo do processo educativo, não significando necessariamente experiência docente, e a proposta é justamente tentar identificar se houve envolvimento e/ou ainda priorização de uma outra atividade profissional, o que é apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Exercício de outra atividade profissional

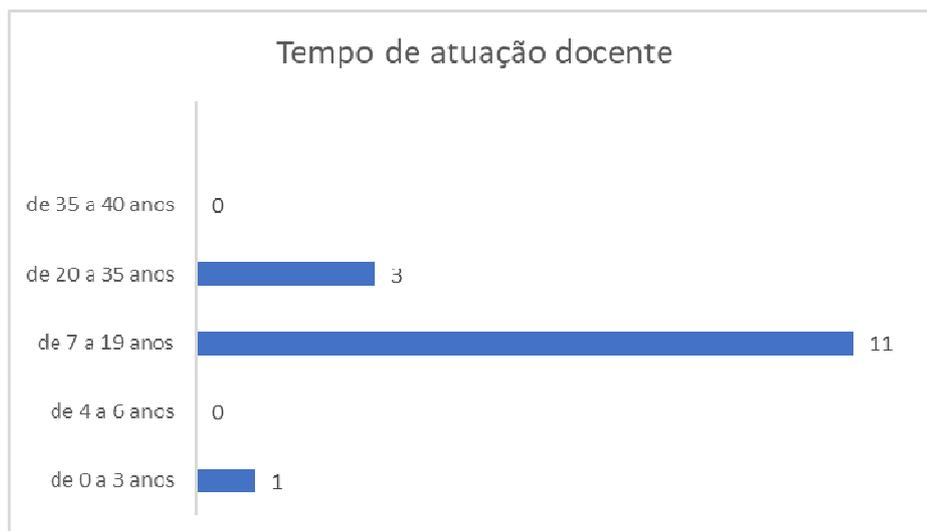


Fonte: a autora, 2018.

Dos 30 participantes que responderam à questão, 18, ou seja, 60% nunca exerceram outra atividade senão a docência; enquanto 9 chegaram a exercer outra atividade profissional (anterior ao ingresso na docência); e somente 3 ainda atuam em uma profissão paralela. Conclui-se que 18 participantes, desde a sua graduação, optaram pela docência como profissão; outros 9 o fizeram ao longo da carreira como professores.

Para um aprofundamento quando a esse quadro que se compõe de uma possível opção pela profissionalidade docente, foi mapeado junto aos participantes qual o seu tempo de atuação docente, encontrando as seguintes informações:

Gráfico 4 - Tempo de atuação docente



Fonte: a autora, 2018.

Para essa questão, contou-se com 15 respondentes, dos quais 11 têm entre 7 a 19 anos de atuação docente; 3 contam com 20 a 35 anos de docência; e 1 tem até 3 anos de atuação docente. Dessa forma, há um grupo de 73% dos participantes com significativa experiência docente.

Na perspectiva de ampliar ainda mais a compreensão de quem é esse profissional que atua nos Centros de Formação, buscou-se elementos que possam indicar como ocorreu a transição ou evolução, visto que não deixam de ser também professores, para Conselheiro Pedagógico. Para tanto, foi perguntado “você já atuou como gestor no ambiente escolar ou universitário?”.

Gráfico 5 - Atuação como gestor



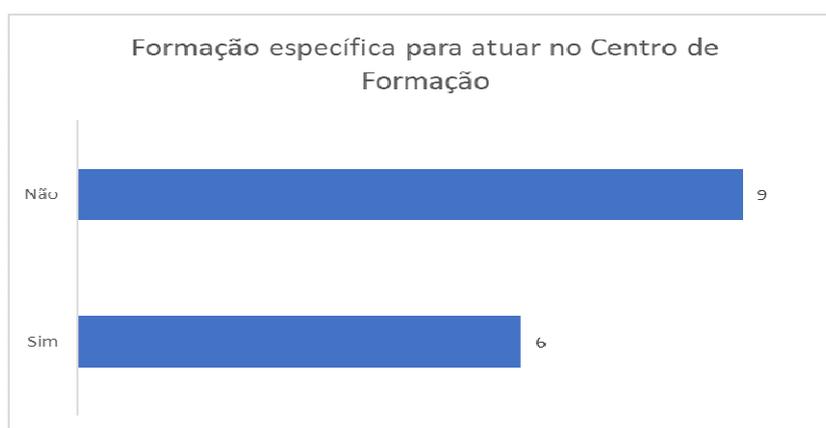
Fonte: a autora, 2018.

Embora ter experiência como gestor não se trate de um critério para se tornar um Conselheiro Pedagógico, é possível que a visão sistêmica que um gestor precisa desenvolver para realizar o trabalho a partir de um viés institucional possa favorecer

também a atuação do Conselheiro Pedagógico, e as respostas fornecidas pelos participantes convergem para essa propositiva: dos 15 respondentes, 9 já atuaram como gestores, 6 nunca tiveram essa experiência.

Ainda sobre esse processo de transição e visando identificar o percurso formativo, foi perguntado se, em algum momento da trajetória profissional, receberam formação para o exercício da função, conforme expresso no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Formação específica para atuar no Centro de Formação



Fonte: a autora, 2018.

Apesar da importância e da responsabilidade exigidas pela função, que é contribuir para a formação de outros professores universitários, constata-se que ainda são poucas as iniciativas de formação para esses profissionais, porque somente 6 dos 15, ou seja, 40% receberam algum tipo de formação para exercer as suas tarefas, enquanto os 9 restantes, 60%, nunca o tiveram.

Foi solicitado aos participantes que receberam essa formação específica que descrevessem quais ou como foram essas formações, as quais estão elencadas no Quadro 26.

Quadro 26 - Formação específica para atuação do Conselheiro Pedagógico

Formações específicas para atuar como Conselheiro Pedagógico
Diplomados institucionais, modelo educativo, curriculum por competências
Particpei de eventos e de cursos de curta duração, além da formação que obtive no PPGE
Curso, simpósio, congresso
Disciplina de docência e curso de docência na extensão
Programa de formação docente da universidade federal do Ceará
Particpei do projeto casa e fiz um curso sobre ensino à distância

Fonte: a autora, 2018.

As atividades indicadas apontam para diferentes formatos e aspectos. Algumas, entretanto, apontam para uma formação mais geral e não específica, como é o caso de simpósios e congressos, disciplina de docência e curso de

docência na extensão. Contudo, para além desses aspectos, conta mais a forma de encaminhamento, no sentido de que esse possa garantir os subsídios necessários para o exercício da função de Conselheiro Pedagógico.

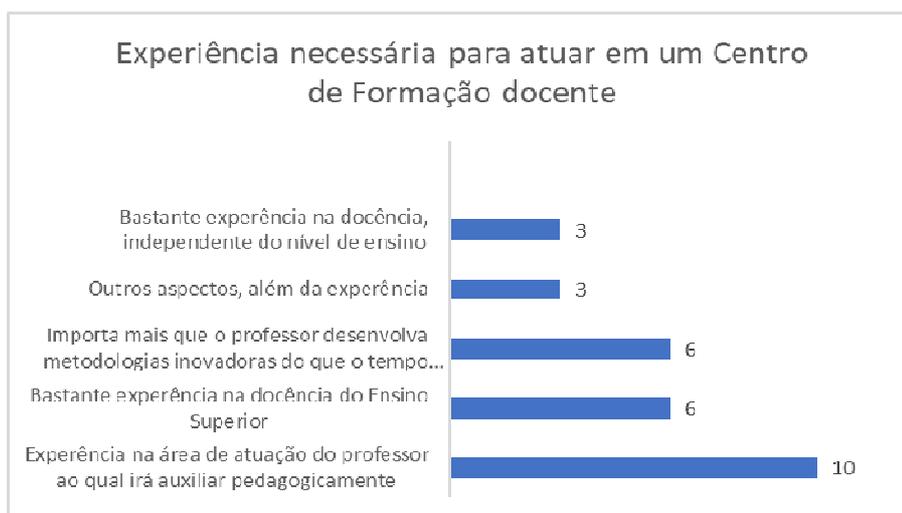
Após essa etapa de caracterização sobre quem é o profissional que tem desenvolvido, nos Centros de Formação, a orientação e o aconselhamento pedagógico aos professores, o questionário passa a ser direcionado no sentido de identificar como tem sido o processo formativo desse profissional.

Dessa forma, o segundo bloco de questões teve a finalidade de compreender, do ponto de vista pedagógico, como ocorre o processo de aprendizado para se tornar Conselheiro Pedagógico, buscando-se verificar junto a esses profissionais quais conhecimentos eles julgam como importante no exercício da função, quais formatos de atividades consideram que precisam ter domínio e possíveis necessidades e lacunas em sua formação, conforme segue nas próximas questões.

Esse bloco inicia com a questão 12, que traz um questionamento quanto à experiência necessária, na visão do próprio Conselheiro Pedagógico, para atuar em um Centro de Formação, considerando a relação com outros professores, outras áreas do conhecimento e a sua experiência profissional (Gráfico 7).

Foram ofertadas algumas alternativas as quais os participantes deveriam ordenar em ordem de preferência ou prioridade, sendo considerado 1 de maior preferência/prioridade e 5 o de menor.

Gráfico 7 - Experiência necessária para atuar no Centro de Formação



Fonte: a autora, 2018.

A alternativa escolhida como de maior preferência ou prioridade indica, na visão do próprio Conselheiro Pedagógico, que é importante “experiência na área de

atuação do professor a qual irá auxiliar pedagogicamente”; em segundo lugar ter “bastante experiência na docência da educação superior”; a terceira alternativa mais escolhida foi “importa mais que o professor desenvolva metodologias inovadora do que o tempo de experiência”; em quarto lugar foi escolhido “outros aspectos além da experiência”; e a última opção foi “bastante experiência docente, independentemente do nível de ensino”.

Para buscar outros elementos que possam contribuir para clarear ou aprofundar esse entendimento, foi perguntado quanto à formação considerada desejável, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para atuar em um Centro de Formação, conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 - Formação apontada como importante para atuar em um Centro de Formação

Resposta	Contar	%
Doutorado em Educação	4	27%
Doutorado na mesma área	3	20%
Graduação em Pedagogia	2	13%
Mestrado em Educação	2	13%
Graduação na mesma área	2	13%
Mestrado na mesma área	1	7%
Outros: graduação em pedagogia ou em alguma licenciatura com pós-graduação em educação (lato sensu e/ou stricto sensu)	1	7%
Especialização na mesma área	0	0%
Especialização para docência no Ensino Superior	0	0%
Especialização para Conselheiro Pedagógico	0	0%
Total	15	100%

Fonte: a autora, 2018.

A opinião do grupo, embora bastante diversa, indica uma visão do desempenho docente bastante relacionado à titulação, visto que a 1ª e a 2ª alternativas mais escolhidas foram o doutorado; sendo em primeiro lugar: doutorado em educação; e em segundo: na mesma área de atuação do professor a quem irá aconselhar e acompanhar pedagogicamente.

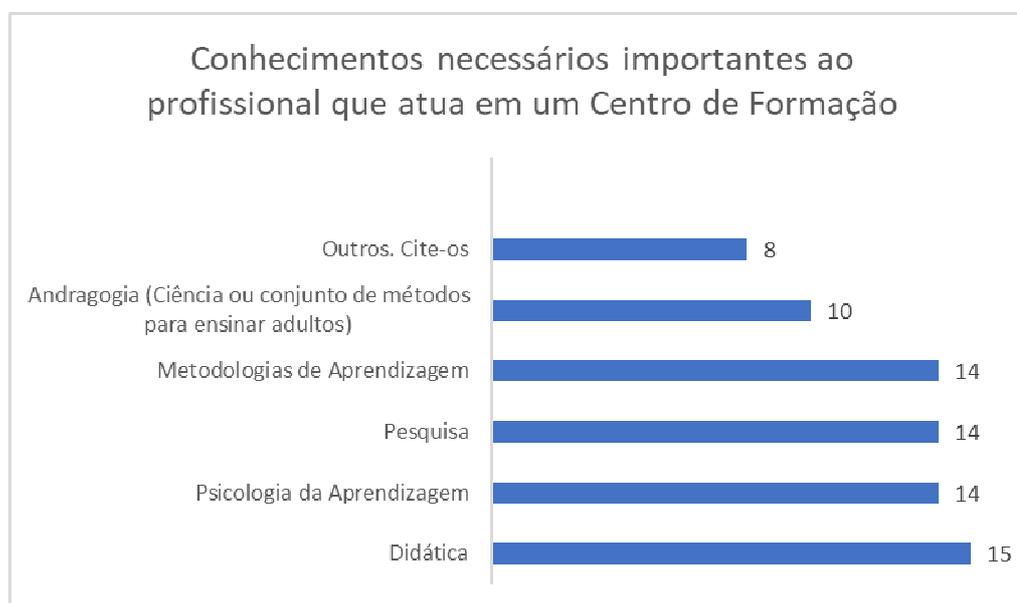
Em seguida à titulação, a formação em educação é outro elemento que demonstra preponderar no momento das escolhas, visto que além da primeira escolha (doutorado em educação), surge também em 3º e 4º lugar a graduação em Pedagogia e mestrado em educação, respectivamente. A educação aparece novamente no tópico *outros*, quando solicitado para citar outras possibilidades, foi descrito: graduação em pedagogia ou em alguma licenciatura com pós-graduação em educação (lato sensu e/ou stricto sensu).

As demais escolhas recaem sobre a atuação na mesma área, sendo 5º e 6º lugar, respectivamente, graduação e mestrado na mesma área de atuação, o que

leva à percepção de que, em termos de formação acadêmica, os elementos que parecem incidir sobre as escolhas dos Conselheiros são: titulação, educação (compreendendo como premissa de formação pedagógica) e mesma área de atuação.

Par além da formação, existem conhecimentos que importam em maior ou menor grau em relação ao desempenho de uma atividade profissional. Assim, foi também perguntado aos participantes quais são os conhecimentos que consideram importante para o desempenho de suas tarefas no Centro de Formação. Obtiveram destaque: didática, psicologia da aprendizagem, pesquisa e metodologias da aprendizagem (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Conhecimentos importantes ao profissional que atua no Centro de Formação



Fonte: a autora, 2018.

A exemplo do que acontece com os professores e com os gestores, a didática, a psicologia da aprendizagem, as metodologias da aprendizagem e, na sequência, a pesquisa são os conhecimentos que mais têm relevância quando se pensa na atuação do Conselheiro Pedagógico, sendo a didática apontada como o conhecimento de maior destaque e necessidade para o exercício da função.

Quando solicitados a citarem outros conhecimentos que podem ser importantes ao desempenho profissional do Conselheiro Pedagógico, obteve-se as seguintes respostas (Quadro 27):

Quadro 27 - Sugestões quanto a outros conhecimentos

Sugestões de conhecimentos importantes ao Conselheiro Pedagógico
Não tenho sugestões

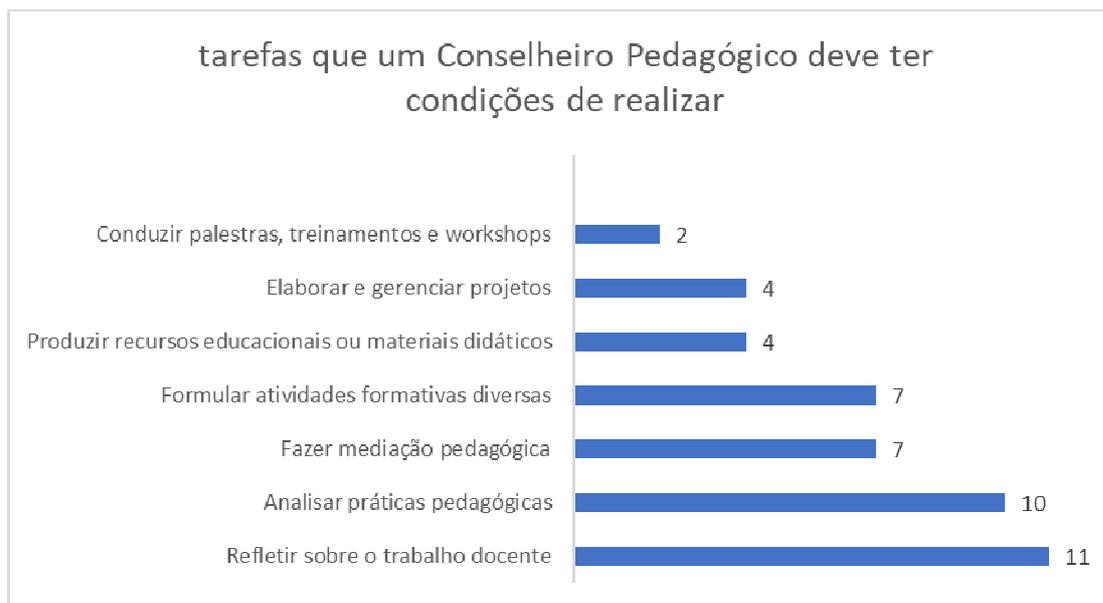
Comunicação
Políticas educacionais
Bom senso
Domínio disciplinar
Outras linhas pedagógicas como: waldorf, logosófica, pikler
Tecnologias digitais
Avaliação da aprendizagem
Direitos humanos
Participação em extensão

Fonte: a autora, 2018.

As sugestões perpassam saberes, conhecimentos e competências que se fazem necessárias ao profissional que irá atuar desenvolvendo ações formativas e emergem de situações que circundam o cotidiano acadêmico, envolvendo os contextos e a atualidade: exemplo disso são as sugestões como Direitos Humanos, tecnologias digitais, políticas educacionais, domínio disciplinar, bom senso, comunicação, avaliação, extensão, entre outros.

Esse conjunto de saberes, conhecimentos e competências requerido no desempenho das tarefas realizadas por um Conselheiro Pedagógico e envolve atividades específicas, que em determinados momentos se relacionam à docência e que em outros ultrapassam a sala de aula e requerem saberes próprios da tarefa de formar e orientar outros professores. Assim, foi perguntado “que tarefas um profissional que atua em um Centro de Formação deve ter condições de realizar?”, solicitando que fossem elencadas em ordem de prioridade (1 para o de maior relevância ou prioridade, e 7 para o de menor relevância ou prioridade). O Gráfico 9 aponta quais tarefas foram consideradas de maior prioridade pelo grupo de participantes pesquisados.

Gráfico 9 – Tarefas a serem realizadas por um Conselheiro. Saberes necessários para a atuação em um Centro de Formação

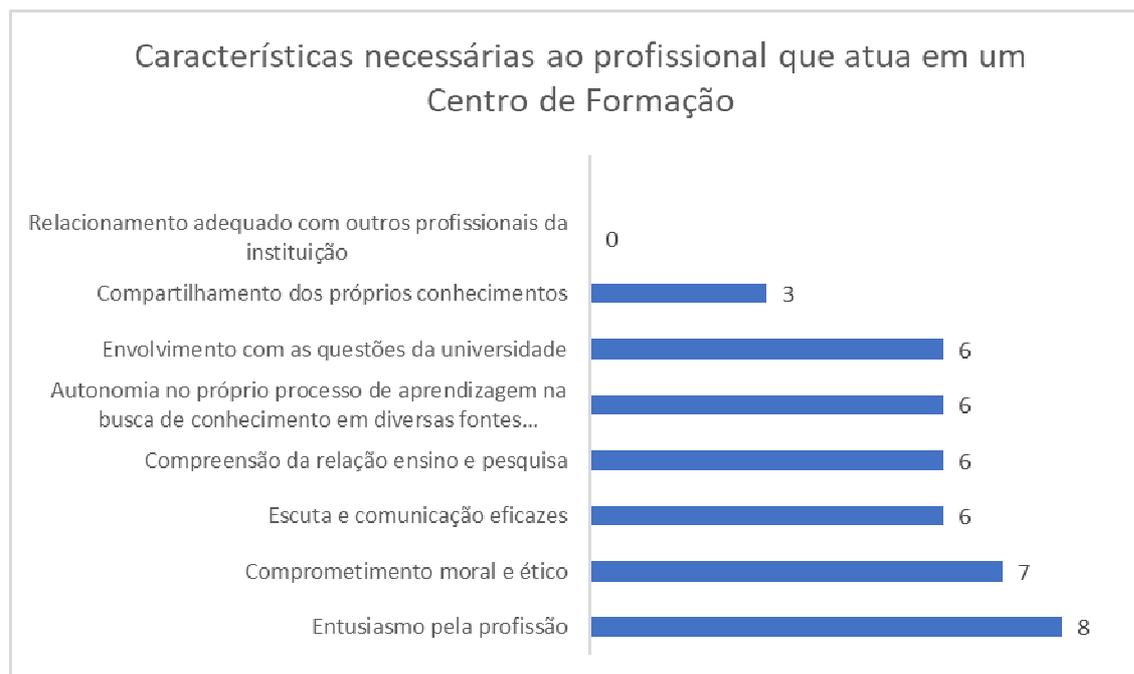


Fonte: a autora, 2018.

Como principal tarefa a ser desenvolvida por um Conselheiro Pedagógico, os participantes apontaram a *reflexão sobre o trabalho docente* (11 respostas); em segundo, a *análise das práticas pedagógicas* (10 respostas); em terceiro, *fazer a mediação pedagógica* e *formular atividades formativas diversas* tiveram a mesma quantidade de respostas (7). Outras alternativas são mencionadas em seguida, mas com menor relevância: *produzir recursos educacionais ou materiais didáticos* (4 respostas), *elaborar e gerenciar projetos* (4 respostas) e *conduzir treinamentos e workshops* (2 respostas).

Buscou-se também investigar, junto ao grupo de professores que atuam nos Centros de Formação, quais características, em suas opiniões, devem ter um profissional que desenvolve formação de professores universitários, compreendendo que, além dos conhecimentos e saberes a serem aprendidos, há características a serem desenvolvidas. A questão exibiu algumas alternativas e solicitava que fossem ordenadas na ordem de preferência do respondente, sendo 1 para maior prioridade e 8 para menor prioridade. O Gráfico 10 apresenta as características apontadas como de maior e de menor prioridade.

Gráfico 10 - Características de um profissional para atuar em um Centro de Formação



Fonte: a autora, 2018.

As principais características, na visão dos Conselheiros Pedagógicos, necessárias a um profissional que desenvolve formação docente para professores universitários estão relacionadas ao envolvimento com a profissionalidade docente e com uma clara opção pela identidade docente, pois a primeira característica mais citada é justamente o *entusiasmo pela profissão*, seguida pelo *comprometimento moral e ético* e a *escuta e comunicação eficazes*.

Buscou-se os apontamentos dos Conselheiros Pedagógicos sobre o que julgam necessários quanto ao desenvolvimento do seu trabalho de formação, na expectativa de que esse questionamento possa trazer reflexões sobre a sua própria prática. Assim, foi indagado aos participantes da pesquisa que conhecimentos eles consideram que poderiam ser ampliados ou aprimorados, conforme expresso no Quadro 28.

Quadro 28 - Conhecimento a serem ampliados ou aprimorados

Quais conhecimentos você considera que poderiam ser ampliados ou aprimorados no desenvolvimento de suas tarefas no centro de formação?
Técnica de ensino e didática
Sim. No quesito metodologias de ensino; avaliação da aprendizagem e relacionamento com o estudante
Sem sugestões
Novas metodologias de ensino
Innovacion e investigacion educativas
Gestão de atividades acadêmicas/metodologias de ensino de eficácia comprovada
Eu gostaria de entender mais sobre metodologias ativas, saber como utilizá-las e poder ser uma

multiplicadora
Estudos sobre formação e trabalho docente articulados as demandas dos professores e da instituição, bem como dos estudantes. Buscar conhecimento científico-tecnológico-cultural subjacente ao trabalho docente
Escuta e comunicação eficazes metodologias de análise da ação docente
Didática
Conteúdos relativos aos usos das tecnologias digitais no trabalho docente
Considero que o nosso trabalho é desenvolvido com base em conhecimentos que cada professor constrói a partir de suas experiências e pesquisas. Contudo o modo fragmentado e individualizado que caracteriza a cultura universitária contemporânea e o trabalho docente em qq nível de ensino que constitui, a meu ver um dos grandes obstáculos a um trabalho de qualidade
Basicamente novas técnicas de avaliação do aluno e de como tratar a turma após essas avaliações, para resolver os problemas detectados na avaliação
Articulação com outras disciplinas (interdisciplinaridade)

Fonte: a autora, 2018.

As questões pedagógicas emergem nas respostas dos participantes como sendo as maiores demandas em torno do aperfeiçoamento para o trabalho do Conselheiro Pedagógico, e estão presentes quando citam o interesse em aprender mais metodologias, didática, interdisciplinaridade, avaliação, metodologias ativas e outros. As tecnologias digitais e a pesquisa também são citadas.

A última questão concebia um espaço para o professor complementar suas informações, somente 2 trouxeram complementação, conforme descrito no

Quadro 29.

Quadro 29 - Complementação das informações

Caso deseje complementar suas informações, registre-as aqui.
Gostaria de ressaltar habilidades que potencializam os múltiplos conhecimentos requeridos para trabalhar com formação do prof de ensino superior: capacidade de escuta e de comunicação; capacidade de trabalhar em equipe e de compartilhar/ transmitir conhecimento de modo adequado e respeitando os limites dos alunos; saber diferenciar ensino e pesquisa sem hierarquizar; mais humildade e menos arrogância.
Importante ressaltar a necessidade de formação inicial e continuada dos professores de todos os níveis de ensino, entendendo o espaço universitário na sua relação com a sociedade e como local de formação de professores, para assim se construírem as soluções que se entende como as mais adequadas para a formação de professores que atuarão na educação básica a partir da reflexão autônoma.

Fonte: a autora, 2018.

Entre os diversos elementos trazidos nas falas, destaca-se a capacidade de escuta e comunicação, trabalho em equipe, compartilhamento e reflexão autônoma, mas, em particular e ainda entremeado de sentido e relações, emergem as palavras “arrogância” e “humildade”, levando a crer que um dos pontos a serem considerados na prática de um Conselheiro Pedagógico é a forma como aborda o seu interlocutor, como constitui vínculo com aqueles a quem irá acompanhar pedagogicamente.

6.3.2 Universidades latino-americanas

Quanto à coleta de dados nas universidades latino-americanas, houve dificuldades porque, ainda que o questionário tenha sido enviado na língua nativa e 7 pessoas tenham iniciado o questionário, somente um respondente concluiu a pesquisa. Assim, segue o Quadro 30 apresenta a síntese das respostas fornecidas pelo participante, que buscam caracterizar o seu perfil.

Quadro 30 - Perfil do Conselheiro Pedagógico no contexto Latino-americano

Formação	Graduação: Licenciatura em Ciências Naturais
	Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável
	Doutorado em Educação
Ano de conclusão da graduação	2019
Exerce ou exerceu outra atividade profissional além da docência	sim, antes do ingresso na docência
Atualmente desenvolve pesquisa	sim
Atua no programa de pós-graduação	sim
Tempo de atuação docente	de 0 a 3 anos
Formação específica para desenvolver as atividades como Conselheiro Pedagógico	não
Atuou como gestor	sim

Fonte: a autora, 2018.

Trata-se de um profissional com pouco tempo de atuação, no máximo 3 anos, mas que já atuou como gestor e que não desenvolve outra atividade profissional, embora a tenha desenvolvido anterior ao ingresso na docência, desenvolve pesquisa, atua no programa de pós-graduação da universidade, cursou licenciatura na graduação e tem doutorado em educação.

Foi perguntado ao participante latino-americano o que ele considera como sendo experiência necessária para que um profissional passe a atuar em um Centro de Formação, aconselhar pedagogicamente e desenvolver ações formativas para professores universitários. As respostas, conforme indicadas no Quadro 31, foram solicitadas na ordem de preferência ou prioridade:

Quadro 31 - Experiência desejável para atuar como Conselheiro Pedagógico

Ordem de prioridade	Experiência para atuar em um Centro de Formação
1	Mucha experiencia en la docencia en la Enseñanza Superior
2	Experiencia en el área de actuación del profesor a lo cual irá a auxiliar pedagógicamente
3	Mucha experiencia en la docencia, no importando su nivel de enseñanza
4	Es más importante que el profesor desarrolle metodologías innovadoras de que su tiempo de experiencias
5	Otros aspectos, además de la experiencia.

Fonte: a autora, 2018.

Ainda que o participante tenha pouco tempo de atuação docente, em sua percepção, um Conselheiro deve, prioritariamente, contar com bastante experiência na docência da educação superior; em segundo lugar, com experiência na área do professor a quem irá auxiliar pedagogicamente; em terceiro, valoriza mais a experiência, independentemente do nível de ensino; somente na quarta opção escolhe o professor que ainda sem muita experiência desenvolve metodologias inovadoras; por último, escolhe outros aspectos além da experiência, ou seja, é dado um significativo reconhecimento à experiência docente.

Em relação à formação, em nível de graduação e pós-graduação, desejável a um profissional para atuar como Conselheiro Pedagógico, foram elencadas as opções as quais o participante deveria selecionar em ordem de sua preferência ou prioridade, entretanto, o respondente selecionou somente uma alternativa, conforme apresentado no Quadro 32:

Quadro 32 - Formação para atuar como Conselheiro Pedagógico

Nível e modalidade	preferência
Graduação em Pedagogia	0
Especialização para docência no Ensino Superior	0
Especialização para Conselheiro Pedagógico	0
Mestrado em Educação	0
Doutorado em Educação	1
Graduação na mesma área	0
Especialização na mesma área	0
Mestrado na mesma área	0
Doutorado na mesma área	0
Clicar para escrever	0

Fonte: a autora, 2018.

A opção pelo doutorado em educação como sendo a formação mais adequada ao Conselheiro Pedagógico, assim como no Brasil, demonstra uma valorização da titulação, embora, no caso brasileiro, o mestrado e doutorado sejam, conforme a legislação vigente, critérios de acesso à docência no ensino superior (ALMEIDA, 2012).

Também foi perguntado ao participante quais conhecimentos são considerados importantes para um profissional que atua em um Centro de Formação. As opções elencadas deveriam ser selecionadas de acordo com uma escala que expressa a ordem de preferência e/ou prioridade pelo participante, apresentado no Quadro 33.

Quadro 33 - Conhecimentos necessários ao Conselheiro Pedagógico

Ordem de preferência	Conhecimento
-----------------------------	---------------------

1	Psicología de Aprendizaje
2	Didáctica
3	Metodologías de Aprendizaje
4	Pesquisa
5	Andragogia (Se refiere a la Educación de adultos)

Fonte: a autora, 2018.

A prioridade dada à psicologia da aprendizagem, didática e metodologia estabelece um alinhamento de pensamento entre profissionais do Centro de Formação, gestores e professores participantes das formações, em ambos os contextos. Ainda que a prioridade ora traga em primeiro lugar a didática e em outro as metodologias, ambas configuram o domínio didático.

Se os professores aprendem continuamente, da mesma forma o Conselheiro Pedagógico deve-se pôr em constante movimento para o aprender, deve constituir saberes, competências, conhecimentos e habilidades para orientar os professores em seus aprendizados e Desenvolvimento Profissional Docente. Dessa forma, foi perguntado ao participante quais tarefas ele considera que um Conselheiro Pedagógico deve ter condições de realizar. Essas tarefas foram indicadas pelo participante em ordem de preferência e/ou prioridade, conforme apresenta o Quadro 34.

Quadro 34 - Tarefas que o Conselheiro Pedagógico deve ter condições de executar

Ordem de preferência	Tarefas que o Conselheiro Pedagógico deve ter condições de realizar
1	Reflexionar sobre el labor docente
2	Producir recursos educacionales o materiales didácticos
3	Hacer mediación pedagógica
4	Formular actividades formativas diversas
5	Elaborar y gestionar proyectos
6	Dirigir palestras, entrenamientos y talleres
7	Analizar prácticas pedagógicas

Fonte: a autora, 2018.

O Conselheiro latino-americano atribuiu maior importância hierárquica, em relação às tarefas, ao ato de refletir sobre o trabalho docente; em seguida, optou pela produção de recursos educacionais e materiais didáticos, como sendo tarefas importantes; em terceiro, registrou a mediação pedagógica.

Para além das tarefas a serem realizadas pelo Conselheiro Pedagógico, que requerem competências específicas, conhecimentos e habilidades, é preciso que o Conselheiro desenvolva atitudes que contribuam para a constituição do vínculo com o grupo de professores. Por isso, foi perguntado quais são as características que um profissional que atua realizando aconselhamento pedagógico e formação para o

corpo docente na universidade devem apresentar. A resposta trouxe as opções fornecidas na seguinte ordem de prioridade, indicadas no Quadro 35:

Quadro 35 - Características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico

Ordem de prioridade	Características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico
1	Entusiasmo por su profesión
2	Compromiso moral y ético
3	Escucha y comunicación efectivas
4	Implicación con las cuestiones de la Universidad
5	Compartir sus conocimientos
6	Autonomía en su proceso de aprendizaje y en la búsqueda por el conocimiento por diversas fuentes (literatura, cursos, debates etc.)
7	Entendimiento de la relación de la enseñanza e investigación
8	Relacionarse adecuadamente con los otros profesionales de la institución

Fonte: a autora, 2018.

Além do entusiasmo por parte do profissional e a escuta e comunicação efetivas, que foram respectivamente a 1ª e a 3ª escolha do participante, o compromisso moral e ético são elementos bastante presentes nas concepções tanto dos gestores quanto do Conselheiro Pedagógico, assim como dos professores participantes das formações, pois ambos os grupos pesquisados indicaram esse grupo de características como sendo a mais importante.

A última pergunta do questionário trata-se de uma questão aberta, que solicitava quais conhecimentos o participante considera que poderiam ser ampliados para o desenvolvimento de suas tarefas no Centro de Formação, ao que o participante apontou como necessidade: *Emocionales o de autoconocimiento*.

6.4 O QUE PENSAM OS GESTORES

Em direção ao constituir do percurso de aprendizagem do Conselheiro Pedagógico, o gestor do Centro de Formação pode trazer relevantes contribuições, visto que é a pessoa responsável, em geral, pela seleção do Conselheiro Pedagógico na universidade, assim, faz-se necessário ouvir, nos diferentes contextos, o que o gestor considera importante como na atuação de um Conselheiro Pedagógico.

6.4.1 Contexto brasileiro

Na perspectiva de extrair de suas concepções e experiências no processo formativo de docentes universitários, ouviu-se os gestores dos Centros de Formação para identificar quais elementos podem contribuir para o percurso formativo do

Conselheiro Pedagógico. O Quadro 36 apresenta a graduação dos gestores participantes, assim como a pós-graduação nos níveis *latu e stricto sensu*.

Quadro 36 - Formação dos gestores participantes da pesquisa

Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
Psicologia	-	Educação Especial	Educação	-
Pedagogia	Educação a Distância	Educação	Educação	-
Licenciatura em Física	Gestão Universitária	Educação	Educação	Didática das Ciências

Fonte: a autora, 2018.

Além da formação acadêmica, buscou-se a experiência e outros componentes que contribuem para informar o perfil desses profissionais, expressos no Quadro 37:

Quadro 37 - Perfil dos gestores dos Centros de Formação

Exerce ou exerceu outra atividade profissional além da docência		
Sim, anterior ao ingresso na docência	Sim, ainda exerço	Não
1	0	2
Atualmente desenvolve pesquisa		
Sim	Não	
2	0	
Tempo de atuação docente		
de 0 a 3 anos		
de 4 a 6 anos		
de 7 a 19 anos		
de 20 a 35 anos		
de 35 a 40 anos		
1		
Anterior à função de gestor no Centro de Formação, você já atuou em formações, aconselhamento ou acompanhamento pedagógico dos professores em uma instituição de Ensino Superior?		
Sim	Não	
2	0	

Fonte: a autora, 2018.

Participaram da pesquisa, inicialmente, 3 gestores, dentre os quais 2 são graduados em cursos de licenciatura e 1 é psicólogo. Todos eles têm Mestrado e Doutorado em Educação, e um deles tem Pós-Doutorado em Didática das Ciências. Tratam-se de profissionais que se dedicam exclusivamente à docência, não exercendo outra atividade profissional, sendo que um único chegou a exercer outra profissão, mas anterior ao ingresso como docente. Um dos participantes não concluiu a pesquisa.

Os 2 profissionais que finalizaram as respostas desenvolvem pesquisas em suas universidades, e quanto a suas trajetórias profissional anterior ao trabalho como gestor, já realizaram atividades de formação para professores universitários.

Em relação ao tempo de atuação docente um deles tem entre 4 a 6 anos como professor, enquanto o outro é mais experiente, tendo entre 35 a 40 anos de atuação docente.

Na busca por apreender, junto aos gestores, quais elementos são necessários ao percurso formativo de um professor que deseje atuar como Conselheiro Pedagógico, foi perguntado de que forma compreendem o fator *experiência*. Para isso, deveriam ordenar, de acordo com sua preferência ou prioridade, um conjunto de opções elencadas, conforme apresentadas no Quadro 38.

Quadro 38 - Experiência desejável para atuar como Conselheiro Pedagógico em ordem de preferência/prioridade

Ordem de preferência/prioridade	Ao selecionar um profissional para atuar no Centro de Formação na educação superior, você considera necessário:
1	Bastante experiência na docência, independentemente do nível de ensino
2	Outros aspectos, além da experiência. Descreva quais: formação pedagógica e experiência com o ensino; Capacidade de analisar e refletir sobre a docência de forma complexa
3	Importa mais que o professor desenvolva metodologias inovadoras do que o tempo de experiências
4	Bastante experiência na docência da educação superior
5	Experiência na área de atuação do professor ao qual irá auxiliar pedagogicamente

Fonte: a autora, 2018.

Observa-se que os gestores assinalaram a experiência docente, independente de qual nível de ensino, como primeiro fator, mas também apontam para a relevância de outros aspectos. Dessa forma, é coerente a escolha pela terceira opção por um professor que, ainda que não tenha uma significativa experiência, desenvolva metodologias inovadoras. As opções seguintes são experiência de forma concentrada na educação superior; e por último, a experiência na área de atuação do professor ao qual irá auxiliar pedagogicamente.

Além do tempo de experiência, buscou-se verificar, quanto ao quesito formação acadêmica, graduação e pós-graduação, o que é desejável para um professor se tornar um Conselheiro Pedagógico. Obteve-se as seguintes respostas, conforme apresentadas no Quadro 39:

Quadro 39 - Formação desejável para o Conselheiro Pedagógico

Qual formação você considera necessária a um profissional que atue em um Centro de Formação para o docente do Ensino Superior?	
Graduação em Pedagogia	0
Especialização para docência no Ensino Superior	0
Especialização para Conselheiro Pedagógico	0

Mestrado em Educação	0
Doutorado em Educação	0
Graduação na mesma área	0
Especialização na mesma área	0
Mestrado na mesma área	0
Doutorado na mesma área	0
Outros: graduação na área da educação – licenciaturas; independe do nível e da área de formação	2

Fonte: a autora, 2018.

Embora tenham sido listadas diferentes opções quanto à nível e área de formação, os participantes assinalaram a opção outros, Enquanto um dos gestores optou por indicar como preferível uma graduação em qualquer curso de licenciatura, ou seja, que tenha a docência em sua base formativa, outro afirma que o desempenho de um Conselheiro Pedagógico independe do nível e da área de formação.

Quantos aos conhecimentos necessários para que um profissional tenha condições de atuar formando professores universitários, os dois gestores participantes da pesquisa assinalaram a seguinte sequência, conforme suas preferências e prioridades (Quadro 40).

Quadro 40 - Conhecimentos necessários ao Conselheiro Pedagógico

Ordem de preferência/prioridade	Que conhecimentos você considera importante a profissional que atua em um Centro de Formação?
1	Andragogia (Ciência ou conjunto de métodos para ensinar adultos)
2	Metodologias de Aprendizagem
3	Psicologia da Aprendizagem
4	Didática
5	Pesquisa
6	Outros. Cite-os: conhecimento sobre educação superior, a universidade e a especificidade do ensino neste contexto; Epistemologia

Fonte: a autora, 2018.

Diferentemente da visão dos professores que escolheram como primeira opção a didática, os gestores assinalaram a Andragogia como sendo um conhecimento prioritário, o que aponta uma compreensão da necessidade de conhecer a forma como os adultos aprendem para desenvolver a formação profissional do professor, adulto aprendente.

Contudo, a metodologia, a psicologia da aprendizagem e a didática têm também o mesmo peso, sendo, portanto, considerados conhecimentos necessários e inerentes ao trabalho do Conselheiro Pedagógico, seguidos da pesquisa, e por último, os participantes citaram a necessidade de conhecer profundamente o contexto da educação superior e as epistemologias.

Buscou-se também investigar junto aos gestores quais são as características, ao seu ver, que um profissional deve ter para atuar na função de Conselheiro Pedagógico, desenvolvendo ações formativas, orientando e aconselhando pedagogicamente professores universitários. O Quadro 41 apresenta a relação dessas características:

Quadro 41 - Características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico

Ordem de preferência/prioridade	Quais características, em sua opinião, deve ter um profissional que acompanha pedagogicamente professores no Ensino Superior?
1	Autonomia no próprio processo de aprendizagem na busca de conhecimento em diversas fontes (literatura, cursos, discussões etc.)
2	Entusiasmo pela profissão
3	Compartilhamento dos próprios conhecimentos
4	Escuta e comunicação eficazes
5	Comprometimento moral e ético
6	Relacionamento adequado com outros profissionais da instituição
7	Envolvimento com as questões da universidade
8	Compreensão da relação ensino e pesquisa

Fonte: a autora, 2018.

Ao apontar a autonomia como prioridade no próprio processo de aprendizagem para o Conselheiro Pedagógico, seguidos pelo entusiasmo pela profissão e compartilhamento dos próprios conhecimentos, os gestores dão indícios de que o profissional, para atuar no Centro de Formação, deve ter uma forte relação com o ensino e aprendizagem tanto na perspectiva de aprender quanto de ensinar.

A sequência das demais características, escuta e comunicação eficazes, comprometimento moral e ético, relacionamento adequado com outros profissionais, envolvimento com as questões da universidade e compreensão da relação ensino e pesquisa perfazem o resultado desta imagem do Conselheiro Pedagógico: um profissional apto a aprender e ensinar continuamente que, para isso, precisa saber ouvir, comunicar, respeitar e se relacionar, envolvendo-se com a comunidade acadêmica e compreendendo o processo de ensino aprendizagem em sua totalidade.

6.4.2 Contexto latino-americano

No contexto latino-americano, foi possível contar com a participação de um gestor que trouxe, em suas respostas, possíveis concepções e contribuições quanto ao processo formativo dos profissionais que atuam aconselhando pedagogicamente e executando ações formativas para professores universitários, mas que, contudo,

por tratar-se de um reduzida amostragem, não permite inferir o pensamento desses profissionais no contexto latino-americano.

Assim, buscou-se, na primeira etapa do questionário, identificar quem é esse gestor. As respostas (Quadro 42) fornecem alguns indicativos quanto ao perfil profissional do gestor do Centro de Formação em uma universidade latino-americana.

Quadro 42 - Perfil do gestor da IES Latino-americana

Formação	Graduação: Licenciatura en Ciências de La Educación
	Especialização:
	Mestrado en Políticas y Estrategias
	Doutorado: Educación
Exerce ou exerceu outra atividade profissional além da docência	não, nunca exerci
Atualmente desenvolve pesquisa	sim
Tempo de atuação docente	de 20 a 35 anos
Anterior à função de gestor no Centro de Formação, você já atuou em formações, aconselhamento ou acompanhamento pedagógico dos professores em uma instituição de Ensino Superior?	sim

Fonte: a autora, 2018.

Trata-se de um professor que tem a sua formação tanto em nível de graduação quanto em pós-graduação voltada para a educação, tem licenciatura em Ciências da Educação, Mestrado em Políticas e Estratégias e Doutorado em Educação, com experiência de 20 a 35 anos de docência na educação superior, pesquisador, já atuou como Conselheiro Pedagógico, e a sua iniciação profissional deu-se desde o início na carreira docente, não tendo exercido outra atividade profissional senão a de professor.

Outro elemento a ser investigado é como esse gestor entende que seja necessária a experiência para que um profissional passe a exercer a função de Conselheiro Pedagógico, dando suporte para o desenvolvimento profissional docente de professores da educação superior. Esse entendimento está expresso no Quadro 43.

Quadro 43 - Experiência desejável para atuar como Conselheiro Pedagógico em ordem de preferência/prioridade

Ordem de preferência/prioridade	Al seleccionar un profesional a actuar en el Centro de Formación en la Enseñanza Superior, usted cree que es necesario.
1	Otros aspectos, además de la experiencia. Escriba cuales: Capacidad para el diálogo interdisciplinar, competencias tales como saber dialogar, escuchar, consensuar...

2	Mucha experiencia en la docencia en la Enseñanza Superior
3	Experiencia en el área de actuación del profesor a lo cual irá; a auxiliar pedagógicamente
4	Es más importante que el profesor desarrolle metodologías innovadoras de que su tiempo de experiencias
5	Mucha experiencia en la docencia, no importando su nivel de enseñanza

Fonte: a autora, 2018.

As respostas indicam que, esse gestor, que atua no contexto latino-americano, atribui maior valor a outros aspectos que não somente a experiência. Dessa forma, o participante aponta como importante: o diálogo interdisciplinar, o saber dialogar, escutar e buscar o consenso junto a seus pares.

Como segunda opção, o participante assinalou a experiência na docência da educação superior; em terceiro lugar, a experiência na mesma área de quem irá orientar; seguido pelo item “Importa mais que o professor desenvolva metodologias inovadoras do que o tempo de experiências”; e, por fim, a experiência docente em qualquer nível de ensino.

Quando perguntado se existe uma formação que seja mais desejável para o profissional que atua em um Centro de Formação docente na universidade, obteve-se os dados apresentados no Quadro 44.

Quadro 44 - Formação desejável para o Conselheiro Pedagógico

Qual formação você considera necessária a um profissional que atue em um Centro de Formação para o docente do Ensino Superior?	
Graduación en Pedagogía	0
Postgrado en docencia en Enseñanza Superior	0
Postgrado en Consejo Pedagógico	0
Master en Educación	0
Doctorado en Educación	0
Graduación en el área del profesor a quien irá a atender	0
Postgrado en el área del profesor a quien irá a atender	0
Master en el área del profesor a quien irá a atender	0
Doctorado en el área del profesor a quien irá a atender	0
Outros: Además de graduación en Pedagogía, deberá estar formado en el saber-hacer e investigar en las pedagogías del campo de conocimiento en el cual trabajará, ej. pedagogía médica	1

Fonte: a autora, 2018.

Curiosamente, na visão do gestor latino-americano, a melhor formação para um Conselheiro Pedagógico é a graduação em Pedagogia, o que contrasta com a questão anterior, em que colocava a especificidade da área do conhecimento como precedente às metodologias inovadoras.

Procurou-se identificar também quais conhecimentos, na visão do gestor de Centro de Formação em uma universidade latino-americana, são necessários ou desejáveis para um Conselheiro Pedagógico, indicados no Quadro 45.

Quadro 45 - Conhecimentos desejáveis para atuar como Conselheiro Pedagógico

Ordem de preferência/prioridade	Que conhecimentos você considera importante a profissional que atua em um Centro de Formação?
1	Andragogía (Se refiere a la Educación de adultos)
2	Metodologías de Aprendizaje
3	Psicología de Aprendizaje
4	Didáctica
5	Pesquisa
6	Outros. Escriba-los: Filosofía. Capacidad de escritura académica

Fonte: a autora, 2018.

Semelhante ao contexto brasileiro, o participante latino-americano também apontou como sendo prioritários ao Conselheiro Pedagógico conhecimentos sobre como o adulto aprende (Andragogia); em seguida, as metodologias e a psicologia da aprendizagem; e na mesma sequência que os brasileiros citam a didática e a pesquisa.

A complementação do gestor latino-americano, entretanto, difere ao citar a necessidade de que os Conselheiros Pedagógicos tenham conhecimento em Filosofia e em escrita acadêmica, o que corrobora para a tese de que a Maestria em Ensino Aprendizagem é um elemento de potencialização para a formação do Conselheiro Pedagógico.

As características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico também foram elencadas em ordem de prioridade e/ou preferência pelo gestor participante da pesquisa, conforme mostra o Quadro 46.

Quadro 46 - Características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico

Ordem de preferência/prioridade	¿cuáles las características hay que tener un profesional que sigue pedagógicamente a los profesores de la Enseñanza Superior?
1	Compromiso moral y ético
2	Relacionarse adecuadamente con los otros profesionales de la institución
3	Compartir sus conocimientos
4	Escucha y comunicación efectivas
5	Entendimiento de la relación de la enseñanza e investigación
6	Implicación con las cuestiones de la Universidad
7	Entusiasmo por su profesión
8	Autonomía en su proceso de aprendizaje y en la búsqueda por el conocimiento por diversas fuentes (literatura, cursos, debates etc.)

Fonte: a autora, 2018.

A visão do gestor latino-americano quanto às características necessárias ao Conselho Pedagógico tem como prioridade o compromisso moral e ético; em seguida, relacionar-se adequadamente com outros profissionais da instituição; posteriormente, o compartilhamento de seus conhecimentos e da escuta e comunicação eficaz, o que demonstra a preocupação com a constituição de vínculos sólidos com os professores, como o comprometimento e a seriedade com o processo formativo.

6.5 IDENTIFICAR AS EXPECTATIVAS QUE OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS POSSUEM AO SOLICITAR AUXÍLIO PEDAGÓGICO

Nem sempre o que o Conselho Pedagógico entende como sendo uma necessidade para o atendimento aos professores converge com o que os professores esperam no momento de serem atendidos, exigindo, assim, um refino em relação à seleção de saberes, competências e habilidades e uma readequação dos processos de formação para o Conselho Pedagógico.

6.5.1 Contexto brasileiro

As expectativas do grupo de professores que participam das formações quanto ao que seja importante na atuação um Conselho Pedagógico podem divergir do entendimento do próprio Conselho. Por isso, há a importância, ao se buscar o caminho formativo desse profissional, de ouvir daqueles a quem orienta e aconselha pedagogicamente quais elementos esperam encontrar quando procuram auxílio pedagógico.

Para isso, é importante e necessário buscar conhecer a trajetória profissional desse professor que informa como tem sido sua experiência e o que espera do Conselho Pedagógico, as maneiras como tem desenvolvido a sua profissionalidade docente, por meio de que tipos de formação e de que forma compreende o trabalho de um Conselho Pedagógico.

Assim, buscou-se, com o questionário (APÊNDICE D) elaborado para esse público, traçar quais suas características e quais os conhecimentos e as formações consideram necessários ao profissional que irá aconselhá-lo pedagogicamente. Obteve-se respostas de 7 respondentes.

Na primeira parte do questionário, as perguntas eram destinadas a traçar o perfil de quem é o professor universitário que busca aconselhamento pedagógico, isto é, que procura formação continuada para aprimorar sua prática docente. Assim, o Quadro 47 apresenta a formação acadêmica dos participantes tanto na graduação quanto nos demais níveis e modalidades de ensino:

Quadro 47 - Formação dos professores que participam das ações formativas

Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
Letras		Linguística	Linguística	Linguística
Letras		Linguística Teórica	Linguística Experimental / Ciências Cognitivas	
Filosofia Pedagogia	Psicopedagogia	Educação	Educação	
Comunicação Social	Comunicação Social	Comunicação Social	Comunicação Social	Comunicação Social
Licenciatura em Matemática	---	Mestrado em álgebra	Doutorado em Engenharia Elétrica	Ensino de Matemática com Tecnologia
Bacharel Matemática				
Licenciatura em Física	Gestão universitária	Educação	Educação	Educação em Ciências

Fonte: a autora, 2018.

O grupo de respondentes possui formação acadêmica bastante variada, oriundos de diferentes áreas e cursos, logo, é possível inferir que não há uma área em que os professores tenham maior ou menor tendência em procurar auxílio pedagógico; percebe-se também que a titulação (mestrado ou doutorado) não é determinante quanto à abertura para receber aconselhamento pedagógico.

Os dados coletados mostram que, além da docência, esses professores também desenvolvem pesquisa em suas instituições e têm um significativo tempo de atuação na docência, como aponta o Gráfico 11:

Gráfico 11 - Tempo de atuação docente

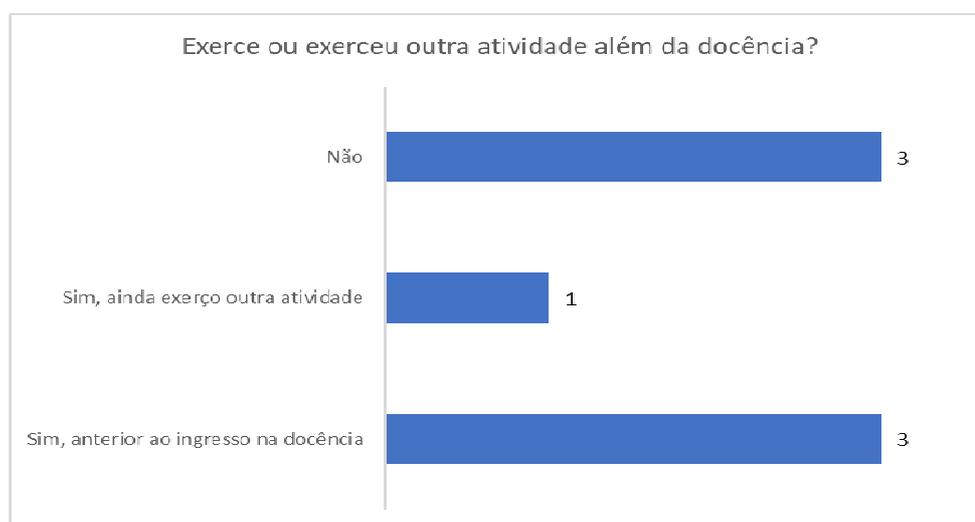


Fonte: a autora, 2018.

Dentre os 7 participantes brasileiros, 4 têm entre 20 a 40 anos de atuação na docência da educação superior; 2 têm até 3 anos; enquanto 1 tem entre 4 a 6 anos de atuação docente. Considerando que estes professores foram indicados pelas instituições para responderem o questionário, tendo como critério a participação nos cursos de formação, conclui-se que, mesmo aqueles professores que estão entre 20 a 40 anos têm buscado formação continuada.

Outro dado que contribui para afirmar esse interesse quanto ao aprimoramento da ação docente diz respeito ao exercício de outra profissão: dos 7 participantes, somente 1 ainda exerce outra atividade profissional; 3 exerceram antes do ingresso na docência; e 3 nunca exerceram atividade profissional diferente da docência (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Exercício de outra atividade profissional



Fonte: a autora, 2018.

Esse preparo e formação têm sido construídos a partir de diversos elementos que passam pelo Desenvolvimento Profissional Docente e pelas iniciativas institucionais em promover ações formativas, entre as quais está a implementação dos Centros de Formação para a docência universitária.

Quando perguntado aos participantes sobre o que esperam encontrar em um Centro de Formação para o docente que atua na educação superior (Quadro 48), as respostas, com exceção de um participante, apontam para aspectos positivos:

Quadro 48 - Expectativas em relação ao Centro de Formação

O que você espera encontrar em um centro de formação para o docente que atua no Ensino Superior?
Um Espaço para o diálogo, a troca de experiências e ampliação das competências.
Oportunidade par reflexão, confiança e paciência
Eu sinceramente não consigo visualizar minimamente o que seria isso. Tecnicamente o docente de nível superior são cientistas. É interessante ter uma noção mínima de docência, de didática, mas (i) à docência em nível superior não são (ou ao menos não deveria ser) a mesma coisa que a docência no nível básico-médio (se são que a desses não eis deveriam ser como são). É mais a de indicar os caminhos do que a de pegar na mão e levar o aluno ao longo do caminho. E nesse sentido, existem cientistas brilhantes que não sabem lecionar e professores brilhantes que não sabem fazer ciência. O ideal seria conciliar os dois, mas vai de cada um.
Espero encontrar, principalmente, apoio ao docente em suas demandas e necessidades quanto à preparação de aulas, preparação de materiais e orientações sobre aspectos didáticos.
Cursos de formação que possibilite ampliar os saberes docentes, ações que permitam reflexões e troca de experiências sobre teorias e práticas docentes.
aprimorar minha docência
Apoio para pesquisa, atualização da minha prática pedagógica, possibilidade de parcerias

Fonte: a autora, 2018.

Um dos participantes se expressou de forma pouco intimista em relação às expectativas de atuação de um Centro de Formação para docentes na educação superior. Sua resposta, embora não muito precisa, demonstra alguma contrariedade quanto a possíveis contribuições desse setor responsável pela formação, ou mesmo quanto à necessidade de se buscar formação e auxílio pedagógico para o exercício da docência, conforme se apresenta na fala do professor denominado aqui como P3: *Eu sinceramente não consigo visualizar minimamente o que seria isso. Tecnicamente o docente de nível superior são cientistas. É interessante ter uma noção mínima de docência, de didática, mas (i) à docência em nível superior não são (ou ao menos não deveria ser) a mesma coisa que a docência no nível básico-médio (se são que a desses não eis deveriam ser como são). É mais a de indicar os caminhos do que a de pegar na mão e levar o aluno ao longo do caminho. E nesse sentido, existem cientistas brilhantes que não sabem lecionar e professores brilhantes que não sabem fazer ciência. O ideal seria conciliar os dois, mas vai de cada um.*

Perceber quais expectativas possui um professor ao procurar auxílio pedagógico pode ser relevante no preparo profissional de um Conselheiro Pedagógico, assim como as preferências em termos de atividade formativa. Por isso, buscou-se captar junto aos participantes quais os tipos de atividades formativas têm a maior preferência, foram elencadas algumas opções (Quadro 49) que deveriam ser ordenadas em ordem de preferência ou prioridade (Gráfico 13).

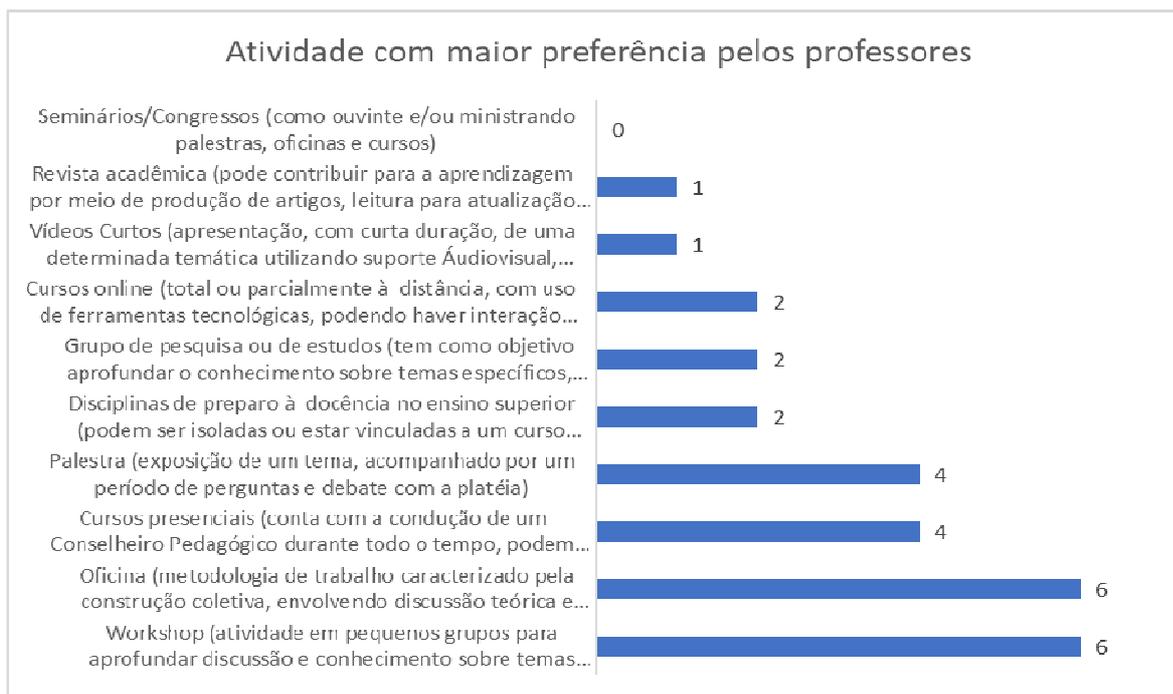
Quadro 49 - Relação de atividades ofertadas

Atividades formativas
Workshop (atividade em pequenos grupos para aprofundar discussão e conhecimento sobre temas específicos)
Oficina (metodologia de trabalho caracterizado pela construção coletiva, envolvendo discussão teórica e atividade prática)
Cursos presenciais (conta com a condução de um Conselheiro Pedagógico durante todo o tempo, podem ser de curta ou longa duração)
Palestra (exposição de um tema, acompanhado por um período de perguntas e debate com a plateia)
Disciplinas de preparo à docência no ensino superior (podem ser isoladas ou estar vinculadas a um curso específico para a docência no superior)
Grupo de pesquisa ou de estudos (tem como objetivo aprofundar o conhecimento sobre temas específicos, possibilitando reflexões e novos aprendizados)
Cursos online (total ou parcialmente à distância, com uso de ferramentas tecnológicas, podendo haver interação com um professor-tutor e com outros cursistas)
Vídeos Curtos (apresentação, com curta duração, de uma determinada temática utilizando suporte Audiovisual, podendo estar ou não vinculado a um curso ou outro tipo de formação)
Revista acadêmica (pode contribuir para a aprendizagem por meio de produção de artigos, leitura para atualização de conhecimentos, participação em comitê editorial ou científico)
Seminários/Congressos (como ouvinte e/ou ministrando palestras, oficinas e cursos)

Fonte: a autora, 2018.

O Gráfico 13 apresenta como os participantes se manifestaram em relação a essa escolha de atividades:

Gráfico 13 - Atividades com maior preferência pelos professores

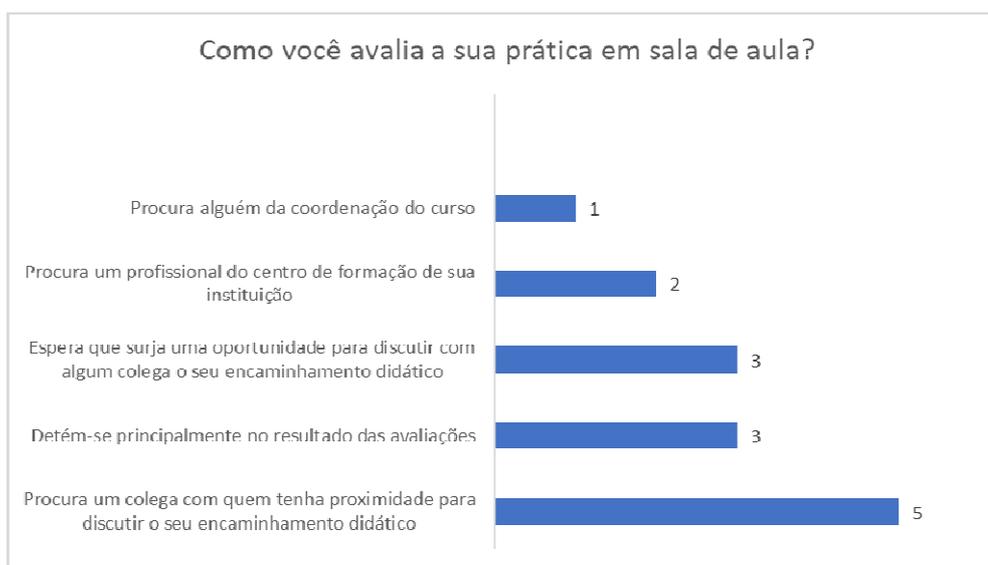


Fonte: a autora, 2018.

Obtiveram maior preferência dos professores atividades como workshops e oficinas, que possibilitam um suporte teórico articulado às atividades práticas, seguidos dos cursos presenciais, ou seja, com acompanhamento integral de um profissional responsável pela condução do trabalho. Pontuaram ainda atividades como palestras, seguidas por disciplinas de preparo à docência, grupos de pesquisa, respectivamente. Obtiveram menor preferência as atividades como cursos online, vídeos curtos, revistas acadêmicas, seminários e congressos.

Além de ouvir do professor qual atividade mais lhe agrada em relação à oferta de formação, é relevante perceber como o professor avalia a sua própria prática de ensino, compreendendo a avaliação como um momento de formação e uma fonte de aprendizado, que pode ocorrer individualmente a partir da reflexão sobre a prática, ou com o auxílio de alguém mais experiente ou com preparo didático-pedagógico para conduzir o professor a essa análise e reflexão. Assim, foi perguntado aos participantes de que forma costumam avaliar a sua prática (Gráfico 14). As opções fornecidas deveriam ser ordenadas em ordem de preferência e/ou prioridade, considerando 1 para maior e 5 para menor preferência ou prioridade.

Gráfico 14 - Avaliação da prática

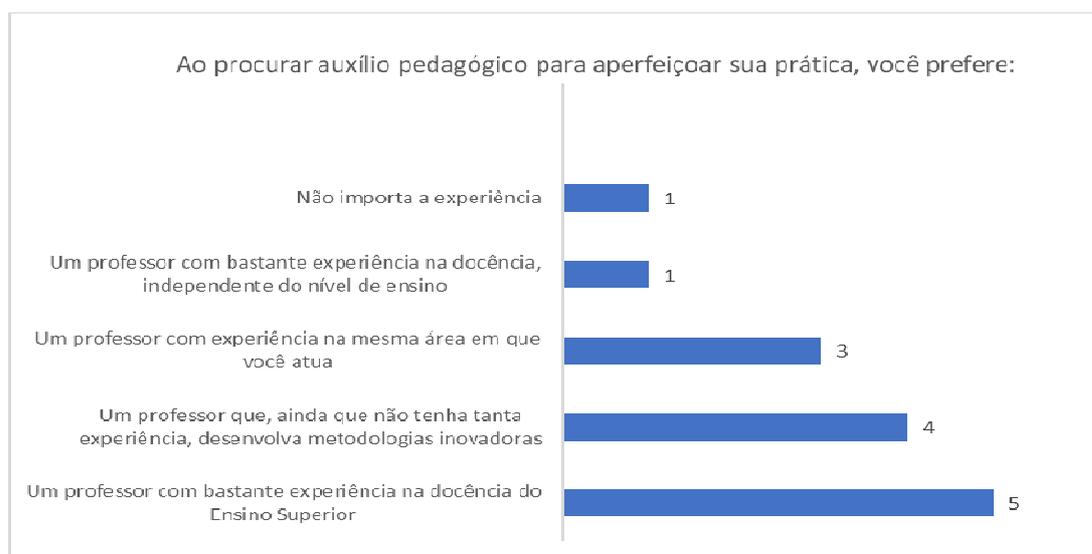


Fonte: a autora, 2018.

O cálculo pelo acumulado de respostas assinaladas resultou que a primeira opção dos professores é “procurar um colega com quem tenham proximidade para discutir o seu encaminhamento didático”; seguido por “detém-se, principalmente nos resultados das avaliações”; em terceiro, “esperar surgir uma oportunidade para discutir com algum colega”; em quarto, a procura por um profissional do Centro de Formação; e por último, a procura pela coordenação do curso.

Contudo, para que se consolide a cultura de formação docente na educação superior e do trabalho do Conselheiro Pedagógico, é preciso aproximá-lo do professor. Para isso, buscou-se analisar de que forma o professor compreende o processo de aconselhamento pedagógico, considerando como um possível indicativo a escolha do profissional que irá desempenhar essa atividade. Assim, foi perguntado aos professores em relação à experiência desse profissional para orientá-lo, sendo que as respostas deveriam ser ordenadas em ordem de preferência e/ou prioridade (Gráfico 15):

Gráfico 15 - Quanto a experiência do Conselheiro Pedagógico



Fonte: a autora, 2018.

A maior preferência é pela orientação realizada por professores com bastante experiência na docência da educação superior; como segunda opção, os participantes assinalaram sentir-se seguros em serem orientados por “um professor, que ainda que não tenha tanta experiência, desenvolva metodologias inovadoras”; a terceira opção é por “um professor com experiência na mesma área de atuação”; seguido por “um professor com bastante experiência na docência, independente do nível de ensino”; e por último a opção “não importa a experiência”.

Além da experiência profissional, foi indagado qual seria, segundo a visão dos professores, a formação necessária, seja em nível de graduação e/ou pós-graduação, para um profissional atuar em um Centro de Formação aconselhando e orientando professores universitários (Tabela 7).

Tabela 7 - Quanto a formação desejável ao Conselheiro Pedagógico

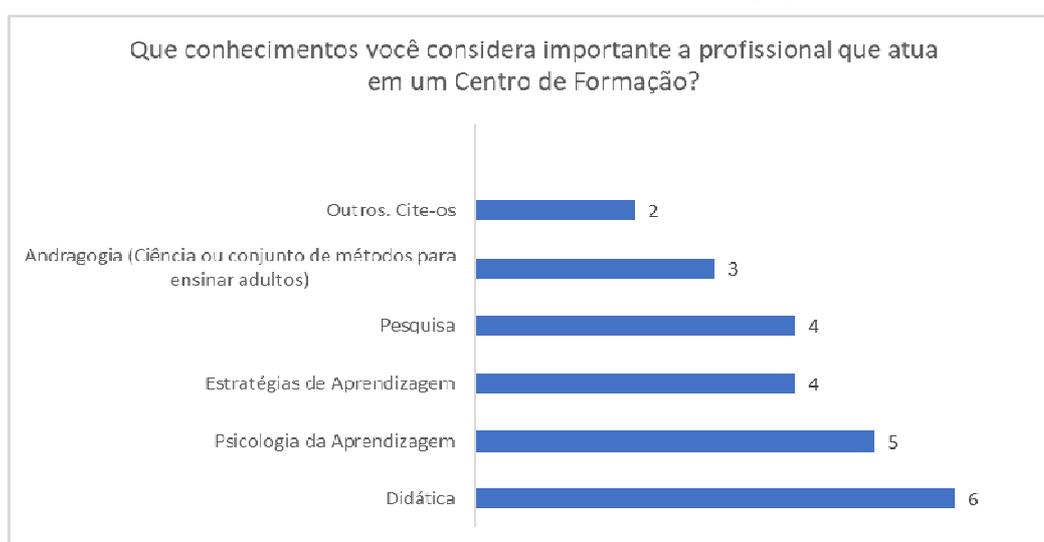
Qual formação você considera que deve ter um profissional para aconselhá-lo pedagogicamente? -	
Graduação em Pedagogia	1
Especialização para docência na educação superior	3
Especialização para Conselheiro Pedagógico	1
Mestrado em Educação	0
Doutorado em Educação	0
Graduação na mesma área	0
Especialização na mesma área	0
Mestrado na mesma área	0
Doutorado na mesma área	0
Outros: - O bom aconselhamento não guarda relação de causa e efeito com nenhuma dessas formações - Qualquer um que me faça acreditar que saiba do que está falando. Depende do tema, da dúvida, do problema. Não existe UM profissional que vá resolver todos os meus	2

Fonte: a autora, 2018.

Entre as opções elencadas, 3 participantes escolheram a especialização para docência na educação superior; 1 professor assinalou a graduação em pedagogia; 1 indicou como sua prioridade a formação em um curso de especialização para Conselheiro Pedagógico; e 2 professores preferiram outra opção que não constava no enunciado da questão, mas que expressam uma narrativa que coloca a atuação e o desempenho do Conselheiro Pedagógico como não articulada a uma área específica ou a uma titulação.

Outro elemento que buscou-se identificar junto a esse grupo de professores diz respeito a quais conhecimentos julgam necessários ao Conselheiro Pedagógico, para atuar em um Centro de Formação, e solicitado que os ordenassem em ordem de prioridade ou preferência.

Gráfico 16 - Conhecimentos necessários ao Conselheiro Pedagógico



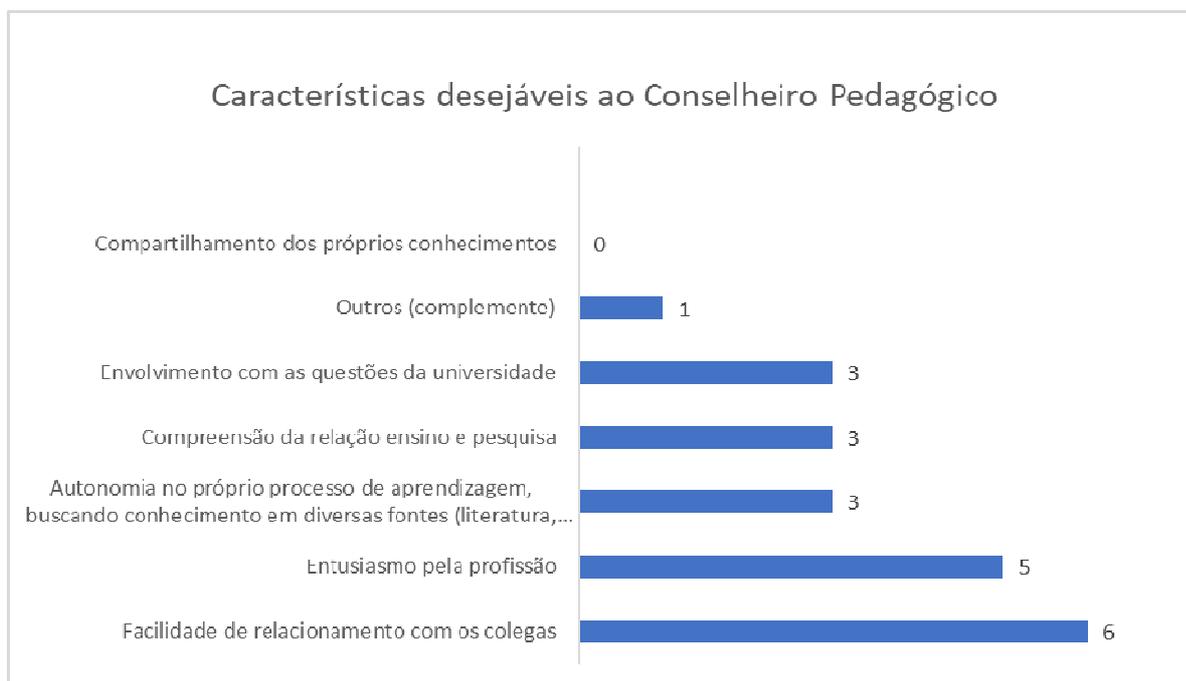
Fonte: a autora, 2018.

Os participantes assinalaram a didática como sendo de maior preferência e/ou prioridade; seguida da psicologia da aprendizagem, estratégias de aprendizagem; posteriormente com menor importância foram elencadas a pesquisa e a andragogia, respectivamente; e outros citados como: novas metodologias, tecnologia educacional e epistemologia.

Os participantes também indicaram as características que consideram importantes em um profissional que irá acompanhá-los e orientá-los

pedagogicamente com o objetivo de contribuir com o seu Desenvolvimento Profissional Docente. Destacaram-se as seguintes características:

Gráfico 17 - Características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico



Fonte: a autora, 2018.

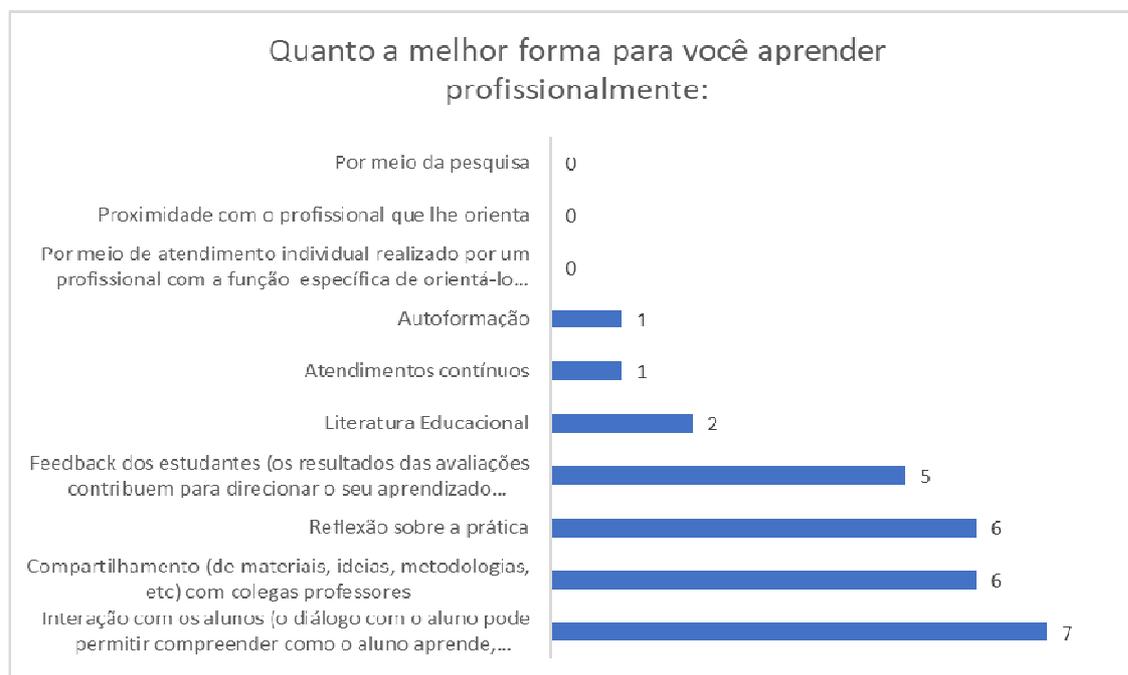
Ao optarem a facilidade de relacionamento com os colegas como sendo um item de maior preferência, é possível inferir que há uma necessidade do estabelecimento de um vínculo de proximidade do professor com o Conselheiro Pedagógico, vínculo que será construído com base na confiança e no diálogo, mas se constitui também a partir do entusiasmo do Conselheiro para com a ação docente, seguidos pela autonomia para o aprender, a compreensão da relação ensino e pesquisa, o envolvimento com a universidade, e, por fim, o compartilhamento dos próprios conhecimentos.

No item *outros*, em que era solicitado que fossem descritas outras possibilidades, foi citado “*ser exemplo de professor inovador*”, o que também se soma à característica de buscar de forma autônoma seu próprio aprendizado e ser entusiasta da docência, pois certamente buscar o aprender continuamente e ser entusiasmado pela profissão contribuirá para ser exemplo de professor inovador.

Assim, buscou-se também identificar junto aos professores qual a forma como melhor aprendem profissionalmente (Gráfico 18), na perspectiva de quais

respostas possam constituir a resposta ao objetivo proposto neste tópico: identificar as expectativas dos professores ao solicitarem auxílio pedagógico.

Gráfico 18 - Quanto a melhor forma para você aprender profissionalmente



Fonte: a autora, 2018.

As respostas destacam a interação com os alunos como uma forma do professor aprender profissionalmente, assim como o compartilhamento, a reflexão sobre a prática, seguido do feedback do aluno e da literatura educacional. Com menor preferência, aparecem atendimentos contínuos, atendimento individual, proximidade com o profissional que o orienta e por meio da pesquisa.

Ao serem questionados quanto aos aspectos da atuação de um Conselheiro Pedagógico que podem contribuir para o aprimoramento de prática docente no ensino superior (Quadro 50), as respostas dos participantes apontaram elementos que devem ser pensados na formação e no trabalho de orientação e aconselhamento pedagógico.

Quadro 50 - Possíveis contribuições da atuação do Conselheiro Pedagógico

Que aspectos da atuação de um Conselheiro Pedagógico podem contribuir para o aprimoramento de prática docente no ensino superior?
<i>Conciliar conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento tecnológico</i>
<i>a minha experiência com o conselheiro foi péssima</i>
<i>Coerência entre a teoria e a prática pedagógica do conselheiro</i>
<i>A forma com lida com as demandas, sua atenção e compromisso com a atividade.</i>
<i>Apoio às iniciativas e interesses dos docentes</i>

Fonte: a autora, 2018.

O conjunto de questões analisadas contribui para responder a questão posta no objetivo específico: identificar o que esperam os professores ao pedir auxílio pedagógico. Evidencia-se, pelas respostas dadas, que tão importante quanto os conhecimentos técnicos e pedagógicos ou saber-fazer, é o saber-ser, ao afirmarem esperar apoio, escuta, diálogo, respeito, confiança, paciência, troca e parceria.

É claro que, em termos de formato, essa opção vai sendo delineada de diferentes formas, por exemplo, o diálogo e a escuta podem estar presentes na escolha das atividades que para os professores têm mais efetividade, como workshops, oficinas e cursos presenciais.

As características do saber-ser, podem estar presentes, ainda que não declarada, também na escolha do profissional que irá atendê-los, pois os participantes apontaram ter preferência por um professor com bastante experiência em docência do ensino superior, ou ainda por um professor não tão experiente, mas que desenvolva metodologias inovadoras, sendo isso mais relevante do que o profissional ter a mesma formação que ele. Contudo, consideram interessante que o Conselheiro tenha formação em Pedagogia ou uma especialização para a docência na educação superior.

Essa opção pela Pedagogia expressa a valorização dos aspectos pedagógicos, que se refletem quando apontam o conhecimento em didática, psicologia da aprendizagem e estratégias de aprendizagem como sendo importantes ao Conselheiro Pedagógico.

Além desses conhecimentos e da formação voltada para os aspectos pedagógicos, os professores esperam também, ao buscar auxílio pedagógico, encontrar um profissional que seja entusiasmado pela profissão e que se relacione facilmente com os colegas.

6.5.2 Contexto latino-americano

Quando do envio do questionário às universidades latino-americanas, foram realizadas tentativas de contato por telefone e explicado, na língua nativa, a justificativa da pesquisa e a organização do questionário. Contudo, somente 4 profissionais iniciaram a pesquisa, sendo que somente 1 concluiu todas as respostas. Assim, o Quadro 51 apresenta a caracterização do respondente quanto à formação e atuação profissional:

Quadro 51 - Perfil profissional

Formação	Graduação: Bioquímica
	Especialização: Diploma em docencia para la educación superior
	Mestrado em Ciencias Mención Fisiología
	Doutorado: não tem
Exerce ou exerceu outra atividade profissional além da docência	não, nunca exerci
Atualmente desenvolve pesquisa	sim
Atua no programa de pós-graduação	sim
Tempo de atuação docente	de 35 a 40 anos

Fonte: a autora, 2018.

O participante possui bastante tempo de atuação docente e nunca exerceu outra atividade profissional exceto à docência. Assim, é interessante observar que trata-se de um profissional da educação que optou pela identidade docente desde a sua formação inicial e que participa do programa de pós-graduação da instituição e desenvolve pesquisa, o que contribui para o desenvolvimento de uma visão sistêmica, que contribui para articular as diferentes dimensões da formação docente (MAYOR RUIZ, 2007).

O questionário apresenta uma questão aberta em que o professor deveria descrever o que espera encontrar em um Centro de Formação para o docente que atua na educação superior, a qual o participante respondeu da seguinte forma: *Instancias donde los docentes que no son pedagogos, puedan capacitarse y analizar sus propias experiencias o iniciativas dentro de su propia disciplina.*

A resposta indica uma possível tendência, como é o caso da realidade brasileira, ao considerar que o pedagogo seja um profissional da educação com mais expertise na docência do que em outras áreas do conhecimento. Contudo, é preciso considerar as especificidades da educação superior, que requerem fortemente a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógico, pois a formação profissional se constitui dessa relação.

Um elemento importante a observar na resposta do participante é quanto à análise de sua prática docente dentro de sua própria disciplina, uma clara referência aos princípios defendidos na MEA, e que, segundo Boyer (1990), possibilita ao professor, ao pesquisar a sua prática, aprimorar o ensino de sua disciplina.

Para identificar de que forma ocorre o processo formativo do professor universitário no contexto latino-americano, na intenção de que esses apontamentos possam reverter em posterior subsídios para a formação do Conselheiro Pedagógico

em uma perspectiva mais ampla e sistêmica, foi perguntado quais ações formativas que os professores mais têm preferência, o que está ilustrado no Quadro 52.

Quadro 52 - Ações formativas de maior preferência/prioridade

Ordem de preferência/prioridade	Em sua opinião, quais tipos de ações formativas são mais atrativas
1	Asignatura de asistencia a docencia en la enseñanza superior (pueden ser aislada o vinculada al curso específico a la docencia superior)
2	Oficina (metodología caracterizada por la construcción colectiva, con impugnaciones teóricas y actividades práctica)
3	Workshop (actividad en pequeñas equipos que se profundizan debates sobre determinados temas)
4	Cursos presenciales (cuenta con la conducción de un Consejero pedagógico o formador durante todo el tiempo, pueden ser de corta o larga duración)
5	Videos Cortos (presentación de un tema con uso de audiovisual refiriéndose o no al curso formativo)
6	Cursos en línea (con uso de herramientas tecnológicas, con asistencia con un profesor o tutor)
7	Grupo de investigación o de estudio (objetivo profundarse el conocimiento sobre temas específicos, permitiendo reflexiones y aprendizajes)
8	Revista académica (contribuye con el aprendizaje con elaboración de artículos, lectura y participación comité editorial)
9	Seminarios/Congresos (como oyente o ponente, talleres y cursos)
10	Palestra (exposición de un tema, acompañado por un período de preguntas y debate con la audiencia)

Fonte: a autora, 2018.

Assim como nas universidades brasileiras, há uma preferência por atividades que articulem aspectos teóricos e práticos, como oficinas e workshops; também é indicado pelo professor a preferência por cursos presenciais, ou seja, com o suporte de um profissional dando-lhe assistência continuamente.

Contudo, a primeira opção de atividade formativa indicada é a atribuição de assistência ao ensino superior, que ocorre por meio dos cursos de diplomado, que no contexto brasileiro, pela carga horária em geral superior a 120h, se aproxima a um curso de especialização para a docência na educação superior, atividade que no Brasil não tem tanta aderência e nem mesmo oferta.

É preciso considerar, entretanto, que um curso de especialização para a docência envolve demandas contínuas, seja pela carga horária mais extensa do que um curso de formação mais compacto, pelos recursos necessários, seja pela organização de uma grade curricular que atenda às especificidades e necessidades próprias do nível de ensino, o que exige um forte envolvimento das gestões institucionais, demandando que de fato a instituição assuma o seu compromisso como lugar de formação (CUNHA, 2010) para toda a comunidade acadêmica: professores e estudantes.

Entendendo que a avaliação é um componente de aprendizado e, portanto, também de formação, foi perguntado ao participante de que forma mais habitualmente ele avalia a sua prática. Para isso, foram elencadas alternativas, as quais o professor deveria organizá-las na ordem de sua preferência ou prioridade, conforme expresso no Quadro 53.

Quadro 53 - Avaliação da prática de ensino

Ordem de preferência/prioridade	Como avalia a sua prática em sala de aula?
1	Pone atención en los resultados de las evaluaciones
2	Anhela una oportunidad a debatir con un compañero su dirección didáctica
3	Busca un profesional del centro formativo de su entidad.
4	Busca un compañero que tiene intimidad para debatir su dirección didáctica
5	Busca alguien de la coordinación del curso

Fonte: a autora, 2018.

O participante indicou os resultados das avaliações como primeira opção, sinalizando-os como balizadores do resultado de sua ação docente para o aprendizado do aluno; em um segundo momento, sua opção seria partilhar possíveis dúvidas com um companheiro, o que revela a importância da interação com seus pares; a sua terceira opção seria buscar auxílio com um profissional do Centro de Formação docente da instituição.

Somente após esgotadas essas três possibilidades, o participante indica a busca por um companheiro que tenha mais proximidade para discutir seu encaminhamento didático; como última opção, buscaria auxílio junto à coordenação do curso.

Quando contraposto à realidade brasileira, em que a busca de auxílio ao Conselho Pedagógico ocorre como penúltima opção, estando à frente somente da procura pela coordenação do curso, evidencia-se que no contexto latino-americano há uma aceitação muito superior a esse profissional.

Essa maior aceitação ocorre possivelmente pela trajetória dos processos e reestruturação e expansão da educação superior, que nos países latino-americanos ocorreu nos anos de 1980 (RODRIGUEZ; MARTINS, 2007), ou seja, uma década antes do que as universidades brasileiras. Reflexo disso é que todas as 9 instituições latino-americanas pesquisadas contam com um Centro de Formação, o que certamente contribui para a constituição de uma cultura de formação na qual os Conselheiros Pedagógicos são parte ativa.

Esse cenário torna ainda mais profícuo buscar, junto ao professor universitário da América-Latina, qual é a sua expectativa em relação ao Conselheiro Pedagógico. Dessa forma, buscou-se identificar como esse professor entende que seja a experiência necessária para um profissional atuar nos Centros de Formação universitários. O respondente indicou a seguinte ordem de prioridade, conforme apresentado no Quadro 54.

Quadro 54 - Em relação à experiência docente

Ordem de preferência/prioridade	Quando você procura ajuda pedagógica para aperfeiçoar sua prática, você prefere:
1	Un profesor con mucha experiencia en la docencia en la Enseñanza Superior
2	Un profesor con experiencia que actúa en el mismo ámbito que usted
3	Un profesor con mucha experiencia en la docencia no importando en nivel de enseñanza
4	Un profesor que todavía no tenga mucha experiencia pero desarrolle metodologías innovadoras
5	No me importa la experiencia

Fonte: a autora, 2018.

Da mesma forma que os professores brasileiros assinalaram, o participante latino-americano tem como prioridade ser atendido por um profissional com bastante experiência na docência da educação superior; como segunda opção, entretanto, indicou a preferência por profissionais com experiência em sua área de atuação, denotando mais importância à proximidade com os conhecimentos específicos da área.

Na sequência, o participante indicou como terceira opção um professor com bastante experiência docente, não importando o nível de ensino, seguido pela opção de um professor que, embora não tão experiente, desenvolva metodologias inovadoras.

Tanto no caso brasileiro, como neste contexto, a opção que afirma que a experiência não importa só foi considerada como última alternativa, ou seja, constata-se que a experiência docente é um fator importante para o exercício da função de Conselheiro Pedagógico.

Além do quesito experiência docente, buscou-se investigar, junto ao participante, se a formação acadêmica (graduação e pós-graduação) do Conselheiro Pedagógico teria alguma influência na sua aceitação para aconselhar pedagogicamente, indicado no Quadro 55.

Quadro 55 - Formação desejável ao Conselheiro Pedagógico

Qual formação você considera necessária a um profissional que atue em um Centro de Formação para o docente do Ensino Superior?	
Graduación en Pedagogía	0
Postgrado en docencia en Enseñanza Superior	1
Postgrado en Consejo Pedagógico	0
Master en Educación	0
Doctorado en Educación	0
Graduación en el área del profesor a quien irá a atender	0
Postgrado en el área del profesor a quien irá a atender	0
Master en el área del profesor a quien irá a atender	0
Doctorado en el área del profesor a quien irá a atender	0

Fonte: a autora, 2018.

Semelhante aos participantes brasileiros, o respondente indicou a preferência por um profissional que tenha especialização em docência para o ensino superior, o que aponta para um processo de reconfiguração da docência na educação superior, que supera a visão do professor universitário como um profissional liberal que optou pela docência como uma atividade extra.

Essa valorização da docência como especialidade expressa o reconhecimento da especificidade do trabalho do professor e a sua indicação, tanto pelos brasileiros quanto pelo representante latino-americano, contribui para legitimar a opção pela profissionalidade docente e sobre o fazer docente (CUNHA, 2010).

Entendendo que o aprender a ser docente traz novas configurações para o cenário universitário, buscou-se identificar, na visão dos professores, qual a melhor forma de aprender profissionalmente. Para isso, foi solicitado ao participante que ordenasse uma série de frases escolhendo-as de acordo com sua preferência ou prioridade, conforme apresentado no Quadro 56:

Quadro 56 - Formas para aprender profissionalmente

Ordem de preferência/prioridade	A melhor maneira de aprender profissionalmente é:
1	Compartiendo (materiales, ideas, metodologías, etcetera.) con profesores compañeros
2	Interactuar con los alumnos (el diálogo con le alumno puede permitir comprender como el alumno aprende de esta manera contribuyendo a que usted aprenda aún más como enseñarlo)
3	Información de los estudiantes (los resultados de las evaluaciones contribuyen en la orientación de su el aprendizaje profesional)
4	Con la asistencia individual realizada por un profesional con la función determinada a orientarlo pedagógicamente.
5	Acercamiento con el profesional que le orienta
6	Asistencia permanente
7	Literatura Educacional
8	Autoformación
9	Reflejarse a la práctica
10	Desde la investigación

Fonte: a autora, 2018.

No contexto latino-americano, o compartilhamento e a interação com os alunos também têm destaque, seguidos pelo feedback dos estudantes, atendimentos individuais, aproximação com o profissional que o orienta, atendimentos contínuos, literatura da educação, autoformação, reflexão sobre a prática e pesquisa, respectivamente.

O que diferente em relação à realidade brasileira é a opção pelo atendimento individual realizado por um profissional com a função específica de orientá-lo pedagogicamente. Essa alternativa foi assinalada pelo professor latino-americano como sua quarta opção, enquanto os brasileiros a indicaram como oitava opção. Possivelmente pela falta de hábito ou de uma cultura formativa na educação superior que conte com a presença de um profissional para orientar a prática docente.

Quando perguntado quais os conhecimentos que julga importantes a um profissional para atuar em um Centro de Formação (Quadro 57), o participante apontou a seguinte ordenação de elementos:

Quadro 57 - Conhecimentos necessários ao Conselheiro Pedagógico

Muy importante	Bastante importante	Moderadamente importante	Ligeramente importante	Sin importancia
Didáctica	Psicología de Aprendizaje	Andragogía (Se refiere a la Educación de adultos)		
Metodologías de Aprendizaje	pesquisa			

Fonte: a autora, 2018.

Da mesma forma que os professores brasileiros, o participante latino-americano atribui maior importância à didática, às metodologias da aprendizagem e à psicologia da aprendizagem, seguidos pela pesquisa e por último a andragogia. Como no caso brasileiro, pode-se inferir uma necessidade em buscar aperfeiçoar a prática docente por meio do aprimoramento da didática e das metodologias.

Trata-se mais uma vez de indicativos para a reconfiguração da docência na educação superior, na perspectiva de transformar a ação docente e qualificar as suas maneiras de ensinar (ALMEIDA, 2012), indo ao encontro de um movimento para o Desenvolvimento Profissional Docente.

E, por último, buscou-se identificar quais as características, para o professor latino-americano, desejáveis a um profissional para atuar como Conselheiro

Pedagógico. As características foram elencadas e deveriam ser organizadas em ordem de preferência e/ou prioridade, assim indicadas no Quadro 58.

Quadro 58 - Características desejáveis ao Conselheiro Pedagógico

Ordem de preferência/prioridade	Quais características deve ter um Conselheiro Pedagógico?
1	Entusiasmo por su profesión
2	Facilidad en relacionarse con los compañeros
3	Implicación con las cuestiones de la Universidad
4	Autonomía en su proceso de aprendizaje y en la búsqueda por el conocimiento por diversas fuentes (literatura, cursos, debates, etc.)
5	Compartir sus conocimientos
6	Entendimiento de la relación de la enseñanza e investigación
7	Otros (escríbalos)

Fonte: a autora, 2018.

O participante apontou como sendo importante que o Conselheiro Pedagógico tenha como características: o entusiasmo pela profissão, saiba se relacionar com facilidade com os colegas, se envolva com questões da universidade e tenha autonomia para buscar seu próprio aprendizado, seguidos pelo compartilhamento de conhecimentos e o entendimento da relação ensino e pesquisa.

Assim como no contexto brasileiro, é possível observar que a capacidade de comunicação com os colegas é uma importante característica, pois é tarefa do Conselheiro saber dialogar com seus pares (CHÊNERIE et al., 2010) uma vez que, por meio desse diálogo, o Conselheiro poderá se aproximar, constituir vínculos e estabelecer uma relação de confiança com o professor (MAYOR RUIZ, 2007).

Em síntese, o professor universitário no contexto latino-americano, ao buscar auxílio pedagógico para a sua formação docente, espera encontrar um profissional com bastante experiência docente, preferencialmente sem sua área de atuação, que conte com uma especialização para a docência no ensino superior, tenha domínio dos conhecimentos didáticos, metodologias de aprendizagem e psicologia de aprendizagem e, sobretudo, seja um entusiasta de sua profissão, saiba se relacionar com outros profissionais da instituição e se envolva com as questões da universidade.

6.6 ENTREVISTAS COM OS CONSELHEIROS PEDAGÓGICOS

A escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados ocorreu devido a sua possibilidade de buscar, no discurso dos Conselheiros Pedagógicos, possíveis indicativos que nem sempre são captáveis nos questionários. Assim, a entrevista

pode esclarecer pontos de incerteza, contribuindo para validar ou descartar resultados.

6.6.1 Formação e atuação no contexto brasileiro

Buscou-se, por meio do diálogo estabelecido nas entrevistas junto aos Conselheiros Pedagógicos, validar algumas informações trazidas no questionário, esclarecer e tentar compreender alguns pontos que suscitaram dúvidas, para que seja possível constituir indicativos de como tem ocorrido o percurso formativo do profissional que tem como função contribuir para a formação e desenvolvimentos de professores universitários.

A entrevista foi realizada por telefone e gravada, com a prévia autorização dos entrevistados; posteriormente, foi analisada com o auxílio do software de análise qualitativa Atlas.ti. 6 profissionais que atuam em Centros de Formação docente em universidades brasileiras participaram da entrevista, dos quais 3, além de desenvolverem ações de formação, são gestores, têm formações distintas, sendo duas pedagogas, e os demais de diferentes áreas e tempo de experiência que varia de 10 a 20 anos atuando na educação.

As duas profissionais com formação em Pedagogia, embora com qualificação e titulação (uma está cursando o doutorado em educação), são responsáveis pela gestão do Centro, planejamento e organização dos cursos, contratação de profissionais, entre outras atividades; também executam as formações, entretanto, o seu vínculo na universidade (são universidades diferentes) é como pessoal do quadro administrativo, e não docente.

Entre os pontos de divergência e dúvida em relação às respostas fornecidas nos questionários é o fato de que os Conselheiros brasileiros, em sua maior parte, professores com bastante tempo de atuação docente, consideram como desejável ter experiência na mesma área de atuação do professor a quem irá atuar (Gráfico 7). E tal preferência é reafirmada pela questão que pede a formação considerada necessária a um Conselheiro Pedagógico (Tabela 6), que traz em primeiro lugar o doutorado em educação; em seguida, o doutorado na mesma área do professor orientado.

Assim, optou-se por ouvir dos Conselheiros Pedagógicos como eles se posicionam frente a essa questão, perguntando “Em relação ao trabalho no Centro

de Formação, você se sente mais à vontade para atender professores de sua área de formação/atuação, ou você considera que a área não interfira no trabalho? Por quê?”

Dos 6 entrevistados, 5 acreditam que não há qualquer interferência em atender professores de sua área de atuação ou de outra área e que, em geral, a heterogeneidade entre as áreas têm sido promotoras de aprendizados, pois possibilita diferentes perspectivas e realidades e exige maior diversificação de estratégias, o que beneficia a todos os envolvidos, conforme relato do professor P1: *“a heterogeneidade da formação deles é muito bem vinda, porque as leituras e os trabalhos que a gente desenvolve e as formas de trabalhar e de oferecer o apoio pedagógico que amplia também com os saberes deles, com a atuação deles como docentes”*.

Entretanto, um participante afirmou que a área de conhecimento do professor que recebe a formação interfere sim, pois demanda maior esforço ou estratégias para desenvolver os aspectos pedagógicos, uma vez que esses não são aspectos inerentes a muitos cursos e áreas de formação, enquanto que *“Quando você vai trabalhar com um pedagogo, você já estabelece um diálogo maior, é, a pessoa entende melhor o que você está falando, né?”* (P5). A participante é dentista de formação e atualmente está concluindo a graduação em Pedagogia, pois ela mesma percebia uma cobrança em torno da formação pedagógica.

A professora P5, ainda que aponte maior facilidade de compreensão e diálogo com os professores da área da educação, pontua que o acesso a professores de outras áreas é maior, são mais receptíveis, com maior abertura para aceitar as propostas de trabalho e propensos a buscar formação em relação aos professores de Pedagogia.

Essa menor abertura por parte dos professores da área da educação é relatada por 4 dos 6 participantes, que justificam que essa resistência ocorre, em parte, porque, durante a graduação, os pedagogos já aprendem os elementos da didática e as metodologias, dessa forma, consideram que não há necessidade de rever ou mesmo aprofundar o que já é da formação específica deles.

Outra situação quanto a essa resistência, ou ainda, indiferença, relatada pela professora P4 (mestre em educação, doutoranda em educação e com 20 anos de experiência como docente, mas que, na universidade, o seu vínculo não é como docente, mas como técnica administrativa), é que há uma certa desconfiança por

parte dos professores da educação e um certo distanciamento “*É, com uma postura assim de que já, já adquiriu o que precisava, né...*” (P4).

Assim, o público alvo atendido pelos profissionais entrevistados são, em geral, os professores bacharéis, tendo pouca participação ou procura pelos professores de licenciaturas, e ainda menor, quando nenhuma participação dos professores da educação, conforme relata a professora P5: “*Agora, quando a gente está na área da própria pedagogia, é, pra te falar a verdade tiveram poucos contatos, muito mais a área da exatas e da saúde, do que da humanas, ciências humanas, humanidades em geral*”.

Ainda na busca por tentar compreender como o Conselho Pedagógico percebe a relação experiência e formação em sua trajetória profissional, foi perguntado “Com quanto tempo de experiência profissional como docente você acredita que um professor esteja preparado para ser um Conselho Pedagógico? Por quê?”.

Tanto nos questionários aplicados aos Conselheiros Pedagógicos quanto nos dos professores participantes das formações, a experiência na docência da educação superior tem destaque, sendo o desenvolvimento de metodologias inovadoras como fator tão importante quanto à experiência docente. A entrevista com os Conselheiros teve como finalidade confirmar, ou refutar, essa relevância à experiência docente de forma mais específica, ou seja, como ou quanto tempo de experiência é desejável para um professor atuar em um Centro de Formação.

Nos dizeres dos 6 participantes, o como é essa experiência e qual a qualidade desse tempo de atuação docente é mais importante do que a sua quantificação. Embora alguns até tenham citado acima de 6 ou 7 anos de atuação docente como um bom tempo, o elemento em comum que emerge das falas diz respeito ao caráter dessa experiência, o envolvimento para com o processo formativo, a integração com a equipe, o “olhar pedagógico” sobre a docência, como afirma a professora P6: “*na minha opinião, talvez não necessariamente precise, para atuar nessa posição que eu atuo, não precisa ter experiência em docência, mas precisa ter esse olhar pedagógico sim, essa formação em educação, essa formação mais crítica em educação e aí, para poder fazer essas escolhas de quais docentes atuarão ali dando a formação, né*”.

Embora os participantes apontem valorizar mais a qualidade do que o tempo, alguns dos entrevistados têm bastante experiência como docentes, entre 10 e 20

anos, e o professor P2, que além de ministrar formações também é gestor do Centro de Formação, relata que *“os docentes que geralmente participam como formadores dos nossos programas de formação são os docentes mais antigos, são os mais antigos de casa”*. O professor P3 afirma que o fato de não ter experiência docente pode deixar a pessoa um pouco receosa, insegura para exercer a função, o que justificaria a composição dos Centros por profissionais de fato mais experientes, ainda que, na visão deles próprios, importa mais a qualidade da experiência do que a quantidade de tempo.

A professora P1 traz alguns elementos que se agregam ao quesito experiência, dando contornos mais sólidos a ideia de mais qualidade na experiência: *“O tempo na instituição não foi um critério, assim como o tempo no próprio magistério, tem muito professores, como eu, tenho dez anos de UFRJ, mas tenho vinte anos de ensino superior em universidades privadas. Então tempo na instituição não era o mais importante, ou melhor dizendo, o tempo de magistério não era o mais importante, mas algum tempo na instituição, que não fossem professores recém ingressantes. Porque conhecer a universidade, conhecer as questões que se colocam em vários cursos, nas várias licenciaturas e que é um dado relevante para compor a equipe”*.

A entrevista buscou também investigar como esses profissionais que atuam nos Centros de Formação e são também docentes da instituição investem em seu desenvolvimento profissional docente na sua formação como Conselheiros Pedagógicos.

As respostas levam à percepção de que não há muita distinção de como se preparar para a docência e para a função de Conselheiro e que, muitas vezes, ocorre de acordo com as demandas, conforme se observa na fala do professor P2: *“por essa política de acordo e participação de eventos a gente procura pelo menos ir a uns dois ou três eventos por ano. E aí que tem a ver com a área de formação docente, com a área de novas metodologias de ensino”*.

Em complementação à essa questão sobre o investimento em formação, foi perguntado aos participantes se já haviam, em algum momento, elaborado um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Todos os entrevistados responderam que nunca desenvolveram um plano de formação, demonstrando uma certa informalidade no percurso formativo, como é declarado pelo professor P4 *“Assim, é bem, é bem, eu diria que é bem, um percurso meio que informal. Então, veja, tem*

uma oficina em outra universidade eu estou ali fazendo, tem um evento sobre inovações no ensino superior, tem um curso, então é meio por conta própria”.

Esse pouco investimento na formação para o desempenho da função de Conselheiro Pedagógico é um fator de impacto sobre o trabalho e mesmo sobre a aceitação por parte dos professores, que muitas vezes têm desconfiança e resistência pela ainda insípida cultura de formação docente na educação superior.

Exemplo dessa resistência é que os professores participantes da pesquisa afirmaram que só procuram um profissional do Centro de Formação em últimas circunstâncias. Foi solicitado que elencassem uma relação de 5 propositivas em ordem de prioridade, qual seria a melhor opção para auxiliá-los quanto à avaliação da sua prática: a busca por um profissional do Centro de Formação ficou em 4º lugar, só perdendo para o item sobre procurar alguém da coordenação do curso (Gráfico 14).

Buscando ainda pontos que possam contribuir para elucidar o caminho formativo do Conselheiro Pedagógico, buscou-se identificar como ocorre a relação do trabalho, seja em sala de aula, seja como formador, com a pesquisa. Por isso, foi perguntado se já haviam publicado produções científicas sobre o seu trabalho desenvolvido em sala de aula com os estudantes e sobre o trabalho de formação realizado junto ao corpo docente na universidade.

Quanto às práticas de sala de aula, as respostas indicam uma possível busca pela articulação com a pesquisa, pois somente 2 participantes nunca publicaram artigo científico sobre a sua prática pedagógica; entretanto, um único entrevistado afirmou que já fez publicações sobre o trabalho realizado pelo Centro de Formação. Uma das universidades, embora não tenha publicação científica sobre o trabalho de formação, publicará, no primeiro semestre de 2019, um livro que traz relatos sobre o desenvolvimento do programa de formação dos docentes da instituição.

Por fim, considerando que a tese deste estudo é de que a Aprendizagem Experiencial e a Maestria em Ensino Aprendizagem podem contribuir para a formação do Conselheiro Pedagógico, foi perguntado aos entrevistados se eles conheciam o termo, ao que todos responderam negativamente, somente um disse que o termo não era de todo estranho, mas que não saberia dizer o que significa.

Diante da negativa, foi explicado a todos o significado, os princípios, o contexto de surgimento, o processo de expansão e como esse campo de pesquisa,

a MEA, pode favorecer o ensino e aprendizagem de professores, de estudantes e do próprio Conselho Pedagógico.

6.6.2 Formação e atuação no contexto latino-americano

Na perspectiva de buscar elementos de contribuição também no contexto latino-americano, a entrevista foi realizada com 4 professores que têm atuação direta com a formação de professores na universidade e trazem, em sua fala, um pouco do entendimento que se tem, nos países latino-americanos, sobre o que é preciso para aconselhar pedagogicamente os professores universitários.

A entrevista foi realizada via Skype, em língua espanhola, gravada mediante autorização dos participantes, traduzida e transcrita. O roteiro seguido foi o mesmo utilizado com os professores brasileiros, buscando, todavia, no decorrer da entrevista, esclarecer eventuais pontos específicos à realidade latino-americana.

Os Conselheiros entrevistados, com exceção de P3 (que é jornalista), são professores oriundos de cursos de licenciatura, sendo que: P1 cursou o ensino normal, como ela mesma descreve, é um “bachiller pedagógico ou normalista” que, embora seja em nível médio, contribui para uma compreensão mais apurada dos aspectos pedagógicos do trabalho de um docente universitário; a entrevistada P2 é formada em Educação, enquanto o entrevistado P4 é formado em filosofia, com mestrado em educação. Quanto à atuação como docente, trata-se de um grupo maduro, pois o tempo de atuação deles situa-se entre 10 e 20 anos de docência.

A entrevista buscou, junto aos participantes, indicativos de como entendem o trabalho de formação com professores de diferentes áreas. Por isso, foi perguntado: “Em relação ao trabalho no Centro de Formação, você se sente mais à vontade para atender professores de sua área de formação/atuação, ou você considera que a área não interfira no trabalho? Por quê?”.

A opinião de 2 dos 4 participantes foi bem categórica: não há diferença em atuar com professores de áreas do conhecimento diferentes das suas, e a diversidade tende a contribuir, como afirma P4: “*Não... de fato, eu sinto que as diferentes áreas disciplinares, pelo contrário, enriquecem o trabalho de formação de docentes*”.

Contrariamente, a entrevistada P1 afirma que interfere sim, pois, em sua opinião, o trabalho formativo tem aspectos diferentes para cada área, uma vez que

há especificidades próprias de cada área e saber e que permeiam também a didática, devendo, portanto, ser consideradas na ação docente; e, mesmo tendo formação pedagógica, ela considera necessário ter mais subsídios, visto que *“há aspectos da didática de cada um que eu não conheço”* (P1).

A entrevistada P2 demonstrou uma certa ambiguidade ao responder que não há diferença ou qualquer tipo de interferência se a formação for mais direcionada para os aspectos pedagógico; mas, se o trabalho for relacionado ao desenho do curso ou questões curriculares, é mais interessante que o faça com alguém da própria área, conforme descreve sua fala: *“porque se é geral sobre como é o ensino na Educação Superior ou dos problemas da formação, a área não importa, mas se já é um assunto mais específico do desenho e formação nessas áreas em particular, obviamente é melhor trabalhar com os da sua área”* (P2).

Além dos conhecimentos e saberes pedagógicos e específicos, existem outros fatores que podem trazer impacto à atuação de um Conselheiro Pedagógico, entre os quais está a experiência docente. Assim, procurou-se identificar como os entrevistados percebem esse quesito.

O entendimento dos entrevistados, semelhante aos profissionais brasileiros, é de que a experiência docente, em termos quantitativos, não é o diferencial nem mesmo fundamental, pois elementos como a concepção de educação e o exercício de reflexão que se faz sobre a própria profissão têm maior peso do que o tempo.

No entendimento da Conselheira P1, é preciso que se some a qualidade da formação e do entendimento do que ela significa aos anos de atuação docente, conforme afirma: *“Não são anos... eu poderia dizer 4, 5, 6, 7 anos e já estou pronta, porque posso não estar pronta nunca... o assunto é objetivo e clareza na formação do professor que vai ajudar a formar”*. Complementando esse pensamento, a entrevistada P2 afirma: *“Não acredito que a variável seja o tempo, mas sim as experiências que tenham as pessoas e a formação que tenha recebido, mais que alguns anos em particular”*.

Logo, o tempo pode influir, mas não é determinando quanto à constituição de uma atuação docente de qualidade que o habilite a transmitir, didaticamente, esse conhecimento e experiência para outros professores.

Diante da responsabilidade em formar e de formar-se continuamente, que está presente na concepção de formação docente e de Desenvolvimento

Profissional Docente, foi perguntado à entrevistada como ocorre o seu investimento em desenvolvimento profissional para o trabalho como Conselheira Pedagógica.

As respostas dos participantes, embora não tão precisas quanto a possíveis ações ou mesmo participação em cursos e capacitações que possam contribuir para a sua formação como Conselheiro Pedagógico, indica que há um direcionamento para os aspectos pedagógicos, conforme se evidencia na fala de P4: *“Toda a vida eu passei estudando e todo o tempo estudei a Educação, a História da Educação, formação de professores, didática... então, toda a minha formação foi ao redor do tema”*, e validado na fala da Conselheira P3: *“Bom, nesse aspecto, pois primeiro, com a formação que tenho, tinha muita pouca base nos assuntos pedagógicos”*.

Outra observação possível a partir da fala dos entrevistados é que o preparo para a ação docente e a atuação como Conselheiro Pedagógico se confundem, compreendendo que a docência compõe a especificidade de ambas as atividades. Ainda assim, alguns pontos de destaque emergiram sugerindo temas a comporem a formação para atuar como Conselheiro Pedagógico, o que demandaria um investimento formativo.

Os temas surgidos foram a comunicação, como propõe a capacidade de se comunicar, conhecer o contexto institucional e, principalmente, conhecer o grupo de professores, conforme afirma P3: *“eu acredito que no momento de pensar em ser um Conselheiro Pedagógico deve pensar em quem é a pessoa ou o grupo com quem você vai trabalhar”*, o que também é defendido pelo Conselheiro P4, que traz a necessidade de um projeto profissional, e pessoal, alinhado ao projeto institucional, conforme relata: *“não acredito em uma formação docente isolada do contexto. Então, para mim, a Universidade não se move se o professor não sabe para onde ir”*.

A participante P2 faz uma interessante observação quanto ao seu investimento em formação para o desenvolvimento da função de conselheira: *“Assim que não é cada assessor sozinho, mas sim uma equipe, uma coordenação que permite que o outro tenha comparativos/com pares, referencias, feedback... é um trabalho planejado e desenvolvido coletivamente”*.

Além do caráter colaborativo e da importâncias das relações e do contexto, apontados nas falas dos entrevistados, compreende-se que o investimento formativo desses profissionais se dá na busca pelo aprimoramento da docência, visto que os

entrevistados vincularam significativamente a formação para a docência e a formação para Conselheiro Pedagógico.

Buscou-se identificar possíveis fontes que se configurem como investimento formativo, foi perguntado aos entrevistados quanto à produção científica, se há publicações suas quanto ao trabalho desenvolvido em sala de aula: somente 1 dos entrevistados relatou estar em fase de produção de um artigo relacionado a sua prática, os demais responderam negativamente.

Quanto à publicações científica em relação ao trabalho formativo como Conselheiro Pedagógico, somente a entrevistada P1 relatou ter alguns trabalhos publicados, ainda recentes, mas com participação em congressos fora do país e um artigo em inglês em uma revista científica australiana.

Ainda sobre a forma como ocorre o seu aprendizado e processo formativo, foi perguntado aos participantes “Você já elaborou um Plano de Desenvolvimento Individual (um plano para a sua formação)? Como foi?”. Somente um dos Conselheiros já o fez e o coloca dentro de um contexto mais amplo, como ele próprio afirma “*Sim-sim, claro! Não acredito que tenha feito de maneira consciente que fizesse como parte do meu projeto de formação, mas sim desenvolveu um registro em torno do que é o meu projeto acadêmico e de vida. E, sem dúvida, esse projeto está atravessado pela formação de docentes*” (P4).

Para finalizar a entrevista, foi perguntado aos entrevistados se conheciam o termo *MEA*, elemento defendido nesta tese como norteador, em conjunto com a Aprendizagem Experiencial, para a formação do Conselheiro Pedagógico.

Diferentemente da realidade brasileira, onde o conceito é desconhecido por todos os entrevistados, no caso latino-americano pelo menos 1 participante, a Conselheira P1, afirmou conhecer e mostrou ter bastante entendimento sobre o termo ao afirmar “*Nós chamamos de ‘reflexão sobre a própria prática e a reflexão da prática do outro’*”, o que de fato é a essência da *MEA*, que, segundo Boyer (1990), se constitui em campo de pesquisa para o ensino e aprendizagem a partir da prática, da reflexão e do compartilhamento dessas.

7 DISCUSSÃO

Investigar o caminho formativo do Conselheiro Pedagógico implica em identificar as tarefas desempenhadas por esse profissional, pois os conhecimentos e as competências que ele precisa desenvolver estão diretamente relacionadas ao tipo de atividade que executará.

Dessa forma, este estudo mapeou as atividades ofertadas pelas universidades selecionadas, sendo identificada uma variedade de ações (Quadro 22). Em geral, relacionadas a um programa de formação e ofertadas a partir de setores que organizam essas formações, o que constitui um importante passo para a profissionalização e para o desenvolvimento profissional docente dos professores universitários, pois as ações de formação tendem a ter maior eficácia quando vinculadas a um setor na universidade que assuma a responsabilidade, a sistematização e, principalmente, a continuidade dessas ações (ZABALZA, 2004).

A identificação desses setores, denominados Centros de formação, na universidade, (Quadro 21) favorece que o trabalho formativo ocorra em um alinhamento à proposta pedagógica da instituição, contribuindo para que as ações sejam planejadas a partir de critérios pensados dentro do contexto institucional e da realidade dos professores, dos estudantes e da região em que a universidade se localiza.

A partir desse alinhamento aos contextos, os Centros de Formação vêm respondendo pela oferta e realização das atividades, as quais apresentam tipos variados, diferentes formatos, tempo de duração, concepção de ensino aprendizagem, entre outros elementos. Embora seja preciso considerar que a escolha dessas atividades não pode ser aleatória, pois deve levar em conta a necessidade do professor (MAYOR RUIZ, 2007) e o melhor formato para alcançá-lo e para atingir os objetivos.

No entanto, elementos muito particulares, como a etapa da carreira e o processo de metacognição, influenciam a abrangência desse alcance ao professor. Por isso, é fundamental diversificar as atividades e buscar ouvir do grupo de professores o que mais beneficia-o e contribui para o aprendizado profissional.

Essa diversidade de atividades, embora seja pensada dentro dos programas de formação, pode nem sempre trazer contribuições concretas, pois tão importante

quanto o formato da atividade é a concepção com que é trabalhada, o viés filosófico e o potencial para transformar a prática docente.

Assim, foram identificadas algumas atividades (Quadro 22) que podem possibilitar reflexão e mudanças na prática pedagógica, como oficinas e workshops, e mesmo cursos e disciplinas podem ter este potencial, de transformação. Há também, atividades, que embora também possibilitem reflexão e mudanças, são pouco exploradas, como é o caso do Mentores da Docência, atividade que consiste no acompanhamento do docente menos experiente por um de seus pares com maior vivência na instituição e na docência do ensino superior.

Por outro lado, ainda é possível encontrar universidades que considerem a semana pedagógica ou semana de interação ou semana de planejamento, que ocorrem uma ou no máximo duas vezes ao ano, como uma ação de formação. O que, no entanto, se distancia da concepção de formação continuada, a qual ocorre ao longo da trajetória profissional e tem como premissa a constância e o envolvimento contínuos com o aprender para ensinar. Portanto, é possível integrar a semana pedagógica como ação formativa; contudo, é fundamental que ela seja parte de um programa de formação, e nunca a sua única ação.

Defende-se, além da continuidade, que os Centros de Formação programem as formações com a colaboração dos professores, ouvindo os seus interesses, pois os professores tendem a resistir quando há ações encaminhadas verticalmente, sem uma abertura democrática (ZABALZA, 2004), e, ouvindo o professor, aumenta-se a chance de se estabelecer atividades diversificadas e de maior abrangência e alcance.

Tão importante quanto a diversificação de atividades é a forma como elas são desenvolvidas. As atividades mapeadas trazem indicativos de que há uma demanda pela articulação entre o aporte teórico e a prática da sala de aula. Exemplo disso é uma maior oferta de atividades como oficinas e workshops (Tabela 4) que têm justamente esta premissa: articular teoria e prática. Ainda assim, há significativa oferta de atividades, como palestras e seminários, que tendem a trabalhar aspectos teóricos.

Constatou-se também uma baixa oferta por ações de assessoramento, atividade que contribui para a formação e aperfeiçoamento da prática pedagógica ao propiciar atendimento mais individualizado, pautado nas necessidades do professor que está sendo assessorado ou aconselhado pedagogicamente. É preciso

considerar que essa atividade exige maior acompanhamento, pois requer mapear as necessidades e elaborar um plano de desenvolvimento para o docente (MAYOR RUIZ, 2007), o que possivelmente explica a baixa oferta.

Essa configuração na oferta de atividades nem sempre espelha a preferência dos professores por tais atividades; contudo, permite inferir que as instituições estudadas têm, de fato, buscado entregar formação e desenvolvimento profissional docente aos seus professores, empregando, para isso, o potencial dos profissionais (Conselheiros Pedagógicos) que atuam nos Centros de Formação e certamente têm contribuído para esse bom desempenho institucional.

Reflexo disso é o fato dos Centros de Formação ocuparem um lugar no organograma da instituição, indicando uma organicidade e um apoio institucional. Em 28% das instituições pesquisadas, o Centro de Formação está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação ou à Pró-Reitoria de Ensino (Quadro 23), sugerindo uma articulação com o ensino e a aprendizagem.

Contudo, ainda há limitações a serem superadas. Uma delas é a necessidade de ampliar o público atendido, possibilitando o atendimento aos professores nas diferentes etapas de sua carreira e dimensões de sua atuação (ZABALZA, 2004), que, no decorrer de sua trajetória profissional, pode centrar-se na docência, mas também envolve a gestão e a pesquisa.

Mesmo o professor que já atua como docente, em cada etapa da carreira, requer necessidades específicas e diferenciadas, sendo, portanto, necessário ter em mente que as ações de formação devem considerar o ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 2000). Contudo, são poucas as instituições que têm buscado atender tais especificidades (Tabela 5); logo, é importante ampliar o atendimento das particularidades de cada fase e categoria da carreira docente.

Essas particularidades abarcam tanto a etapa ou o ciclo da carreira quanto envolvem as diferentes formas de aprender. Isso requer, na proposta de formação, não apenas atividades que sejam populares ou estejam “na moda”, mas que possam abranger diferentes formas de aprender e envolvam diferentes estratégias cognitivas, possibilitando o alcance aos professores em suas diferentes etapas e necessidades.

A formulação das atividades formativas deve contemplar diferentes estratégias, tanto do ponto de vista da metacognição quanto do ponto de vista do projeto institucional, e considerar indicadores (Quadro 5) que se relacionam com diferentes dimensões do trabalho formativo, conforme proposto por Meyer et al.

(2018), e tendem, quando aliados a uma política institucional, a trazer significativas contribuições para a formação docente.

Dessa forma, ao propor a MEA como princípio formativo, entende-se que esse campo de pesquisa sobre ensino e aprendizagem apresenta aproximação com os indicadores de estratégias institucionais (MEYER et al., 2018), pois permite, em especial, o trabalho colaborativo.

E para que essa colaboração ocorra, é importante que os princípios elencados na MEA – descoberta, integração, aplicação e ensino – (BOYER, 1990b) estejam entrelaçados às ações formativas, contribuindo com a reflexão sobre a prática pedagógica e orientando o olhar do professor para os objetivos a que ele se propõe a executar em cada uma de suas ações em sala de aula.

Contudo, a análise das atividades propostas pelas instituições (Quadro 24) possibilita observar que a maior parte dessas atividades compreende os princípios da integração e da aplicação, ou seja, envolvem a percepção de como diferentes áreas e ciências do conhecimento se integram, como essa integração pode contribuir para o entendimento de determinada metodologia ou ação docente, e apontam possíveis relações do conteúdo trabalhado com o contexto do estudante, o que torna o ensino mais concreto e mais significativo.

É o caso de atividades como workshops e oficinas, que, embora apresentem boa aceitação dos professores e tragam contribuições metodológicas e de ação prática, não necessariamente possibilitam o princípio da descoberta, que cumpre a importante interlocução entre ensino e pesquisa dentro da própria disciplina do professor, possibilitando o aprofundamento do tema e a construção daquele conhecimento pesquisado e, ainda, de como esse conhecimento se processa dentro do ensino em sala de aula. Destarte, o quarto princípio não se efetiva, portanto, o entrecruzamento do viés e da especificidade de cada princípio que culminaria na geração de novas práticas de ensino não ocorre.

É preciso considerar que há diferentes formas de conduzir as atividades, direcionando os conteúdos na perspectiva de que possibilitem ao professor uma análise da própria prática, a reflexão quanto aos conhecimentos adquiridos nesses momentos de formação e sobre de que forma esses conhecimentos podem se reverter em transformações na prática docente.

Entretanto, a clara e intencional conexão entre todos os quatro princípios tem a prerrogativa de potencializar uma atividade formativa, uma vez que possibilita, por

meio da descoberta por exemplo, a busca por novos conhecimentos e a pesquisa por novas práticas, que também é enriquecida com a integração de diferentes ciências.

Esse movimento de descoberta e integração para se tornar aprendizado requer um contexto, uma aplicação factível que conceba o conhecimento não apenas a partir do viés teórico, mas que propicie produção de conhecimento profissional para o estudante e, por outro lado, possibilite ao professor produzir novos saberes a partir de sua prática docente. Assim, o professor não é apenas consumidor de pesquisa, mas é também capaz de produzir conhecimentos que irão reverter-se em aprimoramento para a prática pedagógica.

É preciso considerar também que, embora nem todas as atividades ofertadas façam uso dos princípios da MEA, há uma potencialidade para isso, exigindo que o profissional que conduz as formações domine a MEA como componente formativo, fortalecendo o princípio da descoberta, para que o professor seja um agente ativo da produção de saberes, e estimulando as publicações, para que a revisão pela comunidade universitária (BOLÍVAR, 2017) possa ajudar a reconstruir conhecimentos, resultando em compartilhamento e elaboração de novas práticas docentes.

Logo, a lógica da MEA é a quebra do paradigma de ruptura entre ensino e pesquisa de forma que o conhecimento em pesquisa possa também transformar a atuação em sala de aula, pois é comum que a pesquisa, muitas vezes, traga contribuições para a sociedade sem, no entanto, trazer mudanças no ensino e aprendizagem (ZABALZA, 2004) e na formação de profissionais nas universidades.

Contudo, o exercício da MEA, ao fomentar a reflexão e a pesquisa sobre a própria prática, promove a qualificação dessa prática e, conseqüentemente, promove a formação. Assim, o profissional que desenvolve a MEA tende a se tornar um docente melhor e com condições de reverter isso como aprendizado para outros professores, ou seja, põe-se em direção a tornar-se um Conselheiro Pedagógico.

A formação do Conselheiro Pedagógico no Brasil parte inicialmente da formação para a docência, não havendo, conforme evidenciado pelas respostas aos questionários (Quadro 25), uma área de concentração. Essa heterogeneidade em termos de formação coincide com a afirmação de Chênerie et al., (2010) de que os profissionais que atuam nos Centros de Formação advêm de diferentes áreas. Permite também inferir que não há uma área ou curso de graduação ou pós-

graduação que tenda a propiciar mais condições para o desenvolvimento de um profissional para atuar como Conselheiro Pedagógico.

É importante considerar que a função de Conselheiro Pedagógico guarda especificidades que vão além da experiência docente, pois demanda conhecimentos didático-pedagógicos, envolvimento em discussões curriculares, metodologias de ensino, inovações etc. (CHÊNERIE et al., 2010) e a articulação desses elementos, o que ultrapassa a sala aula. Por isso, há a necessidade de formações específicas para a função. No entanto, somente 6 Conselheiros dos 15 que responderam ao questionário receberam formação específica para o exercício da função (Gráfico 6), o que leva a considerar que eles têm se formado como Conselheiro Pedagógico partindo de sua própria prática docente.

Exemplo disso é que, em sua maioria, os Conselheiros Pedagógicos são professores com bastante experiência em sala de aula (mais da metade dos participantes da pesquisa conta com 7 a 19 anos de docência), significativo tempo de formação (mais de 10 anos) e experiência na gestão da instituição, pois 60% dos entrevistados já atuaram como gestor.

Esses Conselheiros, em sua maioria, não desenvolvem outra atividade profissional (Gráfico 3), ou seja, têm a docência como primeira opção de profissão. Logo, a percebem como elemento que caracteriza a profissão e, por isso, deve ser constantemente atualizada e aperfeiçoada.

Contudo, essa ampla experiência docente não tem se mostrado o suficiente, na visão dos Conselheiros Pedagógicos, para assegurar o acesso aos professores e a segurança no desenvolvimento do aconselhamento pedagógico, pois os Conselheiros participantes da pesquisa indicaram, como mais importante, ter experiência docente na área de atuação do professor a quem irá auxiliar.

Também consideram importante a titulação e a vinculação à área da educação, pois indicaram, como formação necessária para ser Conselheiro Pedagógico, o doutorado em educação como prioridade e, posteriormente, o doutorado na mesma área do professor a quem irá orientar; também valorizam a formação em Pedagogia.

No contexto latino-americano, essa dualidade entre conhecimentos específicos e pedagógico se faz presente na definição de suas prioridades (Quadro 31) e, assim como os brasileiros, consideram, como formação necessária para o

Conselheiro Pedagógico, o doutorado em educação, indicando a valorização da titulação e a formação voltada para a área da educação (Quadro 32).

Entretanto, essa preferência por atendimento aos professores na mesma área de formação do Conselheiro não encontra consonância junto aos professores atendidos nas formações, que apontam sentir-se mais confortáveis quando são aconselhados por profissionais com bastante experiência na docência da educação superior, não necessariamente em sua área.

O fato de o Conselheiro Pedagógico apontar como necessária a experiência docente na mesma área do professor a quem irá orientar, parece indicar uma busca, primeiramente, pela compreensão das especificidades da área e, em um segundo momento, as especificidades pedagógicas que norteiam o sentido da docência.

Na tentativa de esclarecer o porquê dessa opção por uma formação na mesma área dos professores a quem irão aconselhar, durante a entrevista realizada com um grupo de Conselheiros Pedagógicos para aprofundar e validar os elementos surgido nas respostas ao questionário, foi perguntado se a área de conhecimento do professor interfere no trabalho do Conselheiro Pedagógico.

Diferentemente do que apontava o questionário, 8 dos 10 Conselheiros entrevistados afirmaram que a área não interfere, ao contrário, contribui com diferentes perspectivas e olhares para um mesmo objeto, promovendo melhores condições para a compreensão dos participantes de diferentes áreas.

Esse entendimento foi constatado em ambos os contextos (nacional e latino-americano), embora um dos entrevistados latino-americano tenha discordado, pois, em sua opinião, há especificidades de cada área que envolvem diferentes didáticas e, portanto, seriam melhor conduzidas por alguém da própria área, ou seja, esse conflito também é flagrante entre os Conselheiros das universidades latino-americanas.

Os gestores brasileiros, por sua vez, assinalaram a experiência docente, independentemente de qual nível de ensino, como o fator mais importante para um Conselheiro Pedagógico; contudo, também apontam para a relevância de outros aspectos e, somente em último caso, escolheriam a experiência na área de atuação do professor ao qual irá auxiliar pedagogicamente.

Esses apontamentos levam a considerar que, na compreensão do gestor, a experiência docente é um componente importante para a atuação de um Conselheiro Pedagógico, contanto que essa experiência venha acompanhada de

elementos que a qualifiquem, o que remete ao entendimento de que a vivência profissional e o tempo de trabalho por si só não significam conhecimento ou experiência profissional (KOLB, 1984).

Esse mesmo entendimento emerge nas respostas das entrevistas, em que todos os participantes afirmaram que a quantidade de tempo de experiência não é um fator determinante para que um professor se torne um Conselheiro Pedagógico, mas que a qualidade da sua experiência torna-a mais significativa.

Entretanto, é interessante observar que 73% dos participantes brasileiros têm entre 7 e 19 anos de experiência docente (Gráfico 4), um tempo significativo, o que, na prática, coloca tanto o tempo de experiência quanto a qualidade como fatores de impacto para o exercício da função de Conselheiro Pedagógico.

E da mesma maneira que se colocam os Conselheiros brasileiros, os Conselheiros latino-americanos afirmam, na entrevista, que o preparo para atuar na formação docente da universidade não se relaciona necessariamente ao tempo, mas ao perfil do professor e ao seu desenvolvimento durante a sua trajetória profissional.

É preciso pontuar que não foi contemplada, na pesquisa, no questionário ou na entrevista, uma questão quanto ao tempo de atuação como Conselheiro Pedagógico, mas somente como docente. Essa indicação do tempo de atuação como Conselheiro poderia, possivelmente, contribuir para entender essa dissonância quanto à experiência docente em aspectos quantitativos e qualitativos.

Dada essa lacuna, o questionário foi revisto na perspectiva de atender algumas especificidades surgidas no decorrer da pesquisa, as quais reformuladas poderão contribuir para pesquisas futuras. Assim, a apresentação do questionário reformulado se constitui também em contribuição desta pesquisa para investigações que possam se desencadear e para a proposição de novas práticas formativas.

Contudo, apesar da divergência em relação às respostas do questionário, os entrevistados foram contundentes em afirmar que a qualidade da experiência é prioritária em relação a quantidade de tempo, o que novamente remete à necessidade da prática reflexiva para tornar a vivência em experiência profissional (PIMENTEL, 2007).

Para que essa transição ocorra, transformando tempo de sala de aula em experiência docente, defende-se, neste estudo, a Aprendizagem Experiencial, pela qual a reflexão sobre a prática desenvolvida durante a vivência profissional e a

capacidade de confrontá-la e compreendê-la à luz das diferentes teorias é o que constrói a experiência profissional.

Ainda é interessante observar que, diferente do ponto de vista dos professores e dos Conselheiros Pedagógicos (Gráfico 15), para os gestores, a área de conhecimento é menos relevante do que a experiência do Conselheiro Pedagógico na mesma área do professor que orienta. Isso permite inferir que, na visão do gestor, possivelmente, os aspectos pedagógicos, metodológicos e a didática têm expressiva importância e significação para o processo ensino aprendizagem.

Um apontamento feito, durante as entrevistas, quanto a esse conflito instaurado sobre conhecimentos especializados e saberes pedagógicos diz respeito à postura dos professores, pois aqueles que não têm licenciatura, em geral, demonstram mais interesse nas formações, são mais abertos e receptivos a inovações; enquanto os professores da área da educação tendem a ser mais resistentes, participam muito pouco e são pouco acessíveis. Na visão dos entrevistados, isso ocorre possivelmente porque os professores da educação, e mesmo os de licenciatura, entendem que os aspectos pedagógicos permeiam a sua formação, sendo desnecessário formar-se continuamente para tal.

Entre os Conselheiros latino-americanos, uma situação de resistência também foi relatada, nesse caso, não necessariamente por parte dos professores da educação, mas, conforme relata a entrevistada de uma universidade da Colômbia, por parte dos professores de sua própria área de atuação, que é Comunicação Social e Jornalismo.

Apesar desse aparente conflito entre conhecimentos específicos e pedagógicos, os Conselheiros afirmaram, por meio das respostas ao questionário, o seu entendimento de que elementos como didáticas, metodologia de aprendizagem, psicologia de aprendizagem e pesquisa são conhecimentos fundamentais ao exercício da função.

Da mesma forma, os gestores e os professores apontam prioritariamente para didática, psicologia da aprendizagem e metodologias como sendo a base do trabalho do Conselheiro, indicando uma preocupação com a forma com que se ensina e como isso impacta a aprendizagem, caminhando para a superação da dicotomia entre conhecimentos especializados e pedagógicos e da formação ao

docente universitário como restrita a conhecimentos específicos, também apontada por Cunha (2014).

Outra constatação possível é que, além do domínio didático, o Conselheiro deve ter condições de refletir sobre o trabalho docente, analisar práticas educativas, fazer mediação pedagógica, demonstrar entusiasmo pela profissão, compromisso moral e ético e escuta e comunicação eficazes, o que requer buscar o diálogo, (ZABALZA, 2004) para estabelecer vínculos e aprendizagens conjuntas, e acompanhar o professor, mediando e intervindo quando necessário.

Para realizar a tarefa de mediar e intervir, é preciso que o Conselheiro tenha condições de refletir e compreender a relação ensino e aprendizagem. Para tanto, além das competências e conhecimentos, será preciso desenvolver algumas características que, conforme apontadas no questionário e apresentadas no Gráfico 10, são importantes para o exercício da função.

As principais características, na visão do próprio Conselheiro Pedagógico, estão relacionadas ao envolvimento com a profissionalidade docente e com uma clara opção pela identidade docente, pois a primeira característica mais citada é justamente o entusiasmo pela profissão, o que motiva e impulsiona a reflexão sobre o agir docente e a vontade de ensinar (JUNGES, 2013b) e, principalmente, fortalece o Desenvolvimento Profissional Docente e o crescimento de toda a instituição (SANTOS; POWACZUK, 2012).

Tão importante quanto o entusiasmo pela docência é o comprometimento moral e ético do profissional, seguido por uma escuta e comunicação eficazes, o que, segundo Mayor Ruiz (2007), contribui para promover a confiabilidade entre professores e Conselheiros, proporcionando vínculos e ampliando as condições de aprendizado para ambos os envolvidos no processo formativo.

Para um gestor, a característica primeira deve ser a busca pelo próprio conhecimento, ou seja, a autonomia do processo de aprendizagem, e posteriormente o entusiasmo pela profissão, que promoverá a busca autônoma pelo aprender e o envolvimento com as questões da universidade, contribuindo para uma visão mais ampla do processo ensino e aprendizagem.

Em contrapartida, quando se busca o viés do professor que participa das formações ofertadas, a característica mais importante é a facilidade de relacionamento com os colegas, seguido do entusiasmo pela profissão. Ou seja, todas as demais características, embora importantes, se subjugam ao saber se

relacionar, pois pouco adianta um professor entusiasmado pela profissão, que compreenda a relação ensino e pesquisa, tenha autonomia do seu próprio aprendizado e saiba compartilhar os seus conhecimentos, se a sua capacidade de se relacionar com aqueles que irá atender não seja satisfatória e não seja capaz de produzir vínculos positivos.

Já no contexto latino-americano, a característica de maior impacto na atuação de um Conselheiro Pedagógico, na visão do gestor, é o compromisso moral e ético; e a segunda mais importante é relacionar-se adequadamente com os outros profissionais da instituição. Logo, tão ou mais importante do que conhecimentos específicos e/ou pedagógicos é o saber relacionar-se, comunicar-se de forma ética, com responsabilidade e respeito com o professor.

Embora o compromisso ético e o saber relacionar-se também sejam relatados tanto pelo professor quanto pelo Conselheiro Pedagógico latino-americano, a característica apontada como sendo de maior importância para esses profissionais é o entusiasmo pela profissão, que reflete o SER professor e tem um grande peso ao se pensar na atuação de um Conselheiro Pedagógico.

O ser professor implica em saber relacionar-se, seja com o aluno, seja com outro professor, é o que esperam os professores que participam das formações. Para eles, fica evidente que a escuta e a comunicação têm grande impacto e possibilitam a aproximação e a confiança tão necessárias na relação de mediação e aconselhamento pedagógico (MAYOR RUIZ, 2007).

Os Conselheiros, por sua vez, também indicaram valorizar as relações, o trabalho em equipe, o compartilhamento e a reflexão autônoma, e, na fala de um dos participantes, surgem, entremeado de sentidos e relações, as palavras “arrogância” e “humildade”, levando a crer que um dos pontos a serem considerados na prática de um Conselheiro Pedagógico é a forma como aborda o seu interlocutor e como constitui vínculo com aqueles a quem irá acompanhar pedagogicamente.

Nessa perspectiva, um dos aprendizados necessários é a capacidade de observação, de diálogo e de escuta (ZABALZA, 2004), pois os conhecimentos docentes e didáticos precisam de um canal para produzir possibilidade de reflexão junto aos professores; e esse canal se constrói a partir da comunicação, que requer respeito, ética, compromisso e confiança.

É responsabilidade de um Conselheiro Pedagógico trabalhar junto com o professor para encontrar respostas para suas dúvidas (CHÊNERIE et al., 2010). Isso

requer ouvi-lo atenta e respeitosamente, refletir e agir eticamente na busca por possíveis respostas que contribuam para minimizar as dúvidas do professor e auxiliá-lo a reconstruir sua prática a partir dessa reflexão.

Para além do conflito entre conhecimento específico ou pedagógico, o que o professor procura em um Centro de Formação é ser ouvido, acolhido, respeitado, sentir-se seguro e confiar no profissional que o acompanha. Confiança que se conquista pelo diálogo, mas que se consolida pela materialização de saberes e conhecimentos que legitimam o lugar de Conselheiro Pedagógico como agente de transformação de práticas docentes na universidade.

Nas universidades latino-americanas, essa percepção é mais manifestada. Reflexo disso é a resposta de um participante que, ao ser indagado sobre aspectos que poderiam ser aprimorados em sua formação, traz os aspectos emocionais e de autoconhecimento. Elementos que, ao seu ver, poderiam potencializar o seu desempenho como Conselheiro Pedagógico.

Embora os Conselheiros latino-americanos ainda se defrontem com algumas dificuldades e necessidades, como a apontada pela participante sobre ampliar as competências emocionais, percebe-se que a atuação desses profissionais tem maior alcance junto aos professores em relação às universidades brasileiras.

Esse alcance é constatado pelas respostas dadas pelos professores sobre a forma como avaliam a sua prática, quando os professores brasileiros escolheram a procura por um profissional do Centro de Formação somente em penúltimo lugar, só perdendo para a procura por alguém da coordenação do curso, enquanto os latino-americanos escolheram os profissionais do Centro de Formação como 3ª opção.

Essa maior aceitação ocorre possivelmente pela trajetória dos processos e reestruturação e expansão da educação superior que, nos países latino-americanos, ocorreu nos anos de 1980 (RODRIGUEZ; MARTINS, 2007), ou seja, uma década antes do que nas universidades brasileiras. Reflexo disso é que todas as 9 instituições latino-americanas pesquisadas contam com um Centro de Formação, o que certamente contribui para a constituição de uma cultura de formação da qual os Conselheiros Pedagógicos são parte ativa.

Apesar do avanço latino-americano, há ainda, em ambos os contextos (brasileiro e latino-americano), a necessidade de promover maior sistematização aos processos formativos do Conselheiro Pedagógico, promovendo a possibilidade de uma formação planejada, que envolva sistematização e intencionalidade, que supere

o indicado nas entrevistas em que todos os participantes afirmaram nunca ter elaborado um Plano de Desenvolvimento Individual, ou seja, nunca planejaram a sua própria formação.

Essa formação, portanto, vem ocorrendo informalmente a partir da docência, mas sem uma sistematização. Dessa forma, precisa ser revista para permitir a reflexão intencional e para dar forma ao que os Conselheiros entrevistados afirmaram em suas falas: a qualidade da experiência é mais importante do que a quantidade de tempo, pois importa mais o que o professor fez e aprendeu durante aquele tempo.

Assim, o diferencial de um Conselheiro Pedagógico não está somente nos anos vivenciados em sala de aula, mas no que ele fez durante esse percurso docente e que está diretamente relacionado à forma como ele entende o processo de ensinar e de aprender, e o seu próprio desenvolvimento profissional como docente.

E nesta perspectiva, a MEA pode contribuir significativamente pois estimula o desenvolvimento profissional docente, uma vez que, ao observarmos os princípios da MEA, descoberta, integração, aplicação e ensino, é possível identificar tais princípios na prática de um Conselheiro que busca o seu desenvolvimento profissional docente.

Trata-se de um profissional, imbuído de profissionalismo, de uma postura ética, comprometido com o aperfeiçoamento da sua prática e com a qualidade do aprendizado (LIBÂNEO, 2004), para isto ele pesquisa, e faz da pesquisa uma possibilidade para melhorar a sua ação docente, buscando identificar possíveis problemas em sua prática (HUTCHINGS; SHULMAN, 2015), o que dentro do processo de constituição da MEA, caracteriza o princípio da descoberta.

Identificar problemas em sua prática, nem sempre é fácil pois há uma cultura em que se acredita que bons professores não têm dúvidas ou problemas para exercer sua ação pedagógica (HUTCHINGS; SHULMAN, 2015). E assumir que há problemas e falhar a serem corrigidas, implica em assumir também a necessidade de aprender continuamente, requer maturidade profissional, e implica em buscar soluções para tais problemas.

Para tanto, o Conselheiro que busca desenvolver-se profissionalmente, irá colocar as suas pesquisas em confronto com a prática, procurando integrar os

conhecimentos disponíveis para a solução do problema, o que na MEA, coincide com o princípio de integração.

Para validar a solução construída como resposta ao problema encontrado na sua ação pedagógico junta aos professores a quem atende, o Conselheiro precisará aplicar os conhecimentos que foram gerados na busca por essa resposta, e aferir o impacto desse conhecimento em sua prática. Este movimento, envolve a contextualização dentro de situações reais, remetendo ao princípio, concebido por Boyer (1990) como aplicação.

A articulação destes princípios, a descoberta, a integração e a aplicação, resultam no ensino, 4º princípio na construção da Maestria em Ensino e Aprendizagem, e é esta composição das dimensões ou princípios que faz da MEA um processo formativo para o Conselheiro Pedagógico, e contribui para o seu desenvolvimento profissional docente.

Processo precisa ser refinado, intencionado, planejado e, sobretudo, de apoio institucional para se reverter em aprendizado para outro professor. Requer, portanto, que as instituições assumam o compromisso com a formação docente universitária, não apenas instituindo estruturas e formações esporádicas, mas promovendo a formação de profissionais aptos, competentes e preparados para conduzir esse processo formativo.

Percebe-se, na investigação, que as instituições têm empregado recursos para a consecução de programas de formação, contudo, pouco tem sido pensando na formação do profissional responsável por essa execução; caindo assim na mesma premissa há muito existente de que quem sabe fazer sabe ensinar, ou seja, se é professor universitário tem condições de ensinar outros professores.

Embora este estudo tenha encontrado algumas limitações quanto à abrangência, visto que não foi possível ampliar a amostragem de participantes, particularmente das universidades latino-americanas, por diversos fatores, entre os quais a rigorosidade e mesmo resistência em autorizar a participação dos profissionais em entrevistas; as entrevistas e as respostas aos questionário foram bastante significativas e mesmo elucidativas, contribuindo para um panorama em relação à forma como os Conselheiros Pedagógicos vêm se formando, ou ainda, quanto à falta de políticas que possibilitem esse processo formativo.

Porém, o aconselhamento pedagógico trata-se de um trabalho bastante específico: requer competências técnicas e relacionais; exige articular teoria e

prática, conhecimentos específicos e pedagógicos; e, ainda, precisa de diálogo, escuta, acolhimento, respeito, confiança e motivação para o aprender e para o ensinar.

Dessa forma, é preciso que as instituições de educação superior ampliem seus processos formativos, provendo políticas de formação para preparar os profissionais que irão atuar realizando o aconselhamento pedagógico e contribuindo para o desenvolvimento profissional docente dentro da instituição, favorecendo uma melhor qualificação das práticas de ensino, o que certamente reverbera em melhores resultados para a instituição como um todo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ampliar a qualidade da formação ofertada nos cursos de educação superior passa por qualificar as práticas de ensino, movimento que, particularmente a partir da década de 1990, ganha destaque e expõe a necessidade de uma maior profissionalização do corpo docente, formado até então por profissionais de diferentes áreas, com exímio conhecimento de sua área de atuação, mas sem domínio dos saberes pedagógicos.

Essa profissionalização vai trazer novos elementos para o contexto universitário, pois as avaliações de sistema passam a se intensificar, cobrando mais da instituição e de seus professores. Dessa forma, também são criados mecanismos para assegurar a capacitação do corpo docente.

Entre esses elementos, que surgem no contexto universitário e até então eram pouco conhecidos nas instituições de educação superior, encontra-se o Centro de Formação docente e, conseqüentemente, o profissional que atua nesse espaço, promovendo condições para a formação continuada e o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores universitários.

Contudo, esse profissional, que passa a atuar nos Centros orientando e aconselhando pedagogicamente, se depara com algo novo: um trabalho que, embora formativo, difere da formação que ele ofertava aos seus estudantes, pois trata-se agora de um público específico, com saberes e metodologias de trabalho diversificados. Logo, esse profissional também passa a ter novas necessidades formativas para a sua atuação profissional.

Entretanto, se a formação dos professores universitários é, em termos de história da educação, algo recente e ainda galgando espaços no meio acadêmico, a formação do profissional que irá efetuar a formação desses professores é ainda mais recente e pouco discutida na realidade brasileira, o que leva a uma percepção ainda tênue, mesmo pelo próprio Conselho Pedagógico, de quais são as necessidades formativas para um Conselho Pedagógico e de que forma se preparar para o exercício dessa função.

Dessa forma, ao ouvir os profissionais (professores, gestores e Conselheiros Pedagógicos) envolvidos no processo ensino aprendizagem na universidade, buscou-se identificar alguns elementos que pudessem corroborar na caracterização

do percurso que tem sido trilhado pelos profissionais que assumiram o desafio de fazer a formação continuada dos professores da educação superior.

Representa um desafio porque é preciso estar perto para aconselhar pedagogicamente; logo, é preciso alcançar o professor, estar próximo, ter sua confiança e seu respeito quando, em geral, os professores universitários constituem sua carreira sozinhos, por vezes isolados. É preciso, portanto, tirá-los do isolamento e apresentá-los a novas possibilidades para o trabalho, que envolvem a coletividade, o compartilhamento e a interação.

Ademais, é um desafio porque o Conselheiro Pedagógico precisa mostrar que tem condições de guiar o professor na busca por novas metodologias. Isso implica na constituição de conhecimentos pedagógicos, o que, entretanto, não descarta o entendimento das especificidades de cada área do conhecimento.

Contudo, dada a inexistência de estruturas físicas e políticas para a formação de um Conselheiro Pedagógico, esse vai se forjando informalmente, muitas vezes de forma não intencional ou não planejada, a fim de intensificar a sua docência, busca aprender mais e passa a ter condições de compartilhar, com outros professores, o seu processo de aprendizado e os saberes constituídos nesse processo.

O aprender para o profissional que se propõe a conduzir outros professores vai além dos conhecimentos da própria disciplina, pois demanda de outros conhecimentos, como a didática, a psicologia da aprendizagem e as metodologias. Conhecimentos que irão reforçar o seu fazer pedagógico e propiciar elementos para uma reflexão quanto à prática e ao que se pode transformar dela.

Essa possibilidade de refletir sobre a ação docente, realizar uma análise dessas práticas e construir uma mediação é, no entender do Conselheiro Pedagógico, o que fundamenta o seu trabalho, requerendo, portanto, conhecimentos e saberes que o possibilitem a tais tarefas, que o permitam enxergar a teoria subjacente a cada prática, analisar o impacto junto aos estudantes e o contexto e propor intervenções no sentido de melhor qualificar essa prática.

Desenvolver os conhecimentos, que promovem o entendimento dos aspectos pedagógicos no processo ensino aprendizagem, e as competências necessárias para realizar as análises e reflexões sobre esse processo podem ainda não ser o suficiente para alcançar o professor e, então, ter condições de auxiliá-lo em seu desenvolvimento profissional docente.

É preciso desenvolver também características que: possam favorecer esse processo de aproximação ao professor; contribuam para conquistar sua confiança; apresentem ao professor que a real preocupação do Conselheiro é para com a educação, para o ensino e aprendizagem; e demonstrem que esse Conselheiro não é apenas um “braço” da instituição para controlar e/ou monitorar seu trabalho. Por isso, há a importância de que o Conselheiro seja um entusiasta de sua profissão, saiba se relacionar com os colegas, esteja apto a buscar seu próprio conhecimento e seja comprometido ética e moralmente.

Essas características constituem um primeiro passo em direção a uma abertura e espaço junto ao professor. A partir disso, o Conselheiro Pedagógico deve articular os conhecimentos pedagógicos e as competências emocionais, mostrar segurança nos seus conhecimentos e respeitar o conhecimento do outro, é o que os professores esperam.

Embora os Conselheiros acreditem que ter o conhecimento da área específica do professor pode ajudar, os próprios professores acenaram, nesta pesquisa, que esperam do Conselheiro Pedagógico experiência docente na educação superior, isto é, querem aprender com a expertise que esse profissional construiu ao longo de sua carreira ao ensinar para alunos de graduação.

Logo, a experiência docente, os aspectos pedagógicos e as atitudes éticas e respeitadas contribuem para que o Conselheiro Pedagógico tenha condições de auxiliar o professor em sua formação e desenvolvimento profissional. Os conhecimentos específicos da área não são irrelevantes, porém, o professor já os possui, o que ele busca é a forma de ensinar esses conhecimentos, e, para isso, precisa de alguém que domine os saberes pedagógicos, respeite a sua trajetória profissional e inspire confiança.

A articulação e o equilíbrio entre esses saberes pedagógicos e competências emocionais constitui um importante elemento a ser considerado na formação do Conselheiro Pedagógico, que tem trilhado o seu percurso formativo calcado na docência, na busca por inovações, por discutir e construir concepções, na reflexão e na revisão da prática, mas que nem sempre se dá conta que o perfil do profissional necessário para auxiliar outros professores universitários tem na inter-relação, na interação e na comunicação a base para um trabalho efetivo e eficiente.

Portanto, é desejável que as instituições de educação superior invistam em práticas reflexivas e em metodologias inovadoras que possam se refletir na

constituição de novas práticas de ensino, mas, sobretudo, é desejável que invistam na promoção da interação do corpo docente, em condições para que as construções coletivas sejam parte da cultura institucional. Dessa forma, também estarão investindo em condições para fomentar a participação, o envolvimento e a formação de futuros Conselheiros Pedagógicos e no aprimoramento da qualidade de ensino na instituição, promovendo igualmente o Desenvolvimento Profissional Docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. DE. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: [s.n.].
- ANASTASIOU, L. DAS G. C. (ORG. .; ALVES, L. P. (ORG. . **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- AUTEN, J. G.; TWIGG, M. M. for the Scholarship of Teaching and Learning Teaching and Learning SoTL: Preparing Future Faculty in a Pedagogy Course. **Teaching & Learning Inquiry**, v. 3, n. 1, p. 3–13, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 361–390, 2015.
- BOLÍVAR, A. Docencia e investigación en la universidad: de una relación problemática a una productiva. **Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior (REGIES)**, v. II, p. 13–39, jan. 2017.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. DE A. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E APRENDIZAGEM DOCENTE : relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 29, n. 10, p. 13–26, 2010.
- BONI, V.; QUARESMA, J. Aprendendo a entrevistar : como fazer entrevistas em Ciências Sociais. v. 2, n. 3, p. 68–80, 2005.
- BOYER, E. L. **Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate**. NJ, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990a.
- BOYER, E. L. **Scholarship Reconsidered: priorities of the professoriate**. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990b.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional** Brasil, 1996.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.**, 2006a.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n 3/2006** Brasília, 2006b.
- BRASIL. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a distância), MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –**

Sinaes, 2017.

BROILO, C. L. **(Con)formando o trabalho docente : a ação pedagógica na universidade**. [s.l.] Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Denise Balarine Cavalheiro Leite, 2004.

BURMAN, M. E.; KLEINSASSER, A. **Ethical Guideliness for Use of Student Work: Moving from Teaching's Invisibility to Inquiry's Visibility in the Scholarship of Teaching and Learning**. [s.l: s.n.]. v. 53

CABALLERO, K.; BOLÍVAR, A. El profesorado univeristario como docente : hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación = Academics' identity as teachers : towards the Scholarchip of Teaching and Learning. **REDU: Revista de Docencia Universitaria**, v. 13, n. 1, p. 57–77, 2015.

CARRASCO, L. B. Z.; AZEVEDO, M. A. R. DE; XAVIER, A. R. C. **O ASSESSOR PEDAGÓGICO : PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE**. Mar Del Plata - Argentina: 2017Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181141/101_00202.pdf?sequence=1>

CHALIÈS, S. et al. Réflexion autour du métier de conseiller pédagogique dans le contexte universitaire français. **Université de Toulouse**, v. 1, n. 1, p. 1–11, 2010.

CHANOCK, K. What academic language and learning advisers bring to the scholarship of teaching and learning: problems and possibilities for dialogue with the disciplines. **Higher Education Research & Development**, v. 26, n. 3, p. 269–280, 2007.

CHÊNERIE, I. et al. **Le Métier De Conseiller Pédagogique**. Toulouse, France: [s.n.].

COHEN, M. W. Listen, Learn, Lead: Getting started in faculty development. In: GILLESPIE, KAY; ROBERTSON, D. L. (Ed.). **A guide to faculty development**. 2^a ed. San Francisco: Jossey Bass, 2010. p. 67–81.

CRESWELL, W. J. **Projeto de pesquisa: Métodolos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3. ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, G. B. DA. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 672–689, 2017.

CUNHA, M. I. DA. Inovações Pedagógicas E a Reconfiguração De Saberes No Ensinar E No Aprender Na Universidade. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, 2004.

CUNHA, M. I. DA. **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Brasília - DF: Junqueira&Marin, 2010.

CUNHA, M. I. DA. Estudo um - Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. [s.l: s.n.]. p. 27–58.

CUNHA, M. I. DA; LUCARELLI, E. Estratégias de Qualificação do Ensino e o Assessoramento Pedagógico: Reconhecendo Experiências em Universidades Ibero-Americanas. In: CUNHA, M. I. DA; LUCARELLI, E. (Eds.). . **Estratégias de Qualificação do Ensino e o Assessoramento Pedagógico: Reconhecendo Experiências em Universidades Ibero-Americanas**. Criciúma: UNESCO, 2014. p. 205–333.

CUNHA, M. I. (ORG. . **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. 1. ed. Araraquara: Junqueiras&Marin, 2014b.

DAELE, A. Towards a Toolbox for Scholarship of Academic Development (SoAD). p. 1–13, 2016.

DALMORO, M.; MENDES VIEIRA, K. Dilemas Na Construção De Escalas Tipo Likert: O Número De Itens E a Disposição Influenciam Nos Resultados? **RGO - Revista Gestão Organizacional**, v. 6, p. 161–174, 2013.

DANIELE, S.; ROHDEN, M. M. **A formação do pedagogo e a sua atuação no contexto escolar**. X Congresso Nacional de Educação EDUCERE/I Seminário Internacional de Representações Sociais, Sujetividade e Educação = SIRSSE. **Anais...**Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba: 2011

DE BRAGA, M.; BOYD, C.; ABDULNOUR, S. Using the Principles of SoTL to Redesign an Advanced Evolutionary Biology Course. **Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal**, v. 3, n. 1, p. 15, 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. DE A. A qualidade da educação: conceitos e definições. In: **Série Documental: textos para discussão**. Brasília: [s.n.]. v. 24p. 5–34.

FACIN, H. P.; RIBEIRO, G. M.; FELDEKERCHER, N. **Estratégia institucional de apoio pedagógico na perspectiva da formação docente: a experiência da UNIPAMPA**. X ANPED SUL. **Anais...**Florianópolis: 2014

FERREIRA, V. S. AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR TÍTULO The specificities of teaching in higher education. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 85–99, 2010.

FRAGELLI, C. M. B. **Formação do professor universitário em cursos de licenciatura : a experiência da docência qualifica o ensino ?** [s.l.] Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientadora: Maria Antônia Ramos de Azevedo, 2016.

FREIRE, P. **Professora sim, ta não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas Sa., 2008.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, v. 19, n. 2, p. 9–17, 2015.

GUIMARÃES, F. J. et al. Elaboração e validação de instrumento de avaliação de tecnologia assistiva * Elaboration and validation of an assistive technology assessment questionnaire. v. 17, n. 2, p. 302–311, 2015.

GUNTHER, H.; LOPES JUNIOR, J. Perguntas Abertas Versus Perguntas Fechadas: uma comparação empírica. **Instituto de Psicologia**, v. 6, p. 203–213, 1990.

GURUNG, R. A. R.; WILSON, J. H. Advancing Scholarly Research on Teaching and Learning. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2013, n. 136, p. 1–6, dez. 2013.

HODGES, L. C. Postcards from the Edge of SoTL : A View from Faculty Development. **Teaching & Learning Inquiry**, v. 1, n. 1, p. 71–79, 2013.

HOESSLER, C.; BRITNELL, J.; STOCKLEY, D. Assessing the Impact of Educational Development Through the Lens of the Scholarship of Teaching and Learning. **Wiley Periodicals**, n. 122, p. 81–89, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 49–71.

HUTCHINGS, P.; SHULMAN, L. S. The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments Author(s): Pat Hutchings and Lee S. Shulman Source: v. 31, n. 5, p. 10–15, 2015.

IGARI, C.-. **APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: OS CANAIS UTILIZADOS PELOS DOCENTES EM ADMINISTRAÇÃO PARA TRANSFORMAR AS EXPERIÊNCIAS EM APRENDIZAGEM DOCENTE**. 29ª reunião anual da ANPEd. **Anais...Caxambu**: 2006

IMBERNON, F. **Formação Docente e Profissional - Formar-se para a Mudança e a Incerteza**. 9a. ed. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ISAAC, S.; ET AL. Le compagnonnage en Rhône-Alpes (France) : un outil de développement professionnel des conseillers pédagogiques universitaires. p. 1–20, 2009.

ISAIA, S. M. DE A. (ORG. .; BOLZAN, D. P. V. (ORG. .; MACIEL, A. M. DA R. (ORG.

. **Pedagogia Universitária: Tecendo Redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

JUNGES, K. DOS S. **Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora**. [s.l.] Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013a.

JUNGES, K. DOS S. **Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora**. [s.l.] Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013b.

JUNGES, K. DOS S. **Docência Universitária : a Reflexão como Alicerce da Formação Pedagógica**. XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE 2013. **Anais...**Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013c

KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs: Prentice Hall., 1984.

KUROSHIMA, K. N. et al. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ : O OLHAR DE FORMADORAS DO GEPES / UNIVALI CONTINUED FORMATION TO HIGHER EDUCATION TEACHER OF UNIVERSITY OF VALE DO ITAJAI : THE LOOK OF TRAINERS OF GEPES / UNIVALI SUP. p. 366–381, 2016.

LEE, S. V. Program types and prototypes. In: GILLESPIE, KAY; ROBERTSON, D. L. (Ed.). . **A guide to faculty development**. 2ª ed. San Francisco: Jossey Bass, 2010. p. 21–52.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogias e pedagogos, para quê?** 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LUCARELLI, E. Las asesorías pedagógicas universitarias en la Argentina. **Educar em Revista**, p. 99–113, 2015.

MADKUR, F. N.; MRTVI, V. DE O.; LOPES, P. DA C. **Estilos de Aprendizagem e Constituição de Equipes: Um Estudo no Contexto dos Jogos de Empresas**. XXXII Encontro da ANPAD. **Anais...**Rio de Janeiro: 1978

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, G. D. A. Sobre Confiabilidade e Validade. p. 1–12, 2006.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 4ª ed. São Paulo: Editora Summus, 2003.

MATTHEWS, K. E. et al. Social network perspectives reveal strength of academic developers as weak ties. **International Journal for Academic Development**, v. 20, n. 3, p. 238–251, 2015.

MAYOR RUIZ, C. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. 1. ed. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2007.

MCKINNEY, K. What is the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) and What Can SoTL Do for You and Your Department / School ?* Members of the AAHE / Carnegie SoTL Cluster- " Organizing to Foster the Scholarship of Teaching and Learning Fall 2004. 2004.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. São Paulo, Brasil: Artmed Editora, 2002.

MEYER, P. et al. Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente Collaboration between colleagues in teaching professional development programs Colaboración entre pares en programas de desarrollo profesional docente. **Práxis Educativa**, v. 4309, p. 18, 2018.

MEYER, P.; VOSGERAU, D. S. R.; BORGES, C. Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente Collaboration between colleagues in teaching professional development programs Colaboración entre pares en programas de desarrollo profesional docente. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 1–16, 2018.

MILLER, A. Improving SoTL programs: The impact of a student sector. **Student Perspective, Chapter 3: The Scholarship of Teaching and Learning, Professional Growth, and Faculty Development**, v. 8, p. 44–50, 2013.

MIZUKAMI, M. DA G. N. Aprendizagem da docência: formação de professores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, dez- jul. 2005–2006, p. 1–17, 2006.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – The state of knowledge in the internationalization of higher education – Concepts and practices. p. 107–124, 2006.

MOYSÉS, G. L. R.; MOORI, R. G. **COLETA DE DADOS PARA A PESQUISA ACADÊMICA : UM ESTUDO SOBRE A ELABORAÇÃO , A VALIDAÇÃO E A APLICAÇÃO ELETRÔNICA DE**. XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. **Anais...**Foz do Iguaçu-PR: 2007

OGAWA, M. N.; VOSGERAU, D. S. R. Formação docente do ensino superior: o papel das instituições. **Revista Espacios**, v. no prelo, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. In: MACHADO, M. L. DE A. (Ed.). . **Encontros e desencontros da educação infantil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133–167.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 229–242, 2012.

PALIS, G. D. L. R. **a Pesquisa Sobre a Própria Prática No Ensino Internacional**

JournalRio de JaneiroPontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Matemática, , 2009.

PENA, A. F. R.; CAVALCANTE, B.; MIONI, C. DE C. A TEORIA DE KOLB : ANÁLISE DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA FECAP THE KOLB THEORY : ANALYSIS OF LEARNING STYLES IN THE FECAP. 2015.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária - Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. DAS G. C. **Docência no ensino superior**. 5a. ed. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 12, p. 159–168, 2007.

PRYJMA, M. F.; OLIVERIA, O. S. DE. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 841–857, 2016.

QUIRIN, J. A. World History and Global Consciousness : A Case Study in the Scholarship of Teaching and Learning. v. 42, n. 2, 2009.

RAYMUNDO, V. P. Construção e validação de instrumentos : um desafio para a psicolinguística. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 3, p. 86–93, 2009.

REIS, E. A.; REIS, I. A. **Análise Descritiva de Dados**, 2002.

RODRIGUEZ, M. V.; MARTINS, L. G. DE A. ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E A GLOBALIZAÇÃO DA Superior Education in the Latin America and. **Diálogo Educacional**, v. 7, n. 6, p. 65–81, 2007.

SANTOS, E. G.; POWACZUK, A. C. H. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, v. 5, n. 1982–3207, p. 38–53, 2012.

SANTOS FILHO, J. C. DOS SA.; DIAS, C. L. Profissão acadêmica e scholarship da docência: novo olhar sobre as múltiplas funções do professor universitário. **Avaliação**, v. 21, p. 837–857, 2016.

SCHMITZ, L. C. et al. A Aprendizagem Experiencial e o Desenvolvimento de Competências para o Gerenciamento de Projetos. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, p. 1–16, 2013.

SCHWARTZ, B. M.; HAYNIE, A. H. Faculty Development Centers and the Role of SoTL. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 136, p. 101–111, 2013.

SIMMONS, N.; POOLE, G. The History of SoTL in Canada: Answering Calls for Action. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2016, n. 146, p. 13–22, jun. 2016.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente the emergence of the universities in the world and their importance for the professor's formation context. 2013.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária Campo de prática , formação e. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas.**, p. 93–108, 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. DA. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFABA, 2010.

SOUZA, M. E. G. DE. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica.** [s.l.] Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Orientadora: Ilma Passos Alencastro Veiga, 2010.

STLHE. **What is Sotl?** Disponível em: <<https://www.stlhe.ca/sotl/what-is-sotl/>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

STOCKLEY, D. Raising Awareness of Research Ethics in SoTL : The Role of Educational Developers Raising Awareness of Research Ethics in SoTL : The Role of Educational. **The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 4, n. 1, 2013.

TIMES HIGHER EDUCATION. **Latin America University rankings 2017.** Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/latin-america-university-rankings#!/page/1/length/25/sort_by/scores_teaching/sort_order/asc/cols/stats>.

VAILLANT, D. Hacia dónde va el desarrollo profesional docente: tendencias e perspectivas. In: PRYJMA, M. F. (Ed.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente.** 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2013. p. 181–202.

VEIGA, I. P. A. et al. **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WILSON-DOENGES, G.; GURUNG, R. A. R. Benchmarks for scholarly investigations of teaching and learning. **Australian Journal of Psychology**, v. 65, n. 1, p. 63–70, 2013.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

OS GESTORES RESPONDERAM A UM QUESTIONÁRIO (APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	95
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	195
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O GESTORES DOS CENTROS DE FORMAÇÃO.....	197
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA O PROFISSIONAIS QUE ATUAM NOS CENTROS DE FORMAÇÃO	203
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DAS FORMAÇÕES OFERTADAS	211
APÊNDICE E – ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NOS CENTROS DE FORMAÇÃO	220
APÊNDICE F – BASE CONCEITUAL DOS QUESTIONÁRIOS	223
APÊNDICE G – VALIDAÇÃO CONCEITUAL DOS QUESTIONÁRIOS.....	235

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “A ATUAÇÃO DO CONSELHEIRO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS DE UMA FORMAÇÃO”, pesquisa de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O presente estudo pretende analisar qual o caminho formativo dos profissionais que auxiliam na promoção do desenvolvimento profissional docente do professor universitário no Brasil.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será respondendo à um questionário. Sei que para o avanço da pesquisa, o envolvimento de gestores e professores voluntários é de fundamental importância. Desta forma, aceito participar desta pesquisa, e estou ciente de que as respostas dadas nos questionários serão registradas e o registro será escrito.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como receber a divulgação dos resultados da pesquisa. Dessa forma, se assim desejar, também poderei ter como benefício, a oportunidade de compartilhar os dados em minha Instituição de ensino, o que poderá contribuir para a elaboração de estratégias formativas aos docentes. Outra possível contribuição da pesquisa é o uso dos resultados para a seleção de profissionais para atuar nos Centros de Formação. Considera-se que na pesquisa em questão há pelo menos o risco de desconforto emocional ao responder o questionário e se submeter à entrevista.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros haverá ressarcimento dos valores gastos mediante pagamento em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, com quem poderei manter contato pelo telefone (41) 3271-1655 e Mary Natsue Ogawa (41) 99990-0714.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41)3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 08h00 as 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O GESTORES DOS CENTROS DE FORMAÇÃO

*Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “A ATUAÇÃO DO CONSELHEIRO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS DE UMA FORMAÇÃO”, pesquisa de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O presente estudo pretende analisar o(os) caminho(s) formativo(s) dos profissionais que auxiliam na promoção do desenvolvimento profissional docente do professor universitário no Brasil. Ao aceitar, sua contribuição será fornecer respostas a um questionário e uma entrevista, estando ciente de que o registro será escrito. Em contrapartida, poderá esperar alguns benefícios como receber a divulgação dos resultados da pesquisa, podendo compartilhar os dados em sua instituição. Serão respeitados o sigilo e a privacidade dos participantes, sendo resguardados seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma identificá-lo, e ainda, caso haja qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento dos valores gastos mediante pagamento em dinheiro. Responda SIM para aceitar o convite e responder ao questionário ou NÃO para recusar o convite.

- Sim (8)
- Não (9)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “A ATUAÇÃO DO CONSELHEIRO... = Não

Q17 Qual sua área de formação? Para responder, utilize a caixa de texto ao lado de cada nível de ensino.

- Graduação (1) _____
- Especialização (2) _____
- Mestrado (3) _____
- Doutorado (4) _____
- Pós Doutorado (5) _____

Q2 Qual o ano de conclusão da graduação?

Q23 Além da docência, você exerce/exerceu outra atividade profissional?

- Sim, anterior ao ingresso na docência. (1)
- Sim, ainda exerço outra atividade. (2)
- Não (3)

Além da docência, você exerce/exerceu outra atividade profissional? = Sim, anterior ao ingresso na docência.

Q24 Por quanto tempo exerceu outra atividade profissional fora da docência no Ensino Superior?

- de 0 a 3 anos (1)
 - de 4 a 6 anos (2)
 - de 7 a 19 anos (3)
 - de 20 a 35 anos (4)
 - de 35 a 40 anos (5)
-

Q4 Atualmente você desenvolve pesquisa? Em qual área?

- Sim (4) _____
 - Não (5)
-



Q18 Qual o seu tempo de atuação na docência do Ensino Superior?

- de 0 a 3 anos (1)
- de 4 a 6 anos (2)
- de 7 a 19 anos (3)
- de 20 a 35 anos (4)
- de 35 a 40 anos (5)



Q6 Você já atuou como gestor em outros órgãos da instituição?

- Sim (1)
- Não (2)
-



Q7 Anterior à função de gestor no Centro de Formação, você já atuou em formações, aconselhamento ou acompanhamento pedagógico dos professores em uma instituição de Ensino Superior?

- Sim (1)
- Não (2)
-



Q20 Ordene as opções, colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada (considere 1 como mais prioritário e o 5 como de menor prioridade). Ao selecionar um profissional para atuar no Centro de Formação no Ensino Superior, você considera necessário:

- _____ Bastante experiência na docência do Ensino Superior (1)
- _____ Experiência na área de atuação do professor ao qual irá auxiliar pedagogicamente (2)
- _____ Importa mais que o professor desenvolva metodologias inovadoras do que o tempo de experiências (3)
- _____ Bastante experiência na docência, independente do nível de ensino (4)
- _____ Outros aspectos, além da experiência. Descreva quais: (5)
-



Q23 Qual formação você considera necessária a um profissional que atue em um Centro de Formação para o docente do Ensino Superior?

- Graduação em Pedagogia (1)
 - Especialização para docência no Ensino Superior (2)
 - Especialização para Conselheiro Pedagógico (3)
 - Mestrado em Educação (4)
 - Doutorado em Educação (5)
 - Graduação na mesma área do professor a quem irá atender (7)
 - Especialização na mesma área do professor a quem irá atender (8)
 - Mestrado na mesma área do professor a quem irá atender (9)
 - Doutorado na mesma área do professor a quem irá atender (10)
 - Outro. Qual? (11)
-



Q19 Que conhecimentos você considera importante a profissional que atua em um Centro de Formação? Selecione as opções na ordem de sua preferência ou prioridade.

	Extremamente importante (1)	Muito importante (2)	Moderadamente importante (3)	Levemente importante (4)	Sem qualquer importância (5)
Andragogia (Ciência ou conjunto de métodos para ensinar adultos). (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psicologia da Educação (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didática (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodologias de Aprendizagem (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros. Cite-os (17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

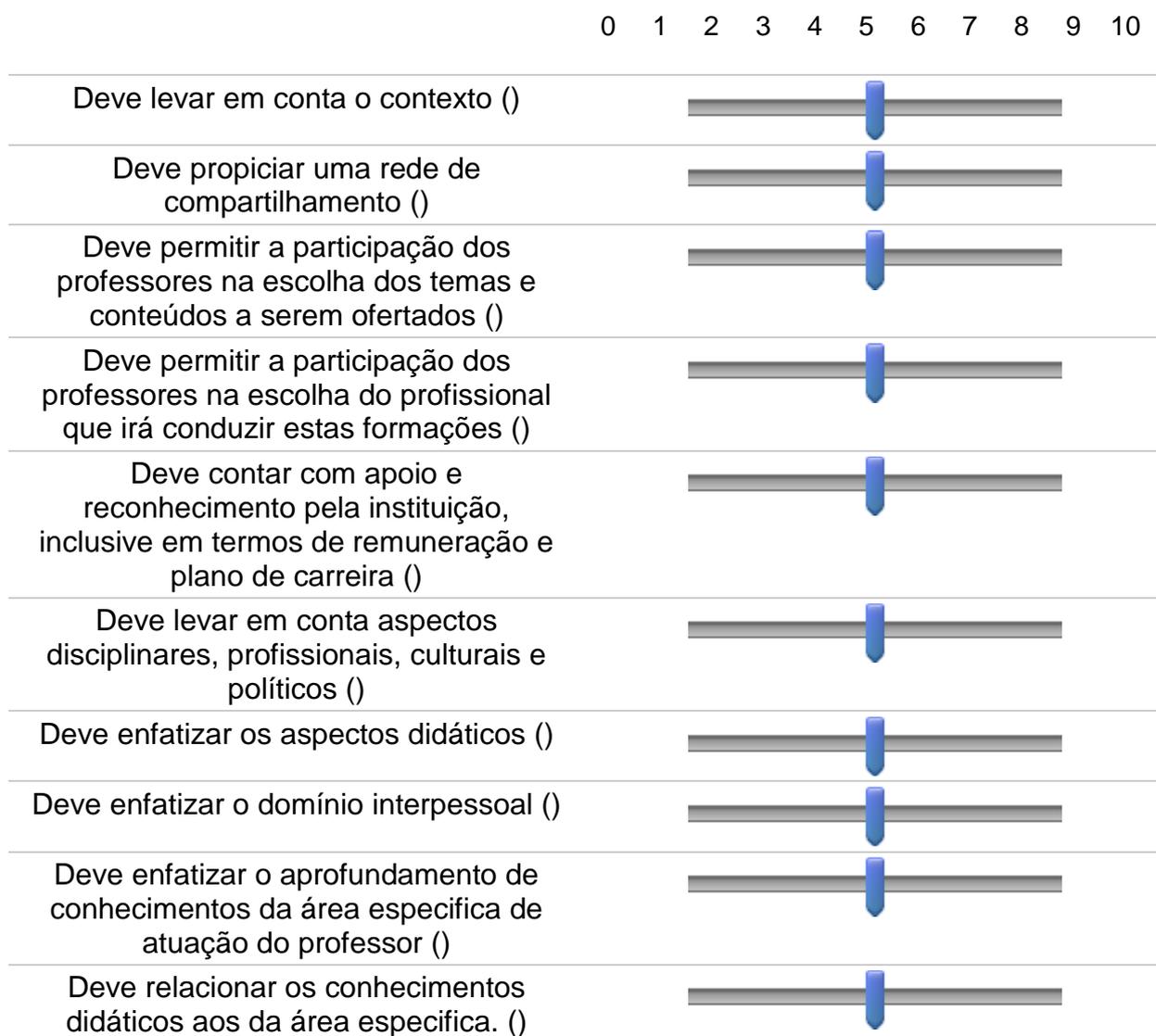


Q12 Quais características, em sua opinião, deve ter um profissional que acompanha pedagogicamente professores no Ensino Superior? Selecione as opções na ordem de sua preferência ou prioridade.

(considere 1 como mais prioritário e o 8 como de menor prioridade)

- _____ Entusiasmo pela profissão (1)
- _____ Envolvimento com as questões da universidade (2)
- _____ Autonomia no próprio processo de aprendizagem na busca de conhecimento em diversas fontes (literatura, cursos, discussões, etc.) (3)
- _____ Compartilhamento dos próprios conhecimentos (4)
- _____ Compreensão da relação ensino e pesquisa (5)
- _____ Relacionamento adequado com outros profissionais da instituição (6)
- _____ Comprometimento moral e ético (7)
- _____ Escuta e comunicação eficazes (8)

Q14 Atribua valor, de 1 a 10, na ordem de sua preferência. Quanto à oferta de formação continuada na docência do Ensino Superior:



Q15 Caso deseje complementar suas informações, registre-as aqui.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA O PROFISSIONAIS QUE ATUAM NOS CENTROS DE FORMAÇÃO

* Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “A ATUAÇÃO DO CONSELHEIRO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS DE UMA FORMAÇÃO”, pesquisa de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O presente estudo pretende analisar o(os) caminho(s) formativo(s) dos profissionais que auxiliam na promoção do desenvolvimento profissional docente do professor universitário no Brasil. Ao aceitar, sua contribuição será fornecer respostas a um questionário e uma entrevista, estando ciente de que o registro será escrito. Em contrapartida, poderá esperar alguns benefícios como receber a divulgação dos resultados da pesquisa, podendo compartilhar os dados em sua instituição. Serão respeitados o sigilo e a privacidade dos participantes, sendo resguardados seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma identificá-lo, e ainda, caso haja qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento dos valores gastos mediante pagamento em dinheiro. Responda SIM para aceitar o convite e responder ao questionário, sendo posteriormente agendada a data da entrevista (via skipe ou outro recurso), ou NÃO para recusar o convite.

Sim (8)

Não (9)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “A ATUAÇÃO DO CONSELHEIRO... = Não

1 Qual sua área de formação? Para responder, utilize a caixa de texto ao lado de cada nível de ensino.

Graduação (1) _____

Especialização (2) _____

Mestrado (3) _____

Doutorado (4) _____

Pós-Doutorado (5) _____

2 Qual o ano de conclusão da graduação?

X→

3 Além da docência, você exerce/exerceu outra atividade profissional?

- Sim, anterior ao ingresso na docência. (1)
- Sim, ainda exerço outra atividade. (2)
- Não (3)

Skip To: Q41 If Além da docência, você exerce/exerceu outra atividade profissional? = Sim, anterior ao ingresso na docência.

X→

Q41 Por quanto tempo exerceu outra atividade profissional fora da docência no Ensino Superior?

- de 0 a 3 anos (1)
 - de 4 a 6 anos (2)
 - de 7 a 19 anos (3)
 - de 20 a 35 anos (4)
 - de 35 a 40 anos (5)
-

X→

4 Atualmente você desenvolve pesquisa? Em qual área?

- Sim (4) _____
 - Não (5)
-

X→ X→

5 Você atua no programa de Pós-Graduação na instituição?

Sim (1)

Não (2)



6 Qual o seu tempo de atuação na docência do Ensino Superior?

de 0 a 3 anos (1)

de 4 a 6 anos (2)

de 7 a 19 anos (3)

de 20 a 35 anos (4)

de 35 a 40 anos (5)



7 Para realizar o seu trabalho no Centro de Formação, ministrando cursos, ofertando atendimento e acompanhamento pedagógico, você participou de alguma formação específica (cursos para atuar como Conselheiro Pedagógico ou Formador, Congressos, Seminários e outros eventos que tratem da temática)?

Sim. Descreva quais foram as formações: (1)

Não (2)



8 Você já atuou como gestor no ambiente escolar ou universitário?

Sim (1)

Não (2)



9 Você já atuou como docente na Educação Básica?

Sim (1)

Não (2)



10 Qual nível ou modalidade de ensino na Educação Básica você atuou?

Educação Infantil (1)

Ensino Fundamental (2)

Ensino Médio (3)



11

Ter atuado na Educação Básica proporciona subsídios para a docência no Ensino Superior.

Qual sua opinião sobre essa afirmação? Justifique a sua resposta.

Concordo totalmente (1)

Concordo parcialmente (1)

Não concordo nem discordo (2)

Discordo parcialmente (3)

Discordo totalmente (4)





12 Ordene as opções, colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada. Considere 1 para o de maior preferência ou prioridade, e 5 para o de menor ou preferência ou prioridade.

Quanto à atuação no Centro de Formação no ensino superior, é necessário ter:

- _____ Bastante experiência na docência do Ensino Superior (1)
 _____ Experiência na área de atuação do professor ao qual irá auxiliar pedagogicamente (2)
 _____ Importa mais que o professor desenvolva metodologias inovadoras do que o tempo de experiências (3)
 _____ Bastante experiência na docência, independente do nível de ensino (4)
 _____ Outros aspectos, além da experiência (5)



13 Qual formação você considera necessária a um profissional que atue em um Centro de Formação para o docente do Ensino Superior?

- Graduação em Pedagogia (1)
- Especialização para docência no Ensino Superior (2)
- Especialização para Conselheiro Pedagógico (3)
- Mestrado em Educação (4)
- Doutorado em Educação (5)
- Graduação na mesma área do professor a quem irá atender (7)
- Especialização na mesma área do professor a quem irá atender (8)
- Mestrado na mesma área do professor a quem irá atender (9)
- Doutorado na mesma área do professor a quem irá atender (10)
- Outro. Qual? (11)
-



14 Que conhecimentos você considera importante ao profissional que atue em um Centro de Formação?

Selecione as opções na ordem de sua preferência ou prioridade:

	Extremamente importante (1)	Muito importante (2)	Moderadamente importante (3)	Levemente importante (4)	Sem qualquer importância (5)
Andragogia (Ciência ou conjunto de métodos para ensinar adultos) (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psicologia da Educação (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didática (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodologias de Aprendizagem (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros. Cite-os (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



15 Que saberes um profissional que atua em um Centro de Formação deve possuir?

Selecione as opções na ordem de sua preferência ou prioridade. Considere 1 para o de maior preferência ou prioridade, e 7 para o de menor ou preferência ou prioridade.

- Elaborar e gerenciar projetos (1)
- Fazer mediação pedagógica (2)
- Produzir recursos educacionais ou materiais didáticos (3)
- Conduzir palestras, treinamentos e workshops (4)
- Formular atividades formativas diversas (5)
- Analisar práticas pedagógicas (6)
- Refletir sobre o trabalho docente (7)



16 Quais características, em sua opinião, deve apresentar um profissional que acompanha pedagogicamente professores no Ensino Superior?

Selecione as opções na ordem de sua preferência ou prioridade. Considere 1 para o de maior preferência ou prioridade, e 8 para o de menor ou preferência ou prioridade.

- Entusiasmo pela profissão (1)
- Envolvimento com as questões da universidade (2)
- Autonomia no próprio processo de aprendizagem na busca de conhecimento em diversas fontes (literatura, cursos, discussões, etc.) (3)
- Compartilhamento dos próprios conhecimentos (4)
- Compreensão da relação ensino e pesquisa (5)
- Relacionamento adequado com outros profissionais da instituição (6)
- Comprometimento moral e ético (7)
- Escuta e comunicação eficazes (8)

17 Atribua valor, de 1 a 10, na ordem de sua preferência. Quanto a oferta de formação continuada na docência do ensino superior:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Deve levar em conta o contexto da instituição ()	
Deve propiciar uma rede de compartilhamento ()	
Deve permitir a participação dos professores na escolha dos temas e conteúdos a serem ofertados ()	
Deve permitir a participação dos professores na escolha do profissional que irá conduzir estas formações ()	
Deve contar com apoio e reconhecimento pela instituição, inclusive em termos de remuneração e plano de carreira ()	
Deve levar em conta aspectos disciplinares, profissionais, culturais e políticos ()	
Deve enfatizar os aspectos didáticos ()	
Deve enfatizar o domínio interpessoal ()	
Deve enfatizar o aprofundamento de conhecimentos da área específica de atuação do professor ()	
Deve relacionar os conhecimentos didáticos aos da área específica. ()	

18 Quais conhecimentos você considera que poderiam ser ampliados ou aprimorados no desenvolvimento de suas tarefas no Centro de Formação?

19 Caso deseje complementar suas informações, registre-as aqui.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DAS FORMAÇÕES OFERTADAS

* Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “A ATUAÇÃO DO CONSELHEIRO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS DE UMA FORMAÇÃO”, pesquisa de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O presente estudo pretende analisar o(os) caminho(s) formativo(s) dos profissionais que auxiliam na promoção do desenvolvimento profissional docente do professor universitário no Brasil. Ao aceitar, sua contribuição será fornecer respostas a um questionário e uma entrevista, estando ciente de que o registro será escrito. Em contrapartida, poderá esperar alguns benefícios como receber a divulgação dos resultados da pesquisa, podendo compartilhar os dados em sua instituição. Serão respeitados o sigilo e a privacidade dos participantes, sendo resguardados seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma identificá-lo, e ainda, caso haja qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento dos valores gastos mediante pagamento em dinheiro. Responda SIM para aceitar o convite e responder ao questionário, ou NÃO para recusar o convite.

Sim (8)

Não (9)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “A ATUAÇÃO DO CONSELHEIRO... = Não

1 Qual sua área de formação? Para responder, utilize a caixa de texto ao lado de cada nível de ensino.

Graduação (1) _____

Especialização (2) _____

Mestrado (3) _____

Doutorado (4) _____

Pós Doutorado (5) _____



2 Qual o seu tempo de atuação na docência do Ensino Superior?

- de 0 a 3 anos (1)
- de 4 a 6 anos (2)
- de 7 a 19 anos (3)
- de 20 a 35 anos (4)
- de 35 a 40 anos (5)
-

3 Além da docência, você exerce/exerceu outra atividade profissional?

- Sim, anterior ao ingresso na docência. (1)
- Sim, ainda exerço outra atividade. (2)
- Não (3)
-

4 Por quanto tempo exerceu outra atividade profissional fora da docência no Ensino Superior?

- de 0 a 3 anos (1)
- de 4 a 6 anos (2)
- de 7 a 19 anos (3)
- de 20 a 35 anos (4)
- de 35 a 40 anos (5)
-

5 Atualmente você desenvolve pesquisa? Em qual área?

- Sim (4) _____
- Não (5)
-

6 O que você espera encontrar em um centro de formação para o docente que atua no Ensino Superior?



7 Ordene as atividades colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada (considere 1 como mais prioritário e o 10 como de menor prioridade). Dentre as atividades abaixo relacionadas, o que mais o(a) atrai nas ações de formação continuada?

_____ Workshop (atividade em pequenos grupos para aprofundar discussão e conhecimento sobre temas específicos) (1)

_____ Palestra (exposição de um tema, acompanhado por um período de perguntas e debate com a platéia) (2)

_____ Oficina (metodologia de trabalho caracterizado pela construção coletiva, envolvendo discussão teórica e atividade prática) (3)

_____ Cursos presenciais (conta com a condução de um Conselheiro Pedagógico durante todo o tempo, podem ser de curta ou longa duração) (4)

_____ Vídeos Curtos (apresentação, com curta duração, de uma determinada temática utilizando suporte áudiovisual, podendo estar ou não vinculado a um curso ou outro tipo de formação) (5)

_____ Disciplinas de preparo à docência no ensino superior (podem ser isoladas ou estar vinculadas a um curso específico para a docência no superior) (6)

_____ Cursos online (total ou parcialmente à distância, com uso de ferramentas tecnológicas, podendo haver interação com um professor-tutor e com outros cursistas) (7)

_____ Grupo de pesquisa ou de estudos (tem como objetivo aprofundar o conhecimento sobre temas específicos, possibilitando reflexões e novos aprendizados) (8)

_____ Revista acadêmica (pode contribuir para a aprendizagem por meio de produção de artigos, leitura para atualização de conhecimentos, participação em comitê editorial ou científico) (9)

_____ Seminários/Congressos (como ouvinte e/ou ministrando palestras, oficinas e cursos) (10)

8 Dentre as atividades que você selecionou na questão anterior, como sendo as que mais o(a) atraem, que competências e/ou conhecimentos e/ou habilidades você considera necessárias a um profissional para conduzir esse tipo de atividade? Descreva na caixa de texto ao lado.

- Workshop (1) _____
- Palestra (2) _____
- Oficina (3) _____
- Cursos presenciais (4) _____
- vídeos curtos (5) _____
- Disciplinas de preparo à docência no ensino superior (6) _____
- Cursos online (7) _____
- Grupo de estudos (8) _____
- Revista acadêmica (9) _____
- Seminários, Congressos (10) _____
- Troca de experiências (11) _____
- Outros (complemente) (12) _____



9 Ordene as frases que melhor descrevem sua opção, colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada (considere 1 como mais prioritário e o 5 como de menor prioridade).

Como você avalia a sua prática em sala de aula?

- _____ Detém-se principalmente no resultado das avaliações (1)
 _____ Espera que surja uma oportunidade para discutir com algum colega o seu encaminhamento didático (2)
 _____ Procura um colega com quem tenha intimidade para discutir o seu encaminhamento didático (3)
 _____ Procura alguém da coordenação do curso (4)
 _____ Procura um profissional do centro de formação de sua instituição (5)



10 Ordene as opções, colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada

(considere 1 como mais prioritário e o 5 como de menor prioridade).

Ao procurar auxílio pedagógico para aperfeiçoar sua prática, você prefere:

- _____ Um professor com bastante experiência na docência do Ensino Superior (1)
 _____ Um professor com experiência na mesma área em que você atua (2)
 _____ Um professor que, ainda que não tenha tanta experiência, desenvolva metodologias inovadoras (3)
 _____ Um professor com bastante experiência na docência, independente do nível de ensino (4)
 _____ Não importa a experiência (5)



11 Qual formação você considera que deve ter um profissional para aconselhá-lo pedagogicamente?

- Graduação em Pedagogia (1)
- Especialização para docência no Ensino Superior (2)
- Especialização para Conselheiro Pedagógico (3)
- Mestrado em Educação (4)
- Doutorado em Educação (5)
- Graduação na mesma área do professor a quem irá atender (7)
- Especialização na mesma área do professor a quem irá atender (8)
- Mestrado na mesma área do professor a quem irá atender (9)
- Doutorado na mesma área do professor a quem irá atender (10)
- Outro. Qual? (11) _____



12 Que conhecimentos você considera importante a profissional que atua em um Centro de Formação? Selecione as opções na ordem de sua preferência ou prioridade.

	Extremamente importante (1)	Muito importante (2)	Moderadamente importante (3)	Levemente importante (4)	Sem qualquer importância (5)
Andragogia (Ciência ou conjunto de métodos para ensinar adultos) (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psicologia da Educação (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didática (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estratégias de Aprendizagem (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros. Cite-os (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

X→

13 Ordene as opções, colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada

(considere 1 como mais prioritário e o 10 como de menor prioridade).

Quanto a melhor forma para você aprender profissionalmente:

_____ Compartilhamento (de materiais, ideias, metodologias, etc) com colegas professores (1)

_____ Interação com os alunos (o diálogo com o aluno pode permitir compreender como o aluno aprende, contribuindo assim para você aprender mais sobre como ensiná-lo) (2)

_____ Literatura Educacional (3)

_____ Feedback dos estudantes (os resultados das avaliações contribuem para direcionar o seu aprendizado profissional) (4)

_____ Por meio de atendimento individual realizado por um profissional com a função específica de orientá-lo pedagogicamente. (5)

_____ Proximidade com o profissional que lhe orienta (6)

_____ Atendimentos contínuos (7)

_____ Autoformação (8)

_____ Reflexão sobre a prática (9)

_____ Por meio da pesquisa (10)



14 Ordene as opções, colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada

(considere 1 como mais prioritário e o 7 como de menor prioridade).

Quais características, em sua opinião, deve ter o profissional que acompanha pedagogicamente professores no Ensino Superior?

_____ Entusiasmo pela profissão (1)

_____ Facilidade de relacionamento com os colegas (2)

_____ Envolvimento com as questões da universidade (3)

_____ Autonomia no próprio processo de aprendizagem, buscando conhecimento em diversas fontes (literatura, cursos, discussões, etc.) (4)

_____ Compartilhamento dos próprios conhecimentos (5)

_____ Compreensão da relação ensino e pesquisa (6)

_____ Outros (complemente) (7)

15 Atribua valor, de 1 a 10, na ordem de sua preferência.

Quanto a oferta de formação continuada na docência do Ensino Superior:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Deve levar em conta o contexto ()	
Deve propiciar uma rede de compartilhamento ()	
Deve permitir a participação dos professores na escolha dos temas e conteúdos a serem ofertados ()	
Deve permitir a participação dos professores na escolha do profissional que irá conduzir estas formações ()	
Deve contar com apoio e reconhecimento pela instituição, inclusive em termos de remuneração e plano de carreira ()	
Deve levar em conta aspectos disciplinares, profissionais, culturais e políticos ()	
Deve enfatizar os aspectos didáticos ()	
Deve enfatizar o domínio interpessoal ()	
Deve enfatizar o aprofundamento de conhecimentos da área específica de atuação do professor ()	
Deve relacionar os conhecimentos didáticos aos da área específica. ()	

16 Que aspectos da atuação de um Conselheiro Pedagógico podem contribuir para o aprimoramento de prática docente no ensino superior?

17 Caso deseje complementar suas informações, registre-as aqui.

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NOS CENTROS DE FORMAÇÃO

Dados pessoais			Idade: Área: Trajetória profissional (tempo de experiência na área de origem) Tempo de docência: Tempo de docência na educação superior Licenciado (sim ou não) Pós-graduado (stricto sensu). Mestrado ou doutorado?
Objetivo	Eixos	Questões	Base conceitual
Identificar as necessidades formativas dos profissionais que atuam em centros de formação docente na Educação superior	Conhecimentos	Que características em seu perfil e trajetória profissional o levaram a se interessar pela atividade de Conselheiro Pedagógico?	Segundo Chênerie, et al. (2010) o Conselheiro Pedagógico deve possuir saberes que o possibilitem as seguintes tarefas: valorizar o trabalho do professor, se comunicar, acompanhar o professor, gerenciar projetos, elaborar assessorias, produzir recursos educacionais, e estar sempre atualizado. No contexto brasileiro, pouco se tem sobre a formação de profissionais que atuam na formação de professores universitários, ainda assim, são citados como necessários: capacidade de planejar e administrar programas de formação, capacidade de diálogo, de observação, de dirigir grupos, dar feedback, orientar, entre outras (ZABALZA, 2004).
		Quais atividades desempenhadas no seu dia a dia como Conselheiro Pedagógico você considera mais desafiadora e porquê?	Um profissional para orientar e aconselhar pedagogicamente um professor universitário deve ter uma ampla experiência, capacidade de comunicação, saber dialogar (ouvir e comunicar, ser bom observador, planejar e administrar programas de formação, deve ter também conhecimento profissional e também conhecimento pedagógico (ZABALZA, 2004). Deve ainda, segundo Chênerie et al.(2010), trabalhar junto com o professor para encontrar respostas para suas dúvidas, refletir sobre as possíveis respostas e reconstruir sua prática a partir dessa reflexão, motivar o professor a tentar novas práticas e dialogar sobre essas experiências; conhecer o universo docente e ter

			conhecimentos a respeito de como se desenvolve o processo pedagógico. Assim, buscou-se com a questão identificar se tais aspectos são perceptíveis, e o que mais, na visão do professor, pode contribuir para o seu próprio processo formativo.
		De que forma (processos formativos, cursos, leituras, etc) você tem buscado conhecimentos que te deem subsídios para atuar como Conselheiro Pedagógico?	Existem dois tipos de formação para o professor universitário, a externa que advém dos cursos de especialização lato e stricto sensu, este último muito voltado para a pesquisa do que para o ensino. A segunda formação resulta das estratégias da instituição para melhor formar seu corpo docente, caracterizando-se como formação continuada, e que tem nos Centros de Formação um grande aliado. Assim, considera-se que o Conselheiro Pedagógico é também um professor e logo precisa da formação para a docência, mas precisa também que a instituição, por meio da formação continuada, propicie a formação específica para o desempenho de suas funções (SOUZA, 2010)
	formação	Em sua opinião, quais medidas e encaminhamentos, por parte da instituição, poderiam contribuir para melhor prepara-lo para a sua atividade no Centro de Formação?	conforme relata (MASETTO, 2003), as instituições de ensino superior no Brasil não têm uma cultura de investimento em formação para seus docentes, logo, a premissa é que não há, de forma consolidada, formação para atuar como Conselheiro Pedagógico, o que requer além da experiência docente, os conhecimentos didático-pedagógicos e o envolvimento em discussões curriculares, metodologias de ensino, inovações, etc. (CHÊNERIE et al., 2010)
		Antes de iniciar essa função, você contou com algum profissional como modelo, para constituir o seu trabalho. Como foi a experiência?	A falta de uma cultura de formação para professores do ensino superior (MASETTO, 2003), e ainda, a escassez quanto a sistematização e continuidade nos programas de formação de cunho institucional (PACHANE,2006), leva a premissa de que os professores universitários aprendem a ser professor na prática do dia a dia (ALMEIDA, 2012) e a partir de modelos trazidos de sua própria

			formação como estudante. Desta forma, e considerando que não existe, no Brasil, formação para atuar como Conselheiro Pedagógico, é importante perceber como a troca de experiência, a partilha de conhecimentos e modelos de liderança podem influir como modelo formativo e contribuir para ampliar a formação de futuros Conselheiros Pedagógicos.
--	--	--	--

APÊNDICE F – BASE CONCEITUAL DOS QUESTIONÁRIOS

Questão	Objetivo	Base Conceitual
<p>Público alvo: G3</p> <p>O que você busca encontrar em um centro de formação para o docente que atua no superior docente?</p>	<p>Identificar quais as expectativas do professor universitário quanto a sua formação, tendo como suporte o apoio do Centro de formação.</p>	<p>Existem dois tipos de formação para o professor universitário, a externa que advém dos cursos de especialização lato e stricto sensu, este último muito voltado para a pesquisa do que para o ensino, o que acarreta, muitas vezes, em um despreparo para lidar com as questões de sala de aula. A segunda formação resulta das estratégias da instituição para melhor formar seu corpo docente, caracterizando-se como formação continuada, e que tem nos Centros de Formação seu principal suporte. Assim, a formação continuada cumpre o papel de dar apoio e orientar pedagógica o corpo docente, cabe é importante, perceber as expectativas do professor nessa perspectiva (SOUZA, 2010).</p>
<p>Público alvo: G1, G2 e G3</p> <p>Qual sua área de formação?</p> <p>Graduação <input type="text"/></p> <p>Especialização <input type="text"/></p> <p>Mestrado <input type="text"/></p> <p>Doutorado <input type="text"/></p> <p>Pós-Doutorado <input type="text"/></p>	<p>Perceber se a aproximação ou distanciamento em relação a área de formação, pode alterar a perspectiva quanto ao atendimento pedagógico pelos profissionais dos Centros de Formação, e ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar se existe uma área que concentre mais professores com o perfil para a formação do professor universitário - Quanto a concepção de formação docente e acompanhamento pedagógico, por parte dos três grupos pesquisados. 	<p>A formação ofertada aos professores universitários tem como padrão os conhecimentos relacionados à própria área de atuação, sendo pouco comum as formações visando aspectos pedagógicos da docência na Educação superior. Assim, nos pauta-se na hipótese de que os cursos de licenciatura, por conter algumas disciplinas de cunho pedagógico, podem contribuir para que o professor universitário, advindo de uma licenciatura, seja mais flexível e acessível quando da oferta de aconselhamento ou orientação pedagógica (CUNHA, 2014a; SOUZA, 2010).</p> <p>Outro o objetivo da questão é quanto a uma possível (ou não) área que concentre mais professores com perfil para formador, para isto, temos como hipótese a afirmação de Chênerie et al. (2010) que os profissionais que atuam nos Centros de Formação vêm de diferentes áreas de formação</p>
<p>Público alvo: G1, G2 e G3</p> <p>Qual o ano de conclusão da graduação?</p>	<p>Verificar se o ingresso como docente se deu logo após o término da graduação, ou se há uma lacuna, indicando uma possível atuação em outras áreas do mercado de trabalho, o que poderia contribuir para identificar se há diferença na forma de buscar ou aceitar formação e aconselhamento pedagógico, pelo professor que optou pela profissionalidade docente, para</p>	<p>É comum que os professores universitários se tornem professores “por acaso”, iniciam a docência como profissionais liberais, médicos, advogados, engenheiros, reconhecidos pelo seu conhecimento técnico e são chamados a ensinar, sem contudo terem optado pela docência como atividade profissional primeira (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014); (ALMEIDA, 2012), desta forma, o ingresso na docência pode ocorrer de forma tardia.</p>

	aquele cuja docência foi sua segunda opção.	A partir do cruzamento da questão com outros, propõe-se a investigar se este ingresso tardio traz diferenças significativas quanto as concepções de formação.
Público alvo: G1, G2 e G3 Qual sua principal área de pesquisa?	Além de constituir o perfil dos participantes da pesquisa, a questão tem o objetivo de identificar uma possível aproximação entre o campo de pesquisa e a opção por formar outros professores	Embora Zabalza (2004), Cunha; Lucarelli (2014) e Almeida (2012), afirmem existir uma dissonância entre ensino e pesquisa, partiu-se da hipótese de que a medida em que o professor desenvolve a sua profissionalidade docente, seu interesse em termos de pesquisa pode se direcionar para a busca de elementos que contribuam para qualificar a relação ensino e aprendizagem.
Público alvo: G1, G2 e G3 Qual o seu tempo de atuação na docência da Educação superior? <ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> de 0 a 3 anos • <input type="checkbox"/> de 4 a 6 anos • <input type="checkbox"/> de 7 a 19 anos • <input type="checkbox"/> de 20 a 35 anos • <input type="checkbox"/> de 35 a 40 anos 	Perceber possíveis diferenças na forma com que os professores, em cada etapa compreendem o papel da formação para o desenvolvimento profissional docente.	Segundo Zabalza (2004, p 158) professores mais experientes ou em fim de carreira podem ser mais resistentes quanto a receber formação, pois estão “habitados a uma determinada forma de atuar, muito acostumados a uma cultura baseada no individualismo e no arbítrio pessoal [...]”, o que vai ao encontro do ciclo de vida profissional, formulado por Huberman (2000) que pode indicar maior ou menor investimento na carreira, e por conseguinte, na formação.
Público alvo: G2 Para realizar o seu trabalho no Centro de Formação, ministrando cursos, ofertando atendimento e acompanhamento pedagógico, você participou de alguma formação específica	Verificar se as instituições desenvolvem formação também para os profissionais responsáveis pela formação do corpo docente.	conforme relata (MASETTO, 2003), as instituições de ensino superior no Brasil não têm uma cultura de investimento em formação para seus docentes, logo, a premissa é que não há, de forma consolidada, formação para atuar como Conselheiro Pedagógico, o que requer além da experiência docente, os conhecimentos didático-pedagógicos e o envolvimento em discussões curriculares, metodologias de ensino, inovações, etc. (CHÉNERIE et al., 2010)
Público alvo: G2 Você atua no programa de Pós-Graduação da instituição? <ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Sim 	Perceber quanto ao engajamento para a pesquisa, ensino e formação dos participantes, partindo da hipótese de que o professor que atua em um programa de pós-graduação, precisa ampliar suas leituras, suas publicações científicas, e ao orientar para a pesquisa,	Segundo Mayor Ruiz (2007) é necessária uma visão sistêmica quanto ao perfil do professor que atua em Centros de Formação, que envolva o conhecimento técnico e possibilite a articulação didático-pedagógica, o diálogo, a comunicação e a mediação com outros setores da universidade.

<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Não 	<p>estudantes de Mestrado e Doutorado, tendem a ter uma visão mais ampla sobre a universidade, o ensino, a pesquisa e a aprendizagem, o que pode contribuir para que o próprio busque mais formação, o que também pode ajuda-lo a se preparar para formar outros professores.</p>	
<p>Público alvo:G2</p> <p>Você já atuou como gestor?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Sim • <input type="checkbox"/> Não <p>Público alvo: G1</p> <p>Você já atuou como gestor em outros órgãos da instituição?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Sim • <input type="checkbox"/> Não 	<p>Perceber se a visão do professor ultrapassa a sala de aula, o que pode significar compreender a universidade em uma totalidade, seus processos, as relações e como essas podem impactar sobre o trabalho docente.</p>	<p>Também neste item nos vale-se da visão sistêmica defendida por Mayor Ruiz (2007), que ao ampliar a compreensão da instituição como um todo, pode contribuir para formar melhores professores, gestores e Conselheiros Pedagógicos.</p>
<p>Público alvo: G1</p> <p>Anterior à função de gestor no Centro de Formação, você já atuou em formações, aconselhamento ou acompanhamento pedagógico dos professores em uma instituição de Ensino Superior?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Sim • <input type="checkbox"/> Não 	<p>Identificar se o gestor tem alguma experiência na condução de ações formativas para professores da Educação superior.</p>	<p>A falta de uma cultura de formação para professores da Educação superior (MASETTO, 2003), e ainda, a escassez quanto a sistematização e continuidade nos programas de formação de cunho institucional (PACHANE,2006), leva a premissa de que os professores universitários aprendem a ser professor na prática do dia a dia (ALMEIDA, 2012) e a partir de modelos trazidos de sua própria formação como estudante. Desta forma, e considerando que não existe, no Brasil, formação para atuar como Conselheiro Pedagógico, é importante perceber se o gestor de um Centro de Formação, tem além dos fundamentos teóricos necessários também o conhecimento prático de como executar as formações e aconselhamentos.</p>
<p>Público alvo: G2</p> <p>Você já atuou como docente na Educação Básica.</p>	<p>Identificar se o professor teve alguma preparação pedagógica para o exercício da docência.</p>	<p>Segundo Pimenta e Anastasiou (2014) é comum que os professores universitários tenham como critério para o ingresso na docência superior, a experiência profissional na área em</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Sim • <input type="checkbox"/> Não <p>Qual nível ou modalidade de ensino na Educação Básica você atuou?</p>		<p>que irá lecionar (MASETTO, 2003), e o cursos de Mestrado e Doutorado, que no entanto não preparam para a docência. logo, a preparação pedagógica não faz parte da realidade do professor universitário (ALMEIDA, 2012).</p> <p>Desta forma, parte-se do questionamento: será que o preparo pedagógico para outros níveis de ensino pode contribuir?</p>
<p>Público alvo: G2</p> <p>Ter atuado na Educação Básica proporciona subsídios para a docência na Educação superior. Qual sua opinião sobre essa afirmação? Justifique sua resposta:</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo totalmente</p> <p><input type="text"/></p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente</p> <p><input type="text"/></p> <p><input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo</p> <p><input type="text"/></p> <p><input type="checkbox"/> Discordo parcialmente</p> <p><input type="text"/></p> <p><input type="checkbox"/> Discordo totalmente</p>	<p>Identificar como o professor percebe a docência, suas especificidades e complexidades.</p>	<p>O ensino superior, apresenta como especificidade a formação de outro profissional, ou seja, “o perfil de cada profissão é o condutor do projeto pedagógico de cada curso, e, dessa forma, promove didáticas específicas para cada disciplina” (FERREIRA, 2010, p 87). Entretanto, parte-se da hipótese, que ainda que o ensino superior guarde suas particularidades, a vivência na educação básica pode ser que forneça indicativos quanto aos processos pedagógicos e mesmo quanto ao exercício da didática, que segundo Cruz (2017) é o campo de produção de conhecimento sobre o ensino, que é o que caracteriza a função do professor.</p>
<p>Ordene as opções, colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade.</p> <p>Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada.</p> <p>Considere 1 para o de maior preferência ou prioridade, e 5 para o de</p>	<p>Perceber, entre os participantes, qual o peso atribuído ao fator experiência docente.</p>	<p>A ampla experiência consta com uma das qualidades desejáveis e esperadas em um profissional para formar e aconselhar pedagogicamente um professor na Educação superior, mas, por outro lado, neste mesmo quesito, há um dilema quanto a especialidade e mesmo aos conhecimentos pedagógicos (ZABALZA, 2004), assim buscou-se investigar como os grupos participantes da pesquisa percebem esse quesito.</p>

<p>menor ou preferência ou prioridade.</p> <p>Público alvo: G2</p> <p>- Quanto à atuação no Centro de Formação na Educação superior, é necessário ter:</p> <p>Público alvo: G3</p> <p>Ao procurar auxílio pedagógico para aperfeiçoar sua prática, você prefere um professor com:</p> <p>Público alvo: G1</p> <p>Ao selecionar um profissional para atuar no Centro de Formação na Educação superior, você considera necessário</p> <p>Bastante experiência na docência da Educação superior (1) Experiência na área de atuação do professor ao qual irá auxiliar pedagogicamente (2) Importa mais que o professor desenvolva metodologias inovadoras do que o tempo de experiências (3) Bastante experiência na docência, independente do nível de ensino (4) Outros aspectos, além da experiência (5)</p>		
<p>Público alvo: G1, G2 e G3</p> <p>Que conhecimentos você considera importante ao profissional que atua em um Centro de Formação?</p> <p>Selecione as opções na ordem de sua preferência ou prioridade:</p> <p>Andragogia (Ciência ou conjunto de métodos para ensinar adultos) Psicologia da Educação Didática</p>	<p>Identificar entre os participantes, nos três grupos, que conhecimentos são prioritários ao seu ver, quando se trata do profissional que atua nos Centros de Formação, visto que são conhecimentos necessários ao exercício da docência na Educação superior.</p>	<p>O domínio didático é citado por Booth (2018) como importante conhecimento aos professores, pois possibilita direcionar o processo de ensino para as aprendizagens do aluno. Também favorece a aprendizagem do estudante, o uso de diferentes estratégias e recursos, devendo para isto, o professor conhecer diferentes metodologias e estratégias, e saber selecionar a mais adequada a cada momento da aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2015). Outro conhecimento importante na docência universitária, diz respeito à</p>

<p>Metodologias de Aprendizagem Pesquisa Outros. Cite-os</p> <p>Opções Extremamente importante</p> <p>Muito importante Moderadamente importante Levemente importante Sem qualquer importância</p>		<p>compreensão do processo de aprendizagem do adulto, pois o estudante universitário é um adulto formando profissionalmente (SOARES; CUNHA, 2010) o que implica em especificidades na relação ensino e aprendizagem, e também o professor é um adulto que aprende em situações formais e não formais (MARCELO GARCIA, 1999). A pesquisa, por sua vez, deve estar integrada em todos os níveis de educação (SOARES; CUNHA, 2010), devendo portanto, compor a formação do professor universitário, qualificando a sua docência, embora nem sempre cumpra este papel, evidenciando assim uma ruptura entre ensino e pesquisa (ZABALZA, 2004).</p>
<p>Público alvo: G2</p> <p>Que saberes você considera que um profissional que atua em um Centro de Formação deve possuir? Selecione as opções na ordem de sua preferência ou prioridade.</p> <p>Considere 1 para o de maior preferência ou prioridade, e 5 para o de menor ou preferência ou prioridade.</p> <p>Elaborar e gerenciar projetos (1)</p> <p>Fazer mediação pedagógica (2)</p> <p>Produzir recursos educacionais ou materiais didáticos (3)</p> <p>Conduzir palestras, treinamentos e workshops (4)</p> <p>Formular atividades formativas diversas (5)</p>	<p>Perceber como o profissional que atua em um Centro de Formação identifica as prioridades da função</p>	<p>Segundo Chênerie, et al. (2010) o Conselheiro Pedagógico deve possuir saberes que o possibilitem as seguintes tarefas: valorizar o trabalho do professor, se comunicar, acompanhar o professor, gerenciar projetos, elaborar assessorias, produzir recursos educacionais, e estar sempre atualizado. No contexto brasileiro, pouco se tem sobre a formação de profissionais que atuam na formação de professores universitários, ainda assim, são citados como necessários: capacidade de planejar e administrar programas de formação, capacidade de diálogo, de observação, de dirigir grupos, dar feedback, orientar, entre outras (ZABALZA, 2004).</p>
<p>Público alvo: G1, G2 e G3</p> <p>Quais característica, em sua opinião, deve apresentar um profissional que acompanha pedagogicamente professores na Educação superior?</p>		<p>É importante ao profissional do Centro de Formação se comunicar, que envolve saber relacionar-se com outros; estar sempre atualizado (CHÊNERIE et al., 2010) e ter autonomia no seu processo de aprendizagem; capacidade de diálogo (saber escutar e comunicar), bom conhecimento da docência universitária, o que pode contribuir</p>

<p>Selecione as opções na ordem de sua preferência ou prioridade.</p> <p>Considere 1 para o de maior preferência ou prioridade, e 5 para o de menor ou preferência ou prioridade.</p> <p>Entusiasmo pela profissão (1) Envolvimento com as questões da universidade (2) Autonomia no próprio processo de aprendizagem, buscando conhecimento em diversas fontes (literatura, cursos, discussões, etc.) (3) Compartilhamento dos próprios conhecimentos (4) Compreensão da relação ensino e pesquisa (5) Relacionamento adequado com outros profissionais da instituição (6) Comprometimento moral e ético (7) Escuta e comunicação eficazes (8)</p>		<p>para envolver-se com as questões da universidade (ZABALZA, 2004); é preciso também a confiabilidade (MAYOR RUIZ, 2007), ou seja, conquistar a confiança dos colegas, para é importante também, o senso moral e ético.</p> <p>É preciso também que o trabalho do Conselheiro Pedagógico esteja pautado na troca de conhecimentos (LUCARELLI, 2015); na necessária indissociabilidade entre ensino e pesquisa (ALMEIDA, 2012), que entretanto não se efetiva, dando ênfase a pesquisa em detrimento do ensino. E por fim, é preciso também à docência universitária o entusiasmo que impulsiona a reflexão (JUNGES, 2013c) e a vontade de aprender e de ensinar.</p>
<p>Público alvo: G1, G2 e G3</p> <p>Quanto a oferta de formação continuada na docência da Educação superior, você considera que: Atribua valor, de 1 a 10, na ordem de sua preferência.</p> <p>Deve levar em conta o contexto de cada situação que pode se alterar de instituição para instituição (CUNHA, 2014a)</p> <p>Deve propiciar uma rede de interação entre os pares (MAYOR RUIZ, 2007), as trocas de conhecimentos (LUCARELLI, 2015); deve também contar com o envolvimento e comprometimento das instituições (CUNHA, 2014a); deve possibilitar a autoformação, e o domínio interpessoal (ISAIA; BOLZAN; MACIEL, 2009); (MARCELO GARCIA, 1999); trabalhar com o professor na busca da reflexão, envolvendo aspectos culturais, políticos e profissionais (CHÊNERIE et al., 2010).</p> <p>Deve permitir a participação na escolha dos temas e conteúdos ()</p> <p>Deve permitir a participação na escolha do profissional de formação ()</p> <p>Deve contar com apoio da instituição ()</p> <p>Deve levar em conta os profissionais, culturais e pedagógicos ()</p>	<p>0 1</p>	<p>A escolha de estratégias formativas deve levar em consideração o contexto de cada situação que pode se alterar de instituição para instituição (CUNHA, 2014a), também a interação entre os pares (MAYOR RUIZ, 2007), as trocas de conhecimentos (LUCARELLI, 2015); deve também contar com o envolvimento e comprometimento das instituições (CUNHA, 2014a); deve possibilitar a autoformação, e o domínio interpessoal (ISAIA; BOLZAN; MACIEL, 2009); (MARCELO GARCIA, 1999); trabalhar com o professor na busca da reflexão, envolvendo aspectos culturais, políticos e profissionais (CHÊNERIE et al., 2010).</p> <p>Outro ponto a ser observado nas formações diz respeito ao acesso e democratização, ao qual Zabalza (2004) aponta dois modelos: o modelo centralizado, na qual todas as decisões ficam sob a</p>

Deve enfatizar os aspectos didáticos ()		responsabilidade da direção da instituição, e tende a ter maior resistência por parte do corpo docente; e o modelo democrático descentralizado, que por sua vez se torna mais atrativo, pois respeita o papel dos participantes. O autor, ressalta, porém, que este modelo tem também o viés político institucional, o que requer buscar um equilíbrio entre o individual e o institucional.
Deve enfatizar o domínio interpessoal ()		
Deve enfatizar o aprofundamento de conhecimentos da área específica de atuação do professor ()		
Deve relacionar os conhecimentos didáticos aos da área específica. ()		
		Há ainda alguns pontos, que segundo Zabalza (2004) ainda dividem opiniões, quanto as formações: ora dá-se destaque a especialidade, centrando o foco no desenvolvimento de conhecimentos na área específica de atuação do docente, ou investindo nos conhecimentos pedagógicos e didáticos.
<p>Público alvo: G1, G2 e G3</p> <p>Qual formação você considera necessária a um profissional que atue em um Centro de Formação para o docente da Educação superior?</p> <p>Graduação em Pedagogia ()</p> <p>Especialização para docência na Educação superior ()</p> <p>Especialização para Conselheiro Pedagógico ()</p> <p>Mestrado em Educação ()</p> <p>Doutorado em Educação ()</p> <p>Graduação na mesma área do professor a quem irá atender ()</p> <p>Especialização na mesma área do professor a quem irá atender ()</p> <p>Mestrado na mesma área do professor a quem irá atender ()</p> <p>Doutorado na mesma área do professor a quem irá atender ()</p> <p>Outro. Qual? ()</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		Segundo Zabalza (2004) é flagrante o dilema que se põe quanto a formação dos profissionais que executam as ações formativas nas universidades, pois além da ampla experiência, é comum que se registre a opção por um profissional com conhecimento pedagógico, e ao mesmo tempo também conta como critério a especialidade, preferencialmente na mesma área em que irá prestar atendimento pedagógico.
Público alvo: G2	Perceber a existência de	O trabalho do profissional que atua

<p>O que você considera como necessidade formativa para atuar no Centro de Formação, apoiando pedagogicamente professores universitários?</p>	<p>possíveis lacunas quanto aos conhecimentos que são mobilizados para a atividade de formar e aconselhar pedagogicamente outros professores, e ainda, se o Conselheiro Pedagógico compreende quais são suas funções.</p>	<p>em um Centro de Formação docente na Educação superior, não se limita a aspectos pedagógicos, podendo participar de projetos educativos, e de desenvolvimento curricular, além de também desenvolver trabalhos de gestão e administração, o que na atualidade compõe as diferentes frentes de atuação do professor universitário (ZABALZA, 2004). Faz parte das funções do Conselheiro Pedagógico mobilizar os docentes para o aprendizado coletivo e colaborativo por meio do compartilhamento de seus conhecimentos e de suas experiências em direção ao fomento de práticas que envolvam a reflexão como princípio formativo (CHÊNERIE et al., 2010), assim, são requeridos ao Conselheiro Pedagógico uma série de conhecimentos que podem não fazer parte da formação docente, em geral, sua função primeira na instituição.</p>
<p>Público alvo: G2</p> <p>Quais conhecimentos você considera que lhe que poderiam ser ampliados ou aprimorados no desenvolvimento de suas tarefas no Centro de Formação?</p>	<p>Identificar possíveis elementos formativos a serem destacados na formação do Conselheiro Pedagógico.</p>	<p>Embora, as áreas de formação do Conselheiro Pedagógico sejam variadas (CHÊNERIE et al., 2010), esses profissionais têm como princípio comum, além da experiência docente, os conhecimentos didático-pedagógicos e o envolvimento em discussões curriculares, metodologias de ensino, inovações, etc. É possível que de acordo com a atividade, ou mesmo, o contexto da instituição, diferentes elementos formativos precisem ser mobilizados, se propõe na questão a investigar quais requerem maior investimento por parte do Conselheiro Pedagógico.</p>
<p>Público alvo: G3</p> <p>Ordene as atividades colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade.</p> <p>Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada (considere 1 como mais prioritário e o 10 como de menor prioridade).</p> <p>Dentre as atividades abaixo relacionadas, o que</p>	<p>Identificar quais formatos e tipos de ações formativas são mais atrativas aos professores universitários</p>	<p>Zabalza (2004) chama à atenção para cursos pontuais, de curta duração: cursos, oficinas, palestras, jornadas, atividades muito específicas, e de duração limitada. O autor questiona a sua eficácia, por dificultar um vínculo entre os conteúdos trabalhados e o contexto da instituição, e em geral não têm continuidade. Por outro lado, têm como vantagem serem práticas e de baixo custo.</p> <p>Outro tipo de atividades apontada por Zabalza (2004) são as de longo prazo, que envolvem processos de inovação continuada, cursos de pós-graduação, mestrado ou doutorado, pesquisa-ação sobre a prática docente, participação em equipes que</p>

<p>mais o(a) atrai nas ações de formação continuada?</p> <p>Workshop (1) Palestra (2) Oficina (3) Cursos presenciais (4) Vídeos Curtos (5) Disciplinas de preparo à docência na Educação superior (6) Cursos online (7) Grupo de estudos (8) Revista acadêmica (9) Seminários/Congressos (10)</p>		<p>desenvolvam novas metodologias, novos materiais ou novas experiências formativas. Essas atividades têm mais chances de possibilitar transformações reais na prática e ainda têm a vantagem de serei utilizadas para a promoção ou progressão na carreira.</p> <p>Zabalza (2004) cita também os congressos, que apresentam um caráter formativo e possibilitam visibilidade em meio a comunidade científica.</p>
<p>Público alvo: G3</p> <p>Dentre as atividades que você selecionou como as que mais o(a) atraem, que competências e/ou conhecimentos e/ou habilidades você considera que deva ter o profissional que conduz esse tipo de atividade?</p> <p>Descreva na caixa de texto ao lado.</p>	<p>Identificar a percepção dos professores quanto aos aspectos no desenvolvimento do trabalho realizado pelo Conselheiro Pedagógico que mais contribui para o seu aprendizado e formação.</p>	<p>Um profissional para orientar e aconselhar pedagogicamente um professor universitário deve ter uma ampla experiência, capacidade de comunicação, saber dialogar (ouvir e comunicar, ser bom observador, planejar e administrar programas de formação, deve ter também conhecimento profissional e também conhecimento pedagógico (ZABALZA, 2004).</p> <p>Deve ainda, segundo Chênerie et al.(2010), trabalhar junto com o professor para encontrar respostas para suas dúvidas, refletir sobre as possíveis respostas e reconstruir sua prática a partir dessa reflexão, motivar o professor a tentar novas práticas e dialogar sobre essas experiências; conhecer o universo docente e ter conhecimentos a respeito de como se desenvolve o processo pedagógico. Assim, buscou-se com a questão identificar se tais aspectos são perceptíveis, e o que mais, na visão do professor, pode contribuir para o seu próprio processo formativo.</p>
<p>Público alvo: G3</p> <p>Ordene as frases que melhor descrevem sua opção, colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada (considere 1 como mais prioritário e o 5 como de menor prioridade).</p> <p>Como você avalia a sua prática em sala de aula?</p>	<p>Identificar se o professor universitário percebe a necessidade de buscar o aconselhamento pedagógico e orientação de um profissional do Centro de Formação como forma de melhorar a sua prática em sala de aula.</p>	<p>O Centro de Formação deve ser um espaço concreto, institucionalizado e com fins específicos de formação (BROILO, 2004) para planejar, organizar e executar as ações formativas da IES, para isto conta com o trabalho do Conselheiro Pedagógico, que desenvolve ações que requerem investigar e analisar o contexto local, identificar junto ao corpo docente as lacunas e necessidades, e pensar as estratégias adequadas para responder a questões postas pelos grupos de professores.</p> <p>Segundo Chênerie et al., (2010), a figura do Conselheiro Pedagógico</p>

<p>Detém-se principalmente no resultado das avaliações (1)</p> <p>Espera que surja uma oportunidade para discutir com algum colega o seu encaminhamento didático (2)</p> <p>Procura um colega com quem tenha intimidade para discutir o seu encaminhamento didático (3)</p> <p>Procura alguém da coordenação do curso (4)</p> <p>Procura um profissional do centro de formação de sua instituição (5)</p>		<p>(CP) surgiu da necessidade das instituições em ofertar melhores formações aos seus professores, propiciando assim maior qualificação ao ensino e a aprendizagem.</p> <p>A questão que se coloca é será que o professor universitário percebe esta necessidade de buscar apoio e formação? Quais são suas prioridades no momento de buscar auxílio para melhor qualificar sua prática?</p>
<p>Público alvo: G3</p> <p>Ordene as opções, colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada</p> <p>(considere 1 como mais prioritário e o 10 como de menor prioridade).</p> <p>Quanto a melhor forma para você aprender profissionalmente:</p> <p>Compartilhamento (1)</p> <p>Interação (2)</p> <p>Literatura Educacional (3)</p> <p>Feedback dos estudantes (4)</p> <p>Atendimento individual (5)</p> <p>Proximidade com o profissional que lhe orienta (6)</p> <p>Atendimentos contínuos (7)</p> <p>Autoformação (8)</p> <p>Reflexão sobre a prática (9)</p> <p>Por meio da pesquisa (10)</p>	<p>Identificar quais ações formativas tendem a ter melhor resultados nas formações aos professores da Educação superior.</p>	<p>Alsharif (2010) relata que o seu aprendizado tem sido potencializado por meio SoIT, que possibilita a interação, a troca de experiências e principalmente, pensar sobre a sua sala de aula e refletir sobre o que acontece, e o feedback que recebe dos alunos quanto a como estão aprendendo e como ele está ensinando. O autor salienta ainda a importância da colaboração, interação e compartilhamento.</p> <p>Albers (2008) também defende o aprendizado colaborativo como forma de melhorar o ensino, assim como também contribui a prática reflexiva, a interação, e a pesquisa, cujo resultados devem ser compartilhados.</p> <p>Poirier (2014) aponta como o uso da literatura educacional como forma de aprendizado para professores e estudantes, segundo autor não há uma tradição em métodos para trabalhar com literatura científica e educacional, de forma que essa pode ser melhor explorada e contribuir para a formação acadêmica.</p> <p>Também são atividades que contribuem para o aprendizado do professor, as atividades de Autoformação (MARCELO GARCIA, 1999), como seminários, projetos, grupos de trabalho, projetos de investigação, mas que no entanto, requerem um certo nível de acompanhamento. Marcelo Garcia (1999) também cita a pesquisa e o acompanhamento feito por um assessor, mentor, tutor ou orientador como forma de auxiliar na formação e no aprendizado para o professor</p>

		universitário, particularmente os recém ingressos.
<p>Público alvo: G3</p> <p>Que aspectos da atuação de um profissional podem contribuir para o aprimoramento da prática docente na Educação superior?</p>	<p>Perceber que elemento pode ser potencializado na formação de um Conselheiro Pedagógico para contribuir com a prática docente de um professor universitário.</p>	<p>Um profissional para orientar e aconselhar pedagogicamente um professor universitário deve ter uma ampla experiência, capacidade de comunicação, saber dialogar (ouvir e comunicar, ser bom observador, planejar e administrar programas de formação, deve ter também conhecimento profissional e também conhecimento pedagógico (ZABALZA, 2004).</p> <p>Deve ainda, segundo Chênerie et al.(2010), trabalhar junto com o professor para encontrar respostas para suas dúvidas, refletir sobre as possíveis respostas e reconstruir sua prática a partir dessa reflexão, motivar o professor a tentar novas práticas e dialogar sobre essas experiências; conhecer o universo docente e ter conhecimentos a respeito de como se desenvolve o processo pedagógico. Assim, buscou-se com a questão identificar se tais aspectos são perceptíveis, e o que mais, na visão do professor, pode contribuir para a sua prática.</p>

APÊNDICE G – VALIDAÇÃO CONCEITUAL DOS QUESTIONÁRIOS

Questão	Objetivo	Comentário do(a) Especialista	Situação	Como ficou a questão
<p>Público alvo: G3</p> <p>O que você busca encontrar em um centro de formação para o docente que atua no superior docente?</p>	<p>Identificar quais as expectativas do professor universitário quanto a sua formação, tendo como suporte o apoio do Centro de formação.</p>	<p>Acredito que a pergunta deve ser: O que você espera da atuação de um centro com propósito de promover formação continuada na perspectiva didática e pedagógica de professores universitários?</p>	<p>Aceito</p>	<p>O que você espera da atuação de um centro com propósito de promover formação continuada na perspectiva didática e pedagógica de professores universitários?</p>
<p>Público alvo: G1, G2 e G3</p> <p>Qual sua área de formação?</p> <p>Graduação <input type="text"/></p> <p>Especialização <input type="text"/></p> <p>Mestrado <input type="text"/></p> <p>Doutorado <input type="text"/></p> <p>Pós-Doutorado <input type="text"/></p>	<p>Perceber se a aproximação ou distanciamento em relação a área de formação, pode alterar a perspectiva quanto ao atendimento pedagógico pelos profissionais dos Centros de Formação, e ainda:</p> <p>- Verificar se existe uma área que concentre mais professores com o perfil para a formação</p>	<p>Acho que aqui, você não pode considerar apenas a área, mas também tentar identificar se professores que estão no doutorado, por exemplo, estão mais interessados em atuar na formação de outros professores. Eu acho que o nível de envolvimento com a pesquisa não está relacionado a isso, mas</p>	<p>Mantida a questão</p>	<p>Justificativa: no processo de análise a questão deverá ser cruzada com outros que permitam inferir uma possível relação entre titulação como pesquisador e o interesse na formação de professores universitários.</p>

	do professor universitário - Quanto a concepção de formação docente e acompanhamento pedagógico, por parte dos três grupos pesquisados.	se estiver, professores que não são doutores podem vir a ter mais interesse, pois têm um envolvimento maior com o ensino – estão mais em sala de aula, do que aqueles que estão realizando mais horas de pesquisa.		
Público alvo: G1, G2 e G3 Qual o ano de conclusão da graduação?	Verificar se o ingresso como docente se deu logo após o término da graduação, ou se há uma lacuna, indicando uma possível atuação em outras áreas do mercado de trabalho, o que poderia contribuir para identificar se há diferença na forma de buscar ou aceitar formação e aconselhamento pedagógico, pelo professor que optou pela	Acho que para alcançar o objetivo da questão ter que ter cruzamento com outras questões, como tempo de atuação profissional (fora da docência) e tempo de atuação como Docente na universidad e. Sem o cruzamento pode ser que dependo do caso não consiga se verificar o que se deseja.	Considero o questionamento e ampliada a questão	Foi inserido uma questão quanto à atuação em outra atividade profissional que não a docência e o tempo nessa, para que o cruzamento com o tempo de formado possa fornecer indicativos de que em que o momento houve a opção pela docência.

	profissionalidade docente, para aquele cuja docência foi sua segunda opção.			
Público alvo: G1, G2 e G3 Qual sua principal área de pesquisa?	Além de constituir o perfil dos participantes da pesquisa, a questão tem o objetivo de identificar uma possível aproximação entre o campo de pesquisa e a opção por formar outros professores	Tá, mas e se o professor não tem interesse em pesquisa? Sei que é difícil, mas é necessário prever esses casos. Há professores, por exemplo, na área de direito, que só tem interesse no ensino e na atuação como advogados.	Considero o questionamento e ampliado a questão	Atualmente você desenvolve pesquisa? Em qual área? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Público alvo: G1, G2 e G3 Qual o seu tempo de atuação na docência do Ensino Superior? <input type="checkbox"/> de 0 a 3 anos <input type="checkbox"/> de 4 a 6 anos <input type="checkbox"/> de 7 a 19 anos <input type="checkbox"/> de 20 a 35 anos <input type="checkbox"/> de 35 a 40 anos	Perceber possíveis diferenças na forma com que os professores, em cada etapa compreendem o papel da formação para o desenvolvimento profissional docente.	Sem comentários		
Público alvo: G2 Para realizar o seu trabalho no Centro de Formação, ministrando cursos, ofertando atendimento e acompanhamento pedagógico, você participou de alguma formação específica	Verificar se as instituições desenvolvem formação também para os profissionais	Aqui você vai considerar qualquer tipo de formação? Desde participações em	aceito	Para realizar o seu trabalho no Centro de Formação, ministrando cursos, ofertando atendimento e acompanhamento pedagógico,

	responsáveis pela formação do corpo docente.	congressos até formação formal, por meio de titulação? Eu ficaria em dúvida sobre como responder essa questão. Incluiria uma observação que deixasse claro sobre que tipo de atividades e eventos você está considerando quando utiliza o termo formação.		você participou de alguma formação específica (cursos para atuar como Conselheiro Pedagógico ou Formador, Congressos, Seminários e outros eventos que tratem da temática)?
<p>Público alvo: G2</p> <p>Você atua no programa de Pós-Graduação da instituição?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>	<p>Perceber quanto ao engajamento para a pesquisa, ensino e formação dos participantes, partindo da hipótese de que o professor que atua em um programa de pós-graduação, precisa ampliar suas leituras, suas publicações científicas, e ao orientar para a pesquisa, estudantes de Mestrado e Doutorado,</p>	<p>Sugestão: Você atua em programa de Pós-Graduação na instituição?</p>	<p>aceito</p>	<p>Você atua em programa de Pós-Graduação na instituição?</p>

	tendem a ter uma visão mais ampla sobre a universidade, o ensino, a pesquisa e a aprendizagem, o que pode contribuir para que o próprio busque mais formação, o que também pode ajudá-lo a se preparar para formar outros professores.			
<p>Público alvo: G2</p> <p>Você já atuou como gestor?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p>Público alvo: G1</p> <p>Você já atuou como gestor em outros órgãos da instituição?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Não</p>	Perceber se a visão do professor ultrapassa a sala de aula, o que pode significar compreender a universidade e em uma totalidade, seus processos, as relações e como essas podem impactar sobre o trabalho docente.	Sugestão: Você já atuou como gestor no ambiente escolar ou universitário?	aceito	Você já atuou como gestor no ambiente escolar ou universitário?
<p>Público alvo: G1</p> <p>Anterior à função de gestor no Centro de Formação, você já atuou em formações, aconselhamento ou acompanhamento pedagógico dos professores em uma instituição de Ensino Superior?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sim</p>	Identificar se o gestor tem alguma experiência na condução de ações formativas para professores	Sem comentários		

<input type="checkbox"/> Não	do ensino superior.			
<p>Público alvo: G2</p> <p>Você já atuou como docente na Educação Básica.</p> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <p>Qual nível ou modalidade de ensino na Educação Básica você atuou?</p>	Identificar se o professor teve alguma preparação pedagógica para o exercício da docência.	Sem comentários		
<p>Público alvo: G2</p> <p>Ter atuado na Educação Básica proporciona subsídios para a docência no Ensino Superior. Qual sua opinião sobre essa afirmação? Justifique sua resposta:</p> <input type="checkbox"/> Concordo totalmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo totalmente	Identificar como o professor percebe a docência, suas especificidades e complexidades.	Sem comentários		
<p>Ordene as opções, colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada. Considere 1 para o de maior preferência ou prioridade, e 5 para o de menor ou preferência ou prioridade.</p> <p>Público alvo: G2</p> <p>- Quanto à atuação no Centro de Formação no ensino superior, é necessário ter:</p> <p>Público alvo: G3</p> <p>Ao procurar auxílio pedagógico para aperfeiçoar sua prática, você prefere um professor com:</p> <p>Público alvo: G1</p>	Perceber, entre os participantes, qual o peso atribuído ao fator experiência docente.	Se o participante marcar o item 5, como você vai identificar a quais aspectos ele se refere?	O item 5 apresenta um campo em aberto para que seja descrito os elementos adicionais, sendo possível, agrupá-los no processo de análise.	Já contemplado

<p>Ao selecionar um profissional para atuar no Centro de Formação no Ensino Superior, você considera necessário</p> <p>Bastante experiência na docência do Ensino Superior (1) Experiência na área de atuação do professor ao qual irá auxiliar pedagogicamente (2) Importa mais que o professor desenvolva metodologias inovadoras do que o tempo de experiências (3) Bastante experiência na docência, independente do nível de ensino (4) Outros aspectos, além da experiência (5)</p>				
<p>Público alvo: G1, G2 e G3 Que conhecimentos você considera importante ao profissional que atua em um Centro de Formação?</p> <p>Selecione as opções na ordem de sua preferência ou prioridade:</p> <p>Andragogia (Ciência ou conjunto de métodos para ensinar adultos) Psicologia da Educação Didática Metodologias de Aprendizagem Pesquisa Outros. Cite-os</p> <p>Opções Extremamente importante Muito importante Moderadamente importante Levemente importante Sem qualquer importância</p>	<p>Identificar entre os participantes, nos três grupos, que conhecimentos são prioritários ao seu ver, quando se trata do profissional que atua nos Centros de Formação, visto que são conhecimentos necessários ao exercício da docência no ensino superior.</p>	<p>Sem comentários</p>		
<p>Público alvo: G2 Que saberes você considera que um profissional que atua em um Centro de Formação deve possuir? Selecione as opções na ordem de sua preferência ou prioridade.</p> <p>Considere 1 para o de maior preferência ou prioridade, e 5 para o de menor ou preferência ou prioridade. Elaborar e gerenciar projetos (1) Fazer mediação pedagógica (2) Produzir recursos educacionais ou materiais didáticos (3) Conduzir palestras, treinamentos e</p>	<p>Perceber como o profissional que atua em um Centro de Formação identifica as prioridades da função</p>	<p>Eu acho que essa questão poderia contemplar mais alternativas na seguinte perspectiva. Embora não existam pesquisas nacionais – como você afirma, que</p>	<p>Mantida a questão</p>	<p>Justificativa: 1 - O objetivo é identificar saberes para o profissional que forma o professor do ensino superior, embora em geral, esse também seja um docente universitário, a tarefa de formar outro professor exige saberes específicos.</p>

<p>workshops (4) Formular atividades formativas diversas (5)</p>		<p>tratem do perfil do conselheiro pedagógico há inúmeras pesquisas que falam do perfil do bom professor universitário. Fica o questionamento, ser um bom conselheiro pedagógico não implica em dominar as habilidades, competências, conhecimentos e saberes necessários a um bom professor universitário? Se você pensa como eu, que SIM, há um quadro na minha tese que sintetiza esses saberes, e que pode ser útil para complementar essa questão. Até mesmo, isso pode ser uma questão interna da sua pesquisa. Acho que vale refletir nesse sentido, já que há tanto</p>	<p>2 – Acrescentar mais elementos tornaria a questão demasiadamente longa</p>
--	--	---	---

		referencial sobre essa temática.		
<p>Público alvo: G1, G2 e G3</p> <p>Quais característica, em sua opinião, deve apresentar um profissional que acompanha pedagogicamente professores no Ensino Superior?</p> <p>Selecione as opções na ordem de sua preferência ou prioridade.</p> <p>Considere 1 para o de maior preferência ou prioridade, e 5 para o de menor ou preferência ou prioridade.</p> <p>Entusiasmo pela profissão (1) Envolvimento com as questões da universidade (2) Autonomia no próprio processo de aprendizagem, buscando conhecimento em diversas fontes (literatura, cursos, discussões, etc.) (3) Compartilhamento dos próprios conhecimentos (4) Compreensão da relação ensino e pesquisa (5) Relacionamento adequado com outros profissionais da instituição (6) Comprometimento moral e ético (7) Escuta e comunicação eficazes (8)</p>		<p>Cabe o mesmo comentário da questão anterior para reflexão e avaliação.</p>	<p>Mantida a questão</p>	<p>Justificativa: 1 - O objetivo é identificar saberes para o profissional que forma o professor do ensino superior, embora em geral, esse também seja um docente universitário, a tarefa de formar outro professor exige saberes específicos. 2 – Acrescentar mais elementos tornaria a questão demasiadamente longa</p>
<p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>Público alvo: G1, G2 e G3</p> <p>Quanto a oferta de formação continuada na docência do ensino superior, você considera que: Atribua valor, de 1 a 10, na ordem de sua preferência.</p> <p>Deve levar em conta o contexto da instituição () Deve propiciar uma rede de compartilhamento () Deve permitir a participação dos professores na escolha dos temas e conteúdos a serem ofertados () Deve permitir a participação dos professores na escolha do profissional que irá conduzir estas formações ()</p>		<p>Por apoio e reconhecimento você inclui também a questão de incentivos e de remuneração?</p>	<p>Considera do o questionamento e ampliada a questão</p>	<p>Ampliado o item</p> <p>Deve contar com apoio e reconhecimento pela instituição</p> <p>Para:</p> <p>Deve contar com apoio e reconhecimento pela instituição, inclusive em termos de remuneração e plano de carreira</p>

<p>Deve contar com apoio e reconhecimento pela instituição ()</p> <p>Deve levar em conta aspectos disciplinares, profissionais, culturais e políticos ()</p> <p>Deve enfatizar os aspectos didáticos ()</p> <p>Deve enfatizar o domínio interpessoal ()</p> <p>Deve enfatizar o aprofundamento de conhecimentos da área específica de atuação do professor ()</p> <p>Deve relacionar os conhecimentos didáticos aos da área específica. ()</p>				
<p>Público alvo: G1, G2 e G3</p> <p>Qual formação você considera necessária a um profissional que atue em um Centro de Formação para o docente do Ensino Superior?</p> <p>Graduação em Pedagogia ()</p> <p>Especialização para docência no Ensino Superior ()</p> <p>Especialização para Conselheiro Pedagógico ()</p> <p>Mestrado em Educação ()</p> <p>Doutorado em Educação ()</p> <p>Graduação na mesma área do professor a quem irá atender ()</p> <p>Especialização na mesma área do professor a quem irá atender ()</p> <p>Mestrado na mesma área do professor a quem irá atender ()</p> <p>Doutorado na mesma área do professor a quem irá atender ()</p> <p>Outro. Qual? ()</p> <hr/>		Sem comentários		
<p>Público alvo: G2</p> <p>O que você considera como necessidade formativa para atuar no Centro de Formação, apoiando pedagogicamente professores universitários?</p>	<p>Perceber a existência de possíveis lacunas quanto aos conhecimentos que são mobilizados para a atividade de formar e aconselhar pedagogicamente outros</p>	<p>Não entendi o que é necessidade e formativa. Especialmente após as perguntas anteriores e mesmo lendo a explicação, fiquei em dúvida. Se está se referindo as</p>	<p>aceito</p>	<p>A questão foi retirada, pois as demais já contemplam o que na perspectiva do profissional atuante em um Centro de Formação saberes, conhecimentos, características e atitudes que devem nortear a sua ação.</p>

	professores , e ainda, se o Conselheiro Pedagógico compreend e quais são suas funções.	lacunas, então, lacunas na formação do individuo que atua como conselheiro , acho mais confusa ainda. Ou o foco é em qual estratégia esse conselheiro tem que atuar na SUA formação continuada ? Não compreendi . Acho que essa questão tem que ser revista.		
Público alvo: G2 Quais conhecimentos você considera que lhe que poderiam ser ampliados ou aprimorados no desenvolvimento de suas tarefas no Centro de Formação?	Identificar possíveis elementos formativos a serem destacados na formação do Conselheiro Pedagógico .	Sem comentários		
Público alvo: G3 Ordene as atividades colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada (considere 1 como mais prioritário e o 10 como de menor prioridade). Dentre as atividades abaixo relacionadas, o que mais o(a) atrai nas ações de formação continuada? Workshop (1) Palestra (2) Oficina (3)	Identificar quais formatos e tipos de ações formativas são mais atrativas aos professores universitários	É essencial incluir definições de cada um dos termos usados, pois não há clareza das pessoas em relação as peculiaridades e características de cada um. Além disso, revista acadêmica	aceito	Dentre as atividades abaixo relacionadas, o que mais o(a) atrai nas ações de formação continuada? 1Workshop (atividade em pequenos grupos para aprofundar discussão e conhecimento sobre temas específicos) 2Palestra (exposição de um tema, acompanhado por um período

<p>Cursos presenciais (4) Vídeos Curtos (5) Disciplinas de preparo à docência no ensino superior (6) Cursos online (7) Grupo de estudos (8) Revista acadêmica (9) Seminários/Congressos (10)</p>		<p>você está se referindo a leitura ou a produção, ou ainda a participação em comitê editorial ou científico?</p> <p>Os eventos é só participação ou como ouvinte ou vale ministrar palestras ou cursos? Porque eu acho isso uma grande estratégia de formação continuada!</p>		<p>de perguntas e debate com a platéia) 3Oficina (metodologia de trabalho caracterizado pela construção coletiva, envolvendo discussão teórica e atividade prática) 4Cursos presenciais (conta com a condução de um Conselheiro Pedagógico durante todo o tempo, podem ser de curta ou longa duração) 5Vídeos curtos (apresentação, com curta duração, de uma determinada temática utilizando suporte audiovisual, podendo estar ou não vinculado a um curso ou outro tipo de formação) 6Disciplinas de preparo à docência no ensino superior (podem ser isoladas ou estar vinculadas a um curso específico para a docência no superior) 7Cursos online (total ou parcialmente à distância, com uso de ferramentas tecnológicas, podendo haver interação com um professor-tutor e com outros cursistas) 8Grupo de pesquisa ou de</p>
--	--	--	--	--

				estudos (tem como objetivo aprofundar o conhecimento sobre temas específicos, possibilitando reflexões e novos aprendizados) 9Revista acadêmica (pode contribuir para a aprendizagem por meio de produção de artigos, leitura para atualização de conhecimentos, participação em comitê editorial ou científico) 10Seminários/Congressos (como ouvinte e/ou ministrando palestras, oficinas e cursos)
Público alvo: G3 Dentre as atividades que você selecionou como as que mais o(a) atraem, que competências e/ou conhecimentos e/ou habilidades você considera que deva ter o profissional que conduz esse tipo de atividade? Descreva na caixa de texto ao lado.	Identificar a percepção dos professores quanto aos aspectos no desenvolvimento do trabalho realizado pelo Conselheiro Pedagógico que mais contribui para o seu aprendizado e formação.	A pergunta está muito confusa. Tem que rever. Eu não compreendi.	aceito	Dentre as atividades que você selecionou na questão anterior, como sendo as que mais o(a) atraem, que competências e/ou conhecimentos e/ou habilidades você considera necessárias a um profissional para conduzir esse tipo de atividade? Descreva na caixa de texto ao lado.
Público alvo: G3 Ordene as frases que melhor descrevem sua opção, colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada (considere 1 como mais prioritário e o 5 como de menor prioridade). Como você avalia a sua prática em sala de aula?	Identificar se o professor universitário percebe a necessidade e de buscar o aconselhamento pedagógico e orientação	Sem comentários		

<p>Detém-se principalmente no resultado das avaliações (1) Espera que surja uma oportunidade para discutir com algum colega o seu encaminhamento didático (2) Procura um colega com quem tenha intimidade para discutir o seu encaminhamento didático (3) Procura alguém da coordenação do curso (4) Procura um profissional do centro de formação de sua instituição (5)</p>	<p>de um profissional do Centro de Formação como forma de melhorar a sua prática em sala de aula.</p>			
<p>Público alvo: G3</p> <p>Ordene as opções, colocando-as na ordem de sua preferência ou prioridade. Para isso, você deverá clicar sobre o item e arrastá-lo até a posição desejada</p> <p>(considere 1 como mais prioritário e o 10 como de menor prioridade).</p> <p>Quanto a melhor forma para você aprender profissionalmente:</p> <p>Compartilhamento (1) Interação (2) Literatura Educacional (3) Feedback dos estudantes (4) Atendimento individual (5) Proximidade com o profissional que lhe orienta (6) Atendimentos contínuos (7) Autoformação (8) Reflexão sobre a prática (9) Por meio da pesquisa (10)</p>	<p>Identificar quais ações formativas tendem a ter melhores resultados nas formações aos professores do ensino superior.</p>	<p>Não entendi do que seria o compartilhamento e também não entendi a diferença que você estabelece entre interação e compartilhamento e se você está considerando apenas com pares ou com estudantes também.</p>	<p>Considero o questionamento e ampliada a questão</p>	<p>Quanto a melhor forma para você aprender profissionalmente:</p> <p>1 Compartilhamento (de materiais, ideias, metodologias, etc) com colegas professores 2 Interação com os alunos (o diálogo com o aluno pode permitir compreender como o aluno aprende, contribuindo assim para você aprender mais sobre como ensiná-lo) 3 Literatura educacional 4 Feedback dos estudantes (os resultados das avaliações contribuem para direcionar o seu aprendizado profissional) 5 Por meio de atendimento individual realizado por um profissional com a função específica de orientá-lo pedagogicamente. 6 Proximidade com o</p>

				profissional que lhe orienta 7Atendimentos contínuos 8Autoformação 9Reflexão sobre a prática 10Por meio da pesquisa
Público alvo: G3 Que aspectos da atuação de um profissional podem contribuir para o aprimoramento da prática docente no ensino superior?	Perceber que elemento pode ser potencializa do na formação de um Conselheiro Pedagógico para contribuir com a prática docente de um professor universitário	Alteraria a palavra profissional para conselheiro pedagógico	aceito	Que aspectos da atuação de um Conselheiro Pedagógico podem contribuir para o aprimoramento da prática docente no ensino superior?

**APÊNDICE I – PLANILHA MAPEAMENTO DAS ATIVIDADES OFERTADAS
PELOS CENTROS DE FORMAÇÃO**

CLASSIFICAÇÃO NO RANKING	UNIVERSIDADE	ÓRGÃO	VINCULAÇÃO	OBJETIVO	ATIVIDADES	LINK PARA ACESSO	OBSERVAÇÃO
1	1	UNICAMP	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA) ³	PRG - PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO	oferece serviços de apoio didático e pedagógico a docentes da Universidade.	Programa de Estágio Docente (PED) é um programa institucional que possibilita o aperfeiçoamento da formação do estudante de Pós-Graduação para o estágio em experiência docente ou de apoio às atividades docentes, Workshop, palestras, oficinas e cursos ofertados continuamente, seminários, acolhimento a novos docentes	http://www.ea2.unicamp.br/
2	2	USP (Universidade de São Paulo)	Comissão de Formação Didático Pedagógica	PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO	fomentar a implementação de política básica de complementação da formação docente, acessível a todos alunos de Pós-Graduação da Universidade, com foco nos saberes docentes gerais.	seminários, grupo de estudo, cursos, cursos online, PAE - Programa de Aperfeiçoamento de Ensino	email enviado, retorno: Boa tarde, Tenho a Faculdade de Educação onde os alunos fazem os cursos de Licenciatura, passamos o contato e, talvez, eles possam melhor informar suas solicitações. Novo email foi enviado, mas sem retorno.
3	7	UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo)	Conselho de Gestão com Pessoas (ConPessoas)	Pró-Reitoria de Gestão com pessoas	Gerir os processos vinculados à vida funcional dos servidores, inclusive a mobilidade; Propor e executar a política e/ou modelos de alocação de vagas de docentes e de TAES nos campi; Articular os diversos serviços relacionados ao bem-estar físico e mental do trabalhador, que compreendem a promoção da saúde, assistência médica, prevenção de doenças, pericia e reabilitação funcional;	workshop (em pesquisa), cursos (não específicos para a docência), bolsa para estudos	http://www.unifesp.br/reitoria/propessoas/acesso-rapido/219-docente-acesso
4	8	UFRI (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	Divisão de Aperfeiçoamento na Carreira (DINAC)	Pró-Reitoria de Gestão com pessoas	Desenvolver o corpo funcional – técnico-administrativos e docentes – da UFRI objetivando a permanente valorização e qualificação profissional.	oficinas culturais para os servidores (docentes e técnico-administrativos) e cursos presenciais e a distância	vinculação com plano de carreira
5	9	PUC-Rio	sem acesso ao conteúdo destinado aos docentes				cada departamento ou centro oferta suas formações: workshops e seminários, exemplos: http://www.niee.ctc.puc-rio.br/ ou http://www.ctcs.puc-rio.br/index.php/noticias-eventos/primeiros-selecionados-para-o-curso-formacao-docente
6	11	UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	Assessoria Pedagógica - Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino	PROGRAD	Reformulação de projetos pedagógicos; - Apoio na elaboração de recursos educacionais (materiais didáticos, vídeos, objetos de aprendizagem, roteiros, materiais para ambiente Moodle etc.); - Apoio e acompanhamento na elaboração de instrumentos de avaliação de disciplinas, projetos pedagógicos de cursos, propostas transversais etc.; - Apoio na montagem de ambientes virtuais de aprendizagem, voltados para promoção de educação convergente (presencial e a distância); - Apoio na oferta de cursos de formação de professores e/ou alunos de unidades acadêmicas e/ou cursos, voltados para atender situações pedagógicas específicas; - Outras atividades relacionadas direta ou indiretamente à melhoria da graduação na tem como objetivo específico criar e manter espaços sociais e acadêmicos que possibilitem desenvolver estratégias e subsídios para a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores da UNESP de forma contínua e sistemática, visando à melhoria da qualidade de ensino, reticulado à pesquisa, à extensão e à construção de uma prática social emancipatória comprometida com a cidadania.	PFD – Programa de Incentivo à Formação Docente, VIII Percurso Formativo em Docência do Ensino Superior – INSCRIÇÕES PARA DOCENTES CONTINUAM ABERTAS ATÉ 17 DE MARÇO (para mestrandos e doutorandos), Congresso de inovações e tecnologias, curso aos e docentes e estudantes da pós-graduação, repositório de materiais, revista docência de ensino superior	https://www.ufmg.br/giz/assessoria-pedagogica/
7	12	UNESP	Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP	Pró-Reitoria de Graduação		oficinas, encontros, palestras,	https://sicenspp.ibb.unesp.br/index.php
8	14	UFABC (Universidade Federal do ABC)	Divisão de Capacitação e Qualificação - DCQ	SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE PESSOAS	responsável pelo planejamento e execução de eventos de capacitação (cursos, oficinas, palestras, etc.), direcionados aos Servidores da UFSC.	O Programa de Assistência ao Ensino permite que discentes de pós-graduação da UFABC atuem como assistentes em disciplinas de graduação. A participação é aberta a qualquer discente de mestrado e doutorado e obrigatória para bolsistas da UFABC, segundo regras das bolsas de estudo, palestras e seminários.	http://www.ufabc.edu.br/servidor/portal-do-servidor/conheca-a-sugest
9	15	UFSC (Universidade de Santa Catarina)	Divisão de Capacitação Contínua	Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas – PRODEGESP		cursos diversos com duração entre 8 e 40h	http://sgca.sistemas.ufsc.br/publico/programacaoAtual.xhtml
10	16	PUC-RS	COORDENADORIA DE ENSINO	Pro-Reitoria Acadêmica	desenvolve projetos relacionados a reflexões sobre o ensino e a experimentações pedagógicas, envolvendo a formação de professores, a criação de metodologias e a produção de materiais didáticos, tendo em vista a inovação no ensino universitário.		http://www.pucrs.br/institucional/unidades-administrativas/proacad/diretoria-de-graduacao/ite
11	15	UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)	Núcleo de formação de Professores	unidade multidisciplinar (desvinculada)		professores, cursos, palestras, ciclo de palestras	http://www.nfp.ufscar.br/
12	19	UNB (Universidade de Brasília)	PROCAP - Coordenadoria de Capacitação	Decanato de Gestão de pessoa		curso docência universitária (recem ingressos), Curso Capacitação para a Tutoria em EAD, Curso: Formação de Instrutores para atuação na Procap *	http://www.dgp.unb.br/procap
13	24	UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)			Tem por competência planejar, elaborar e executar as atividades de capacitação nos campi da UFPE, a partir dos resultados das avaliações de desempenho e demandas específicas das Unidades Organizacionais.		
14	26-30	UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	Coordenação de Capacitação e Qualificação	Pró-Reitoria de Gestão de pessoas e qualidade de vida	Os cursos de capacitação têm formatos presenciais, semipresenciais e à distância, com cargas horárias que variam de 20h/a a 185h/a	cursos (destinados aos técnicos)	https://www.ufpe.br/progepe/capacitacao-e-qualificacao
15	31-35	UFV (Universidade Federal de Viçosa)	Programa de capacitação docente (sem conteúdo)	Pro-Reitoria de Ensino			Núcleo de Formação Docente (CAA): aparece mas sem nenhum conteúdo foi enviado email e a resposta é de que no momento não um programa de capacitação, está sendo estruturado, mas que há algumas iniciativas: seminários para socialização de práticas formativas; eventos que fomentam e debatem questões inclusivas e de acessibilidade na universidade; desenvolvimento de projetos com o foco na realização de pesquisas que buscam a proposição de novas metodologias de ensino, utilizando as tecnologias aplicadas ao processo de ensino. Além disso, a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (www.cead.ufv.br) tem oferecido regularmente cursos e capacitações com o foco na formação dos professores da UFV, abordando questões relacionadas ao uso de metodologias ativas mediadas pelas tecnologias.
16	36-40	UFV (Universidade Federal do Ceará)	Programa de Formação Docente (CASA/COFAC)/Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa	PROGRAD	proporcionar aos docentes um espaço favorável à troca de experiências, de maneira que valorize o protagonismo e a trajetória de cada docente sem perder de vista os princípios de heterogeneidade, trabalho coletivo, interação, solidariedade, equidade e transformação que constituem bases sólidas a este programa. Atualmente, o programa disponibiliza quatro grandes possibilidades de atividades dentro do processo formativo.	Mentores da Docência, Seminários Pedagógicos, Encontros de Didática, Espaço Temático, Diálogos CASA UFC, Encontros de Aprendizagem Cooperativa, CASA de Filosofia, CASA de Artes, CASA de Ciência, CASA de Religião, Ambências Temáticas, Cursos de média e longa duração (parcerias interinstitucionais); Docência Integrada às Tecnologias da Informação e Comunicação (DTIC), Cursos CASA/PROGER, Disciplina de Didática no Ensino Superior/FACED, Colaborações virtuais: Participação no programa de Rádio CASA Aberta, Filmagem para o Curta Docente, Produção para o Blog da CASA.	http://casa.virtual.ufv.br/index.php?option=com_content&view=article&id=948&Itemid=62
17	41-45	UFF (Universidade Federal Fluminense)	NÃO IDENTIFICADO				http://www.uff.br/?q=escola-de-governanca-e-gestao-publica

18	41-45	PUCPR	CREARE	Pró-Reitoria de Graduação	coordenar o processo de formação continuada dos docentes e acompanhar e incentivar práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo dos estudantes no desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais.	Oficinas pedagógicas, simpósio de prática docente, Café Create.	https://www.pucpr.br/professor/suporte-ao-professor/creare/
19	51-60	(Universidade Federal de Goiás)					
20	51-60	UFLA (Universidade Federal Lavras)	Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (tem uma coordenadoria de assessoramento pedagógico, contudo sem conteúdo algum no site)	Pró-Reitoria de Graduação	apoiar e incentivar a melhoria da qualidade das ações de avaliação, ensino e aprendizagem da graduação, por meio da interlocução entre as coordenações de curso, docentes, colegiados, departamentos e discentes	Fóruns, cursos virtuais, semana de integração, assessoramento, semana de planejamento e formação docente, fóruns de discussão, palestras, oficinas, cursos em parceria, palestras, seminários e oficinas. (Este programa é executado sob demanda de departamentos, coordenações de curso e/ou setores. Os interessados devem entrar em contato com a Coepel e agendar uma conversa com a equipe para construção das atividades em sua unidade)	http://www.dade.ufla.br/equipe/
21	51-60	UFPR (Universidade Federal do Paraná)	Programa de Formação Continuada UFPR	PROGRAD	proporcionar qualificação e capacitação profissional, melhorias no trabalho e no ensino na nossa instituição através do aperfeiçoamento das questões dialético-pedagógicas e o reforço das competências e habilidades necessárias e diretamente ligadas ao ofício da carreira docente.		http://www.prograd.ufpr.br/porta/coepel/programa-de-formacao-continuada-ufpr/
22	51-60	(Universidade Federal de Pelotas)	Núcleo de Pedagogia Universitária da Coordenação de Ensino e Currículo	Pró-Reitoria de Graduação	"Subsidiar a avaliação institucional a partir da integração do professor ingressante à cultura acadêmica da UFPEL". Deste modo, todos(as) os(as) professores(as) ingressantes e em estágio probatório devem participar, perfazendo um total de 40 horas de atividades, com frequência mínima de 70%.	palestra, minicurso, oficina, seminário	http://wp.ufpel.edu.br/prg/programas/professor-ingressante/
23	51-60	UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	Programa de Atualização Pedagógica - PAP	Pró-Reitoria de Graduação	destinada a formação continuada com vistas ao desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino de graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.	(mini)cursos, seminários, palestras e oficinas, e, a partir de 2012, também para servidores de ensino superior que desenvolvem assessoria pedagógica nos cursos de graduação.	http://portalpap.ufrn.br/secac.php?alias=sobre
24	51-60	UEL (Universidade Estadual de Londrina)	GEPE - Grupo de Estudos em Práticas de Ensino	Pró-Reitoria de Graduação	se institucionaliza como espaço de reflexão e proposições que otimizem a prática educativa construída na relação professor, estudante e conhecimento. Portanto, o foco de atenção do GEPE é a ação do professor e sua formação.	Jornada Pedagógica do GEPE 2017, Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas, Semana Pedagógica de Docentes da UEL, Oficinas Temáticas do GEPE, palestras,	http://www.uel.br/prograd/?content=gepe/ eventos.html
25	61-70	UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto)	Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP)	Pró-Reitoria de Graduação	oferecer assessoramento pedagógico a docentes, colegiados de cursos, departamentos e discentes, entre outros interessados, contando com uma equipe de profissionais especializados.	palestras, oficinas pedagógicas, debates, sala aberta virtual: fóruns de discussão, trocas de experiências, reflexões sobre dúvidas, estudos de caso e leituras dirigidas de bibliografia relativa à docência universitária	http://www.prograd.ufop.br/index.php/nap/docencia-no-ensino-superior

A partir de 2012, com base nesses dados e em outros produzidos e analisados no âmbito das unidades acadêmicas, as demandas para as atividades de formação também passaram a ser requisitadas pelas chefias de departamento e diretores das unidades acadêmicas, diretamente à PROGRAD. Nesse caso, as atividades são planejadas junto às unidades solicitantes, de modo a atender às necessidades específicas das áreas de conhecimento e desenvolvidas, prioritariamente, em dias dos meses de maio e setembro, previstos no Calendário Acadêmico.

blog: <http://gepeuel.blogspot.com.br/>

O Núcleo é responsável pela execução e acompanhamento de vários programas. As ações pertinentes ao NAP compreendem: pesquisa de desenvolvimento de disciplinas de graduação da UFOP, programa de monitoria, programa Pró-Ativa, programa de docência no ensino superior, auxílio à participação em eventos, apoio para realização de eventos acadêmicos. Atuação nos programas de mobilidade acadêmica, programa de estudantes convênio de graduação, mostra de profissões, entre outros. PROGRAMA SALA ABERTA

**ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA**



Comitê de Ética
em Pesquisa da
PUCPR

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO PARANÁ - PUC/
PR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ATUAÇÃO DO CONSELHEIRO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR:
PERCURSOS DE UMA FORMAÇÃO

Pesquisador: mary natsue ogawa

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 90197118.9.0000.0020

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PARANAENSE DE CULTURA - APC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.796.710

Apresentação do Projeto:

Conforme projeto submetido:

Para identificar e perscrutar o caminho formativo do profissional que acompanha pedagogicamente o professor universitário no Brasil, esta pesquisa de natureza pragmática, utilizando métodos mistos, busca mapear como as universidades no Brasil e na América Latina têm desenvolvido a formação do profissional que atua junto aos Centros de Formação, orientando pedagogicamente o corpo docente. Para buscar quais são esses caminhos formativos, serão ouvidos os gestores dos Centros de Formação nas instituições de ensino superior selecionadas a partir do ranking das 25 melhores universidades da América Latina, segundo o Times Higher Education/2017, os profissionais que atuam nesses centros e também os professores que participam das ações formativas e recebem orientação e aconselhamento pedagógico. Para tanto, será utilizada a estratégia de triangulação concomitante (CRESWELL, 2010) e os instrumentos serão o questionários e a entrevista semiestruturada.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme projeto submetido:

Objetivo Primário:

Perscrutar o percurso de aprendizagem necessário para o profissional que auxilia na promoção do desenvolvimento profissional docente do professor do ensino superior.

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br



Comitê de Ética
em Pesquisa da
PUCPR

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO PARANÁ - PUC/
PR



Continuação do Parecer: 2.796.710

Objetivo Secundário:

- Mapear as atividades ofertadas pelos centros de formação continuada docente nas quais se requer a atuação de formadores.
- Identificar as necessidades formativas dos profissionais que atuam em centros de formação docente no ensino superior.
- Identificar as expectativas que os professores universitários possuem ao solicitar auxílio pedagógico.
- Correlacionar as atividades ofertadas pelos Centros, às necessidades formativas dos formadores e as expectativas dos professores sobre os formadores à luz do que apontam os estudos sobre o SOTL.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme projeto submetido:

Riscos: Considera-se que na pesquisa em questão há pelo menos o risco de desconforto emocional ao responder o questionário e se submeter à entrevista.

Benefícios: a oportunidade de compartilhar os dados na Instituição de ensino, o que poderá contribuir para a elaboração de estratégias formativas aos docentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de grande interesse educacional, pois permitirá levantar dados que possa apontar possíveis melhorias aos métodos atualmente aplicados em cada instituição pesquisa, fornecendo dados também pra uso público.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências corretamente atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	28/06/2018		Aceito

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br



Comitê de Ética
em Pesquisa da
PUCPR

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO PARANÁ - PUC/
PR



Continuação do Parecer: 2.796.710

Básicas do Projeto	ETO_1137420.pdf	08:12:16		Aceito
Outros	TCUD.pdf	10/06/2018 12:57:48	mary natsue ogawa	Aceito
Outros	modelo_de_autorizacao.doc	10/06/2018 11:11:22	mary natsue ogawa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComite_ALTERADO.docx	10/06/2018 11:10:27	mary natsue ogawa	Aceito
Outros	Questionario_profissionalatuante.docx	21/05/2018 07:32:07	mary natsue ogawa	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.docx	21/05/2018 07:31:42	mary natsue ogawa	Aceito
Outros	Questionario_Professoresparticipantes.docx	21/05/2018 07:29:44	mary natsue ogawa	Aceito
Outros	Questionario_Gestor.docx	21/05/2018 07:29:23	mary natsue ogawa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimento_profissionais.docx	20/05/2018 21:50:39	mary natsue ogawa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimento_Gestores.docx	20/05/2018 21:49:25	mary natsue ogawa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimento_professoresparticipantes.docx	20/05/2018 21:47:32	mary natsue ogawa	Aceito
Folha de Rosto	folhoderostoassinada.pdf	20/05/2018 21:37:45	mary natsue ogawa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 02 de Agosto de 2018

Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
(Coordenador)

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br