



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO**



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha:  
a Assessoria Pedagógica Universitária em questão**

**Amanda Rezende Costa Xavier**

**Rio Claro - SP  
Dezembro - 2019**

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha:**

a Assessoria Pedagógica Universitária em questão

Amanda Rezende Costa Xavier

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista - UNESP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Antonia Ramos de Azevedo

**Rio Claro – SP  
Dezembro - 2019**

X3c

Xavier, Amanda Rezende Costa

Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha : a Assessoria Pedagógica Universitária em questão / Amanda Rezende Costa Xavier. -- Rio Claro, 2019

370 p. : il., tabs., mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Maria Antonia Ramos de Azevedo

1. Assessoria Pedagógica Universitária. 2. Pedagogia Universitária. 3. Inovação Pedagógica. 4. Universidade Nova. 5. Processo de Bolonha. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

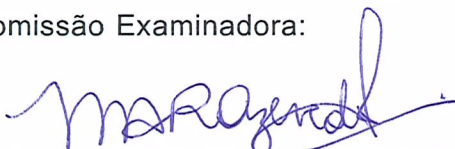
**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA TESE: Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão**

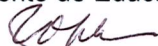
**AUTORA: AMANDA REZENDE COSTA XAVIER**

**ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



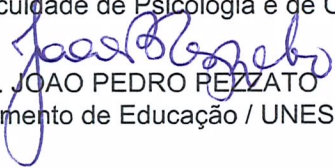
Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. MARIA ISABEL DA CUNHA  
UFPel / Universidade Federal de Pelotas - RS

Profa. Dra. ELISA LUCARELLI  
UBA / Universidad de Buenos Aires - Argentina

Profa. Dra. CARLINDA MARIA FERREIRA ALVES FAUSTINO LEITE  
CIIE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação / Universidade do Porto - Portugal



Prof. Dr. JOAO PEDRO REZZATO  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 03 de dezembro de 2019

**À guerreira que habita em mim.**

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço,

À Deus, que nos permite tantas maravilhas, descobertas e recomeços, nos permite mudar. Não somos hoje o que fomos ontem, e não seremos amanhã o que somos hoje. À benção da metamorfose.

Ao marido, Rodrigo, por ter deixado sua própria vida profissional para se aventurar comigo numa experiência formativa, em um continente diferente, em uma cultura diferente de nossas raízes; pelas anotações desordenadas em qualquer lugar, para que os *insights* não se perdessem, quando vieram nos momentos mais inusitados; pela paciência por anos casado com a esposa-mãe-dona de casa-assessora pedagógica-estudante.

Aos meus pais e irmão, por terem cuidado do filho de patas quando me ausentei pelos estudos; não podem mensurar a importância deste gesto.

À minha mãe, por ter me incentivado na leitura desde os primeiros passos; hoje é ela quem lê com orgulho tudo que escrevo.

À Maria Antonia, orientadora e amiga para toda vida, por compartilhar comigo a angústia do assessoramento pedagógico universitário e a defesa de uma função que seja reconhecida e qualificada.

À Professora Carlinda, pela acolhida e orientação; poucos meses que valeram por muitos, aprendizado e amizade para toda a vida.

À Wilges, pela amizade incondicional, pela leitura atenta dos escritos, pelos apontamentos diretos, pelas conversas, por compartilhar comigo o caminho.

Ao Leandro, pela pacienciosa disponibilidade em acudir minha ignorância tecnológica.

À Ligia, Michelle, Stella, três amigas, cada qual a seu jeito, que sempre me contemplaram com amizade fraterna e intelectual, com momentos de desabafos e compartilhamentos.

À Aline e Antonio, por nos apoiarem no período sanduíche, cuidando de nosso lar.

À Aline e Carol, Luciana, Michelle e Edna, pelo incentivo ao processo de formação, em tantos quesitos que precisei de apoio, e pela crença em meu trabalho.

Ao Bruno, pelo apoio nas traduções e elaboração de documentos para o afastamento para capacitação; amigo sempre disponível.

À Marisa, Ivana e equipe da Seção de Pós-Graduação do Instituto de Biociências da UNESP-Rio Claro, pela dedicação nas orientações e providências de tudo o que precisei nesses anos de formação, apoiando-me quando a distância dificultava o caminho.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP-Rio Claro, pela oportunidade da experiência enriquecedora da mobilidade acadêmica internacional e à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, sem a qual não teria vivenciado a mobilidade acadêmica.

À UNIFAL-MG, na figura dos Diretores do Campus Poços de Caldas, Professores Mayk, Leandro Lodi e Leonardo, Pró-Reitores de Graduação, Professora Lana e Professor Xarão, Professor Alesssandro e TAE Diego Duarte, assim como os Reitores, Professores Paulo Marcio e Sandro Cerveira, reconhecendo que passamos nesse processo por mais de uma gestão, pelo apoio e incentivo à qualificação profissional.

À UNESP e à Universidade do Porto, pela receptividade, pela abertura de espaço para a formação e desenvolvimento intelectual.

Aos muitos professores que me ensinaram nesse caminho, especialmente Antônio Magalhães (UPorto), Flavia Sarti, Laura Chaluh, Leila Salles, Maria Antonia, Marilda Silva, Rosa Cavalari (UNESP), porque suas disciplinas agregaram conhecimentos ímpares a este processo e à minha própria profissão.

À banca, Professor João Pezzato, Professora Maria Isabel da Cunha, Professora Carlinda Leite e Professora Elisa Lucarelli, pela dedicação na análise, nos direcionamentos; em tudo nos são referência e só me fizeram caminhar e crescer nesse percurso.

À Maria Clara, minha adorada bebezinha que decidiu chegar no meio deste processo de formação, por me ensinar tanto em tão pouco tempo; por tirar de mim a ilusão do domínio, substituindo-a pela constância da perseverança e resiliência.

Ao tempo, que amarelará estas páginas e apagará a adversidade que foi escrevê-las.



Venham até a borda, ele disse.  
Eles disseram: Nós temos medo.  
Venham até a borda, ele insistiu.  
Eles foram.  
Ele os empurrou...  
E eles voaram.

Guillaume Apollinaire

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a Assessoria Pedagógica Universitária, em contextos de inovação curricular, considerando que esta inovação atinge o ensino superior carregada de pilares pedagógicos que impactam a docência. Nessa condição, a questão do assessoramento pedagógico emerge como importante função que intenciona a construção de saberes docentes, em espaços coletivos, permanentes e institucionalizados de formação. Logo, os contextos de inovação curricular que definem o recorte deste trabalho revelam-se como elementos intransponíveis à pesquisa, referindo-se ao Processo de Bolonha, focalizando Portugal, e à Universidade Nova, focalizando o Brasil. Neste cenário, a pergunta que orientou a pesquisa foi: Que Assessoria Pedagógica Universitária tem sido construída e como se estrutura seu trabalho em contexto de inovação curricular? Objetivamos identificar seu papel nos contextos ora delimitados e compreender como têm se autoformado para dar conta das exigências que lhes recaem, no que diz respeito à consolidação de modelos curriculares inovadores. Buscando o objetivo, definimos o método que denominamos Mapeamento com Estudo Focalizado, sob abordagem qualitativa. O Mapeamento visa descrever amplamente os dados referentes ao objeto, proporcionando visão panorâmica, descritiva e contextual, enquanto que o Estudo Focalizado busca os significados que os sujeitos atribuem ao objeto, em uma dimensão interpretativa. A análise dos dados se deu por unidades, que visam uma construção integrada do conhecimento sobre o objeto, observadas em ambas dimensões que compõem o método: a dimensão contextual e a dimensão interpretativa. Estas unidades se referem à organização acadêmica, acerca das formas e modelos de institucionalização, estrutura e reconhecimento institucional, e à função pedagógica, acerca do rol de atribuições relacionadas ao objeto, as relações desse rol com os pilares pedagógicos e os sujeitos que o desenvolvem. Os dados foram coletados, no contexto do Processo de Bolonha, no segundo semestre de 2017, durante a realização do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/Capes) e os dados no contexto da Universidade Nova foram coletados entre 2016 e 2019. Os resultados constantes dos mapeamentos e dos estudos focalizados dão conta de que não há uma Assessoria Pedagógica formalmente constituída no contexto do Processo de Bolonha, havendo somente setores que cuidam da formação pedagógica docente, enquanto que no contexto da Universidade Nova há setores que se aproximam do conceito de Assessoria Pedagógica Universitária, mas com uma variedade de funções que inviabiliza a definição de sua identidade. Os resultados, em diálogo com o conhecimento produzido no campo da Pedagogia Universitária, cujos autores expoentes nos foram referência, permitem-nos defender que as Assessorias Pedagógicas Universitárias precisam se consolidar como espaços institucionais formativos, não podendo estar apartadas do processo de coesão entre a inovação curricular e a inovação pedagógica. À vista disto, elaboramos um rol de responsabilidades que caracteriza seu papel formativo institucional, que abarca cinco grandes dimensões de atuação, intrinsecamente relacionadas ao campo pedagógico e transversadas pelos eixos formação, inovação e pesquisa. Entretanto, para lograrem sucesso, precisam trabalhar sua autoformação, questão observada como nula nos mapeamentos, de modo que evidenciem as concepções que fundamentam seu trabalho, e lhes dê condições para desenvolverem as atividades que são sua responsabilidade.

**Palavras-Chave:** Assessoria Pedagógica Universitária. Pedagogia Universitária. Inovação Pedagógica. Universidade Nova. Processo de Bolonha.

## ABSTRACT

This work has as object of research the University Pedagogical Advisory in curricular innovation contexts, considering that this innovation reaches higher education loaded with pedagogical pillars that impact the teaching. In this condition, pedagogical advice emerges as an important function, intending to build teaching knowledge in collective, permanent and institutionalized spaces of formation. Therefore, the contexts of curricular innovation defining the outline of this work are revealed as insurmountable elements to the research, referring to the Bologna Process focusing on Portugal, and to Universidade Nova focusing on Brazil. In this scenario, the question that guided this research was: Which University Pedagogical Advisory has been built and how is its work structured in the context of curricular innovation? We aim to identify its role in the delimited contexts and understand how they have been self-trained to manage the demands placed upon them, regarding the consolidation of innovative curricular models. Pursuing the objective, we defined a method we called Mapping with Focused Study, under qualitative approach. The Mapping aims to broadly describe data related to the object, providing a panoramic, descriptive and contextual view, while the Focused Study seeks the meanings attributed to the object by the subjects, in an interpretative dimension. Data analysis was performed by units, aimed at an integrated construction of knowledge about the object, observed in both dimensions composing the method: contextual and interpretative. These units refer to the academic organization, relating to forms and models of institutionalization, institutional structure and recognition; and to the pedagogical function, alluding to the list of attributions related to the object, the relations between this list and the pedagogical pillars and the subjects that develop it. The data was collected, in the context of the Bologna Process, in the second semester of 2017, during the holding of the PhD Sandwich Program Abroad (PDSE / Capes); and the data in the context of Universidade Nova was collected between 2016 and 2019. The results of Mapping and Focused Studies show that there is no Pedagogical Advisory officially formed in the context of the Bologna Process, only sectors that take care of the pedagogical formation of teachers, whereas in the context of Universidade Nova there are sectors that relate to the concept of University Pedagogical Advisory, but with a variety of functions that make it impossible to define its identity. The results, dialoguing with the knowledge about University Pedagogy, whose leading authors were reference to us, allow us to argue that University Pedagogical Advisory need to be consolidated as formative institutional spaces and cannot be separated from the process of cohesion between curricular and pedagogical innovation. Thus, we created a list of responsibilities that characterizes its institutional formative role, which encompasses five major dimensions of action, intrinsically related to the pedagogical field and crossed by the formation, innovation and research axes. However, to succeed, they need to work on their self-training, which is observed as null in the mappings, so they highlight the conceptions that underlie their work and have conditions to develop their activities.

**Keywords:** University Pedagogical Advisory. University Pedagogy. Pedagogical Innovation. Universidade Nova. Bologna Process.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Método: Mapeamento com Estudo Focalizado ancorado em abordagem qualitativa	29
Figura 2 – Modelo de Análise Integrativa em Método de Mapeamento com Estudo Focalizado ancorado em abordagem qualitativa	33
Figura 3 – Países membros do Espaço Europeu de Ensino Superior em 2015	93
Figura 4 – Universidades públicas portuguesas	107
Figura 5 – Evidência da competência formativa em relação à nomenclatura/alocação dos setores responsáveis pela formação pedagógica docente nas universidades públicas de Portugal	136
Figura 6 – Presença da formação pedagógica docente nos documentos estratégicos institucionais nas universidades públicas de Portugal, em números absolutos	137
Figura 7 – Perspectivas de organização institucional da formação pedagógica nas Universidades Públicas de Portugal	139
Figura 8 – Organograma da Unidade para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem	165
Figura 9 – Distribuição do plano de formação pelas áreas formativas no período de maio/2015 a novembro/2017	171
Figura 10 – Participação docente nas atividades de formação da U.Porto, nos anos letivos de 2014/2015 a 2016/2017	172
Figura 11 – Docentes participantes nas atividades de formação da U.Porto	174
Figura 12 – Estrutura curricular do modelo Universidade Nova	183
Figura 13 – Lógica político-epistemológica da Universidade Nova	188
Figura 14 – Universidades Federais brasileiras que aderiram ao modelo Universidade Nova	205
Figura 15 – Presença de funções de assessoramento pedagógico na estrutura universitária, com base na política de fomento à reestruturação e expansão das universidades federais	261
Figura 16 – Aproximação das funções pedagógicas dos setores ao conceito de Assessoria Pedagógica	263
Figura 17 – Organograma da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFAL-MG	274
Figura 18 – Distribuição das atividades formativas do PRODOC, nos anos letivos de 2017 a 2019	289
Figura 19 – Distribuição da carga horária das atividades formativas do PRODOC, nos anos letivos de 2017 a 2019	290
Figura 20 – Participação docente nas atividades de formação do PRODOC, nos anos letivos de 2017 a 2019	291
Figura 21 – Participação nas atividades de formação do PRODOC, nos anos letivos de 2017 a 2019, quanto ao quadro docente	292
Figura 22 – Participação docente nas atividades de formação do PRODOC, nos anos letivos de 2017 a 2019, por eixo temático	293
Figura 23 – Rol de Responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária	299

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos característicos da inovação pedagógica	46
Quadro 2 – Experiências de assessoramento pedagógico universitário em trabalhos acadêmico-científicos	53
Quadro 3 – Denominações da Formação na literatura	62
Quadro 4 – Classificação dos Saberes Docentes	65
Quadro 5 – Pilares do Processo de Bolonha que impactam a prática pedagógica docente	97
Quadro 6 – Pilares do ensino superior em Portugal, decorrentes do Processo de Bolonha, que impactam a prática pedagógica docente	104
Quadro 7 – Mapeamento da Formação Pedagógica nas universidades públicas de Portugal	132
Quadro 8 - Plano de Formação da Universidade do Porto no período de Maio/2015 a Junho/2017 por área temática	166
Quadro 9 - Plano de Formação da Universidade do Porto em 2017 estendido a instituições parceiras	168
Quadro 10 – Participação da pesquisadora em atividades de formação da Universidade do Porto, no ano de 2017	169
Quadro 11 – Pilares da Universidade Nova que impactam a prática pedagógica docente	189
Quadro 12 – Pilares para a reestruturação do ensino superior no Brasil, que fomentam o modelo curricular da Universidade Nova	201
Quadro 13 – Cursos de Bacharelado Interdisciplinar por universidade	206
Quadro 14 – Mapeamento da Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova	254
Quadro 15 – Ações de Assessoramento Pedagógico: Seção de Planejamento Curricular	277
Quadro 16 – Ações de Assessoramento Pedagógico: Seção de Orientação Educacional	279
Quadro 17 – Ações de Assessoramento Pedagógico: Seção de Formação Pedagógica	281
Quadro F1 – Revisão de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, descritor “assessoria pedagógica”	361
Quadro F2 – Revisão de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, descritor “assessoria pedagógica” com objeto Assessoria Pedagógica	363
Quadro F3 – Revisão de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, descritor “assessoramento pedagógico”	364
Quadro F4 – Revisão de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, descritor “assessoramento pedagógico” com objeto Assessoria Pedagógica	365
Quadro F5 – Revisão de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, descritores “assessoria pedagógica” OU “assessoramento pedagógico” com objeto Assessoria Pedagógica	365
Quadro F6 – Revisão de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, descritor “Universidade Nova”	366

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	15
<b>Introdução</b>	19
<b>1 Percurso metodológico</b>	23
1.1 Notas introdutórias ao Percurso Metodológico	23
1.2 Revisão da Literatura	25
1.3 O Método	28
1.4 O modelo de análise dos dados	31
1.5 Os contextos de recorte da pesquisa	33
1.6 Os instrumentos de coleta de dados	34
1.7 O universo do mapeamento em cada contexto	35
1.8 Os <i>locus</i> do estudo focalizado em cada contexto	37
1.9 Os sujeitos de pesquisa no estudo focalizado	39
1.10 Ética em pesquisa	40
<b>2 Assessoria Pedagógica Universitária: construção do referencial teórico</b>	43
2.1 Notas introdutórias ao referencial teórico	43
2.2 Delimitando os conceitos: Pedagogia Universitária e Assessoria Pedagógica	49
2.3 Complexa delimitação de responsabilidades	52
2.4 A formação pedagógica como integrante do desenvolvimento profissional docente	59
2.5 Formar para a docência: conceituando saberes docentes	64
<b>3 Assessoria Pedagógica Universitária: o contexto do Processo de Bolonha</b>	67
3.1 Notas introdutórias ao contexto curricular do Processo de Bolonha	67
3.2 A identidade curricular do Processo de Bolonha	71
3.2.1 Convenção de Lisboa (1997)	73
3.2.2 Declaração de Sorbonne (1998)	74
3.2.3 Declaração de Bolonha (1999)	75
3.2.4 Conferência de Praga (2001)	78
3.2.5 Conferência de Berlim (2003)	79
3.2.6 Conferência de Bergen (2005)	82
3.2.7 Conferência de Londres (2007)	83
3.2.8 Conferência de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009)	85
3.2.9 Conferência de Budapeste/Viena (2010)	86
3.2.10 Conferência de Bucareste (2012)	87
3.2.11 Conferência de Yerevan (2015)	88
3.2.12 Conferência de Paris (2018)	90
3.2.13 Cruzando pilares que implicam alterações na prática pedagógica docente, decorrentes do Processo de Bolonha	91
3.3 A identidade curricular do Processo de Bolonha, em Portugal	100
3.3.1 Decreto-Lei 42/2005	100
3.3.2 Lei 49/2005	101
3.3.3 Decreto-Lei 74/2006	102
3.3.4 Decreto-Lei 107/2008	102
3.3.5 Decreto-Lei 230/2009	103
3.3.6 Decreto-Lei 115/2013	103

3.3.7 Cruzando pilares que implicam alterações na prática pedagógica docente, decorrentes do Processo de Bolonha, na identidade curricular de Portugal	104
3.4 Mapeamento da formação pedagógica docente no contexto do Processo de Bolonha	106
3.4.1 ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa	111
3.4.2 UBI – Universidade da Beira Interior	112
3.4.3 UMa – Universidade da Madeira	113
3.4.4 UA – Universidade de Aveiro	114
3.4.5 UC – Universidade de Coimbra	116
3.4.6 UÉ – Universidade de Évora	117
3.4.7 ULisboa – Universidade de Lisboa	118
3.4.8 UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	120
3.4.9 UAlg – Universidade do Algarve	121
3.4.10 UMinho – Universidade do Minho	123
3.4.11 U.Porto – Universidade do Porto	125
3.4.12 UAc – Universidade dos Açores	130
3.4.13 UNL – Universidade Nova de Lisboa	130
3.4.14 Cruzando elementos relacionados à formação e assessoramento pedagógico docente, mapeados nas universidades públicas de Portugal, no contexto do Processo de Bolonha	132
3.5 Estudo Focalizado na Universidade do Porto	144
3.5.1 A formação pedagógica docente na Universidade do Porto: sob a ótica inicial	144
3.5.2 A formação pedagógica docente na Universidade do Porto: sob a ótica atual	155
3.5.3 A formação pedagógica docente na Universidade do Porto: o plano de formação	164
<b>4 Assessoria Pedagógica Universitária: o contexto da Universidade Nova</b>	177
4.1 Notas introdutórias ao contexto curricular da Universidade Nova	177
4.2 A identidade curricular da Universidade Nova na literatura	182
4.2.1 Cruzando pilares que implicam alterações na prática pedagógica docente, no contexto da Universidade Nova, segundo a literatura	188
4.3 A identidade curricular da Universidade Nova, nos documentos políticos do Brasil	192
4.3.1 Proposta Andifes	192
4.3.2 Decreto Reuni	194
4.3.3 Diretrizes Reuni	195
4.3.4 Referenciais Orientadores dos Bacharelados Interdisciplinares e similares	197
4.3.5 Cruzando pilares que implicam alterações na prática pedagógica docente, no contexto da Universidade Nova, segundo os dispositivos legais	199
4.4 Mapeamento da Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova	203
4.4.1 UFABC – Universidade Federal do ABC	209
4.4.2 UFBA – Universidade Federal da Bahia	211
4.4.3 UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido	213
4.4.4 UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora	215
4.4.5 UFMA – Universidade Federal do Maranhão	217
4.4.6 UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia	219
4.4.7 UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará	221

4.4.8 UFPA – Universidade Federal do Pará	223
4.4.9 UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	226
4.4.10 UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	229
4.4.11 UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	230
4.4.12 UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia	233
4.4.13 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	235
4.4.14 UFSJ – Universidade Federal de São João Del-Rei	237
4.4.15 UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	239
4.4.16 UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas	244
4.4.17 UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo	247
4.4.18 UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira	249
4.4.19 UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa	251
4.4.20 Cruzando elementos relacionados ao assessoramento pedagógico docente, mapeados nas universidades federais brasileiras, no contexto da Universidade Nova	254
4.5 Estudo Focalizado na Universidade Federal de Alfenas	266
4.5.1 Assessoria Pedagógica na Universidade Federal de Alfenas: sob a ótica inicial	267
4.5.2 Assessoria Pedagógica na Universidade Federal de Alfenas: sob a ótica atual	270
4.5.3 Assessoria Pedagógica na Universidade Federal de Alfenas: as ações de assessoramento	274
<b>5. Assessoria Pedagógica Universitária: tese</b>	297
<b>Algumas considerações que não encerram a questão</b>	309
<b>Referências</b>	317
<b>APÊNDICES</b>	345
Apêndice A – TCLE	347
Apêndice B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	349
Apêndice C – Termo de Anuência Institucional	355
Apêndice D – Guião de Entrevista-Narrativa no contexto do Processo de Bolonha	357
Apêndice E – Roteiro de Entrevista-Narrativa no contexto da Universidade Nova	359
Apêndice F – Revisão da Literatura	361
Apêndice G – Documentos Doutorado Sanduíche no Exterior - Universidade do Porto	369



## **Apresentação**

O presente trabalho de pesquisa é fruto das inquietações persistentes após a conclusão do Mestrado em Educação, realizado por essa pesquisadora e defendido em 2014, que teve como objetivo a identificação, a partir da fala de docentes universitários, dos desafios vivenciados pela docência inserida em contextos de inovação curricular. As conclusões daquela dissertação direcionaram para o prosseguimento dos estudos, quando uma das questões ali problematizadas foi o papel do assessor pedagógico universitário, que se responsabiliza pela promoção de espaços formativos institucionais, no sentido de qualificar as práticas pedagógicas docentes.

A discussão que se travou naquela dissertação foi reflexo da preocupação que se volta para a prática pedagógica do professor universitário, quando inserido em ambientes de inovação curricular, porque

o modelo universitário trazido com a proposta da Universidade Nova, derivado do contexto político-educacional recente, favorecido pela política de reestruturação e ampliação das universidades públicas federais, implica concepções de formação adversas daquelas às quais a universidade brasileira está habituada. Requer o entendimento de uma formação generalista, flexível e interdisciplinar como pilares do modelo (Xavier, 2014, p. 15).

A dissertação, ancorada na literatura do campo da Pedagogia Universitária, apontou que os docentes universitários têm, cada vez mais, uma formação dedicada à pesquisa, fato que faz os saberes necessários à docência serem desconsiderados. Aliada a essa condição, as exigências próprias das propostas de inovação curricular, que trazem em seus pilares elementos pedagógicos que alteram as lógicas internas da universidade, criam desafios a serem enfrentados pelos docentes, provocando-os e os implicando em processos de inovação pedagógica. Deste modo, a construção de saberes da profissão docente, em espaços institucionais de apoio à docência, mostra-se como alternativa a esse cenário de evidentes desafios.

Esta alternativa é reforçada pelas diretrizes da política de fomento às inovações curriculares implantadas pelo Governo Federal brasileiro, conhecida como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (Brasil, 2007a; 2007b). Dentre estas diretrizes está a prioridade de as universidades ofertarem “formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas” (Brasil, 2007a).

Assim, parece-nos que as Assessorias Pedagógicas Universitárias ganham, nesse cenário, uma nova dimensão em sua responsabilidade formativa junto aos docentes. Não

suficiente estarem previstos a formação e o apoio pedagógico na política do Governo Federal, o que se torna evidente para nós, nessa conjuntura, é que as Assessorias Pedagógicas Universitárias assumem papel relevante na promoção da inovação pedagógica relacionada às propostas de modelos curriculares inovadores. Se não inovadores, a considerar as características da inovação curricular proposta na literatura, no campo da Pedagogia Universitária, estes modelos curriculares pelo menos trazem pilares e elementos pedagógicos que requerem a inovação pedagógica por parte dos docentes. E, nesse sentido, o assessoramento pedagógico constitui-se como profissão que se mobiliza para trabalhar as questões pedagógicas junto aos docentes, orientando as práticas à qualidade e significação dos processos formativos.

Não obstante, é preciso assumir que a inquietação com esse contexto de estudo é reforçada pela prática laboral desta pesquisadora. Enquanto pedagoga de uma universidade federal, atuando há oito anos como assessora pedagógica de um *campus* fora de sede que aderiu à proposta de reestruturação das universidades federais, e implantou o modelo curricular da Universidade Nova, observo e convivo, cotidianamente, com a realidade imposta por este contexto. Há uma permanente busca por lograr êxito no desenvolvimento dos pilares pedagógicos decorrentes do modelo curricular da Universidade Nova; se, por um lado, há docentes que procuram por apoio para efetivarem suas práticas de modo coerente aos pilares do modelo, por outro lado, enquanto assessora pedagógica, busco formação para dar conta das exigentes demandas deste setor, para atender a contento aos docentes que o procuram.

Foi nesse quadro de autoformação que a presente pesquisa foi proposta, como requisito do processo de doutoramento e que, oportunamente, permitiu o aprofundamento dos estudos relativos ao contexto curricular do Processo de Bolonha, que se relaciona com nosso recorte de estudos porque influencia o modelo da Universidade Nova. Essa oportunidade de aprofundamento decorreu do Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior, financiado pela Capes<sup>1</sup>, realizado em Portugal, precisamente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no 2º semestre de 2017. As experiências de estudo e pesquisa ali oportunizadas permitiram o aprofundamento e aproximação real ao contexto curricular do Processo de Bolonha, ampliando as possibilidades desta produção acadêmica.

Portanto, é pertinente considerar que toda essa experiência laboral e formativa, de determinado modo, sempre se fará presente no decorrer do trabalho porque a análise nunca será totalmente isenta das crenças, experiências, concepções e valores do pesquisador qualitativo. Entendemos que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de

---

<sup>1</sup> Estágio financiado pelo Programa Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, conforme Edital 19/2016 e processo número 88881.132755/2016-01, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51). Deste modo, quem sou, enquanto profissional, pesquisadora e pessoa se faz presente no modo de olhar os dados, de selecionar as informações, de fazer opções, ao que, “por conseguinte, a minha leitura só pode ser entendida à luz da possível heterogeneidade de cada texto. Outras leituras, incluindo as dos próprios autores, produziram provavelmente interpretações e mapeamentos diferentes” (Paulston, 2001, p. 205). Por isso, ainda que não haja neste trabalho dados autobiográficos, que tratem do meu próprio trabalho, meu olhar sobre o assessoramento pedagógico será sempre subjetivado e nisso, em muito, consiste a subjetividade do conhecimento produzido.

Por outro lado, assumimos como evidente que esta condição de aproximação com o objeto, decorrente da experiência laboral, requer que os cuidados se redobrem, não permitindo que tais condições anulem os resultados de pesquisa. Optar por definir o objeto de pesquisa a partir da experiência laboral requer um exercício permanente de aproximação e distanciamento do objeto, preocupação demonstrada por pesquisadores que tomam como *locus* de pesquisa seu local de trabalho, de modo que

ao pesquisador que constrói um objeto de estudo a partir de inquietações advindas de sua prática, retira dados em seu próprio local de trabalho, muitas vezes com seus pares ou pessoas que conhecem e compreendem a natureza de seu trabalho, cabe a compreensão dos limites acadêmicos e políticos de sua pesquisa, bem como das possibilidades de enfrentamento dessa realidade a partir das reflexões, que possivelmente, surgirão, com a investigação (Oliveira, 2013, p. 66).

Entretanto, esta mesma experiência laboral, que imputa limites à pesquisa, também representa potencialidades de contribuição para o campo, porque permite abordar o objeto a partir de uma maior consciência deste, construída pela própria experiência, e pela afeição a ele, que se desenvolve com o exercício profissional. Estas condições em torno do objeto permitem-nos pô-lo em questionamento, e, questionando-o, potencializamos sua possibilidade de crescimento e avanço, contribuindo com o campo de conhecimentos ao qual nos agregamos.

Nesse sentido, por ocasião do Congresso Internacional O Tempo dos Professores, organizado pela Universidade do Porto, em Portugal, e que se comemorou os 30 anos da tese doutoral “Le Temps des Professeus”<sup>2</sup>, o Professor Antônio Nóvoa, em Conferência Plenária, fez-nos refletir que

o desenvolvimento da tese é um exercício de liberdade [...]. A escolha de um objeto de tese não é uma coisa racional, não é uma coisa que se faça no catálogo; porque uma tese é uma coisa que tem que estar dentro de nós, tem que ser, num certo sentido, um ajuste de contas com a nossa vida, no sentido de um acerto de contas com as nossas

---

<sup>2</sup> Fonte: Conferência Plenária, por Antonio Nóvoa, em 30 de setembro de 2017, no Congresso Internacional O Tempo dos Professores, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em <<https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/apresentacao.html>>. Acesso em 13 mar. 2018.

interrogações, com as nossas interpelações, com as nossas inquietações (Nóvoa, 2017, s/p).

O que estamos apresentando, portanto, é que na definição deste objeto de pesquisa, ou seja, a Assessoria Pedagógica Universitária em contexto de inovação curricular, há limites e potencialidades que permeiam todo o trabalho. Entendemos que todas as escolhas, quer as teórico-conceituais, quer as metodológicas, revelam riscos, mas também valores. Com isso, entendemos que qualquer opção que não estas, presentes neste estudo, modificariam todo o trabalho e seus resultados, e representariam, pois, uma outra pesquisa que não esta que se apresenta. Deste modo, atentos a todas estas condições, procuramos efetivar opções consistentes e coerentes, mantendo-nos fieis à produção do campo da Pedagogia Universitária, para com ela contribuir, e buscando fontes e referências que nos dessem suporte ao diálogo e à construção de conhecimento sobre o objeto.

Assumimos, finalmente, que esta tese não é um trabalho de avaliação, tal como não é um estudo comparado entre os contextos curriculares que delimitam o recorte de pesquisa. Por isso, as observações que propomos e os questionamentos que levantamos ao longo da produção não devem ser entendidos como prescrição, nem como comparação. Pelo contrário, nossas discussões devem ser entendidas como contribuições ao campo, porque

nenhuma análise pedagógica pode se submeter a uma mera descrição dos fenômenos. A natureza propositiva da pedagogia impõe sempre um olhar em direção ao futuro, um salto do 'ser' para o 'deve ser' [...]. Alguma reflexão deve ser feita sobre como poderia ser o estado das coisas e, se possível, sobre caminhos possíveis (Zabalza, 2004, p. 86).

Caminhos possíveis. Eis o que ousamos apontar.

## **Introdução**

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a Assessoria Pedagógica Universitária, inserida em contexto de inovação curricular.

No cenário atual brasileiro, em que uma política pública educacional fomentou a implantação do modelo curricular da Universidade Nova, nas universidades federais brasileiras, a questão do assessoramento pedagógico emerge como importante ferramenta de apoio à docência universitária, na intenção de que a inovação curricular proposta não seja apenas um discurso no papel, mas que se efetive por meio da inovação da prática pedagógica docente. A compreensão deste cenário remeteu à busca pela compreensão de outro contexto curricular, porque o influencia diretamente, o Processo de Bolonha. Deste modo, o contexto curricular produzido pelo Processo de Bolonha, ainda que com suas inegáveis intenções político-econômicas, compõe um paralelo ao contexto da Universidade Nova, porque ambos refletem elementos pedagógicos que alteram a lógica da universidade e, por consequência, a prática pedagógica docente. Estas considerações evidenciam que não somente os contextos de inovação curricular definem o recorte de pesquisa, mas se revelam intransponíveis no sentido de olhar o objeto e os dados a ele relacionados.

Deste modo, parece-nos pertinente a busca pela compreensão sobre que Assessoria Pedagógica Universitária tem sido construída e como se estrutura seu trabalho em contexto de inovação curricular, questão definida como nosso problema de pesquisa. Frente à questão, nosso objetivo geral é identificar o papel das Assessorias Pedagógicas Universitárias, em contexto de inovação curricular, tomando como recorte de pesquisa o contexto da Universidade Nova, no Brasil, e do Processo de Bolonha, em Portugal, de modo que possamos compreender como estas têm se estruturado e se autoformado para dar conta das exigências que também sobre elas recaem, no que diz respeito à implantação e consolidação de modelos curriculares inovadores, aos quais estão submetidos os docentes universitários.

Nesse sentido, a tese que pretendemos defender neste trabalho é a de que nos contextos de inovação curricular as Assessorias Pedagógicas Universitárias ampliam seu potencial valor profissional, precisando se consolidarem como espaços institucionais formativos para os docentes, como profissão de assessoramento que fomenta a superação do desafio da inovação das práticas pedagógicas. Assumimos que as Assessorias Pedagógicas não podem estar apartadas do processo de coesão entre a inovação curricular e a inovação pedagógica nas práticas docentes e, para tanto, elaboramos um rol de responsabilidades que caracteriza seu papel formativo, em todas as frentes de atuação que entendemos estarem relacionadas à sua

função institucional. Entretanto, para alcançarem sucesso, precisam permanentemente trabalhar num processo de autoformação, que resulte em seu processo de profissionalização enquanto assessor pedagógico universitário, de forma a evidenciar as concepções que fundamentam e norteiam seu trabalho, e que lhe dê condições efetivas para desenvolverem com sucesso o rol de atividades que é de sua responsabilidade.

O desenvolvimento da pesquisa pauta-se, portanto, nessas relações pedagógicas universitárias e, por isso, elucidar o uso do conceito de ‘pedagógico’, utilizado com frequência ao longo deste trabalho de pesquisa, parece-nos imprescindível, visto que foi escolhido para orientar nossa linha de discussão.

Estando fortemente relacionado com o campo da Pedagogia Universitária, recorreremos à “Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário, Volume 2” (Morosini, 2006) quando aludimos a formação pedagógica docente, referindo-nos ao conceito em sentido amplo, isto é, tendo em consideração o cotidiano do mundo acadêmico, no ensino superior universitário. Esse conceito amplo implica a dimensão relacional da profissão docente, acerca da criação de um clima de aprendizagem que tem em atenção os estudantes e que, simultaneamente, implica o fazer docente orientado para a aprendizagem autônoma destes atores. Do ponto de vista conceitual, pressupõe, quer modos de trabalho pedagógico relacionados ao processo de ensino emancipatório, de ruptura com os modos meramente expositivos, quer um afastamento de processos de avaliação que têm subjacentes uma lógica tradicional, que os limita à obtenção de dados classificatórios, pressupondo que a avaliação seja, ela própria, um dispositivo que contribua para melhorar o ensinar e o aprender.

Não obstante, ainda que tenhamos adotado o conceito pedagógico (aplicado à formação, à assessoria, etc.) a partir do referencial da Pedagogia Universitária, ora mencionado, este tem, para nós, o mesmo sentido contido no conceito pedagógico-didático, defendido por Leite e Ramos (2006, 2009), ou seja,

no marco destas concepções, o sentido que atribuímos à dimensão pedagógico-didática refere à compreensão das interações humanas no âmbito do caráter mediador do ensino e de suas relações, como possibilitador da identificação dos fenômenos da ação docente e do exercício dessa ação. Quer dizer, a entendemos no sentido sócio-político-cultural da ação empreendida no exercício docente, no que diz respeito a expressão de um ideário pedagógico e da implicação deste trabalho no processo dos diálogos existentes e possíveis (Leite e Ramos, 2009, p. 104-105).

Assim, o conceito pedagógico tem, neste trabalho, um sentido amplo porque, quando nos referimos à pedagogia no ensino superior, remetemos a essa ordem relacional dos processos que envolvem ensinar e aprender na universidade, o que inclui também a dimensão da didática universitária. Neste entendimento, a dimensão didática, para nós, não corresponde a uma mera

técnica de ensinar, que ignora os pontos de partidas diversificados dos distintos estudantes e, como se pudesse ensinar a todos como apenas de um se tratasse. Ao contrário, no entendimento que nos orienta, a didática adquire um sentido relativo aos modos pedagógicos do fazer docente que tem como intenção contribuir para a emancipação e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Em síntese, o conceito pedagógico, nesse sentido amplo, contempla aspectos relativos aos modos de trabalho pedagógico dos docentes – quando se está a ensinar criando condições para que os alunos aprendam –, tal como é expresso no conceito pedagógico-didático defendido por Leite e Ramos (2006, 2009), assim como nos conceitos de didática em construção definido por Cunha (2006a) e didática universitária referido por Lucarelli (2004; 2009; 2011). Nesta linha, estamos entendendo a didática como um processo que não é finalizado, mas que, de acordo com os contextos e com as situações reais com que se confronta o fazer docente, continuamente se reajusta e que, por isso, não tem como efeito uma homogeneização do processo de ensino (Leite, 2006).

Dadas estas notas introdutórias, o trabalho que segue está estruturado em cinco grandes capítulos.

Iniciamos nosso trabalho apresentando, em pormenores no capítulo 1, o percurso metodológico, porque acreditamos que ele elucidará os caminhos percorridos e os objetivos específicos a serem atingidos. Orienta, deste modo, a leitura e a compreensão do leitor acerca de nosso recorte de estudos, permitindo compreender o porquê da escolha de cada procedimento, ao passo que permite identificar os fins a que se destinam.

No capítulo 2, densamente teórico-conceitual, recorreremos a pesquisadores reconhecidos no campo da Pedagogia Universitária, para definir conceitualmente a Assessoria Pedagógica Universitária, seu rol de atuação e responsabilidades descritos na literatura, bem como conceituar os processos que estamos assumindo como diretamente relacionados a ela, tais como a promoção do desenvolvimento profissional docente e a oferta de formação pedagógica docente, pautados nos saberes docentes. São concepções que admitimos orientadoras das ações de assessoramento a que referimos.

Por sua vez, o capítulo 3 aborda os estudos relacionados ao contexto curricular do Processo de Bolonha. Introduzido por uma detalhada descrição dos procedimentos metodológicos que orientaram a coleta dos dados referente a esse contexto curricular, em complementação ao percurso metodológico geral da pesquisa, apresenta o mapeamento da formação pedagógica das universidades públicas de Portugal, inseridas no Processo de Bolonha, bem como apresenta o estudo focalizado em uma universidade pública portuguesa, de

modo a ampliar o conhecimento sobre a organização em torno do assessoramento e da formação pedagógica docente.

Por seu turno, o capítulo 4, também introduzido por uma detalhada descrição dos procedimentos metodológicos de coleta dos dados relativos ao contexto curricular da Universidade Nova, que, da mesma forma, complementa o percurso geral da pesquisa, retrata os estudos relacionados ao modelo de inovação curricular do Brasil. O mapeamento, realizado em todas as universidades federais brasileiras que aderiram ao modelo, no momento político proporcionado pelo Reuni, permite conhecer melhor como as Assessorias Pedagógicas têm sido estruturadas, assim como o estudo focalizado em uma universidade federal brasileira permite aprofundar os conhecimentos em torno deste setor, neste contexto de inovação curricular.

Finalmente chegamos ao capítulo 5, em que ousamos teorizar, a partir de uma proposta de diálogo de nossos dados empíricos, então mapeados, com o conhecimento já disposto na literatura que nos embasa. Definimos ali nosso modelo de rol de responsabilidades pedagógicas, que entendemos alicerçar o trabalho das Assessorias Pedagógicas Universitárias, assim como propomos uma releitura de conceitos relacionados à formação pedagógica para dispor novas possibilidades de organização das ações de assessoramento. Retomamos, enfim, a importância dos processos de autoformação dos assessores pedagógicos, frente à intensa responsabilidade formativa que deles se espera, no universo das inovações curriculares e pedagógicas.

Fechamos nosso trabalho com considerações que não encerram a questão, mas, pelo contrário, indicam mais questionamentos em torno do objeto. Esperamos, com tais indicações, implicar os pesquisadores do campo a se debruçarem conosco nessa caminhada de produção de conhecimento sobre o assessoramento pedagógico universitário, colaborando, todos, com a docência universitária e com os processos de inovação pedagógica relacionados à inovação curricular que temos vivenciado e presenciado transformarem a realidade universitária. Esperamos, também, incentivar processos de valorização da função de assessor pedagógico, na medida em que nossas discussões e apontamentos revelem a importância deste profissional no interior das lógicas pedagógicas universitárias, relacionadas aos processos de aprendizagem e ao apoio da docência, incutindo nos assessores, potenciais leitores, a aspiração por autoformação permanente, que os tornem cada dia mais aptos a lidarem com os desafios objetivos incutidos em sua função, pela adoção de inovações curriculares nas universidades.



## 1 Percurso Metodológico

### 1.1 Notas introdutórias ao Percurso Metodológico

Enquadramos este trabalho como uma pesquisa qualitativa em educação, e nos valem das características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), referente este tipo de pesquisa, para elucidar nossa posição.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a primeira característica da pesquisa qualitativa é ter o investigador como o instrumento principal. Sua coleta de dados se dá em situação, em contexto, complementada por informações obtidas pelo contato direto com os participantes da pesquisa.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. [...] Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48).

Por natureza, os autores definem que a investigação qualitativa é descritiva, os dados não são recolhidos em números; a apresentação dos resultados é ilustrada com citações baseadas nos dados coletados. “Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48). Os trabalhos qualitativos contêm citações e descrevem, de forma narrativa e minuciosa, em que consiste o fenômeno em estudo, seja a situação, seja a visão de mundo dos participantes. Nesse sentido, os autores afirmam que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49), porque por meio da interação permite que se conheça o modo como as expectativas se traduzem nos procedimentos e nas ações.

A análise dos dados na pesquisa tende a se realizar de modo indutivo, ou seja, “não se recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50). Na dimensão da análise, o entendimento que o pesquisador tem dos dados é um instrumento-chave. Assim, na pesquisa qualitativa,

o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50).

Por fim, outra característica da pesquisa qualitativa, definida por Bogdan e Biklen (1994) é a importância dada ao significado. A preocupação centra-se na certificação de que a apreensão das diferentes perspectivas é adequada. Há preocupação com o registro rigoroso do modo como os envolvidos na pesquisa interpretam os significados dos dados coletados. Deste modo,

os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51).

Ancoradas nas características da pesquisa qualitativa, o percurso metodológico foi se delimitando, tendo em vista construir respostas ao problema de pesquisa: Que Assessoria Pedagógica Universitária tem sido construída e como se estrutura seu trabalho, em contexto de inovação curricular, tomando como recorte de pesquisa o modelo da Universidade Nova e do Processo de Bolonha? Essa pergunta orientadora delinea o objetivo da pesquisa, que é identificar o papel das Assessorias Pedagógicas Universitárias, em contexto de inovação curricular.

Com isso, este objetivo geral orienta os objetivos específicos deste trabalho, que, por sua vez, direcionam o desenrolar metodológico da pesquisa, em ambos contextos que definem o recorte, sendo eles:

- Delimitar o conceito de Assessoria Pedagógica Universitária, contribuindo para a definição de seu rol de atuação e responsabilidades;
- Identificar, em documentos relacionados ao Processo de Bolonha e em documentos que tratam da organização do modelo curricular do ensino superior em Portugal, assim como em documentos que fomentaram a política de reestruturação e ampliação das universidades federais do Brasil e na literatura que sustenta o projeto Universidade Nova, pilares que trazem para a realidade universitária a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas docentes;
- Mapear a oferta institucional de formação pedagógica de docentes universitários em Portugal, nas universidades públicas daquele país, e o assessoramento pedagógico universitário nas Universidades Federais no Brasil que aderiram ao modelo Universidade Nova;
- Caracterizar, em estudo focalizado, as políticas de formação pedagógica dos docentes da Universidade do Porto, em Portugal, desenvolvidas na concretização do Processo de

Bolonha, e a Assessoria Pedagógica da Universidade Federal de Alfenas, no Brasil, que aderiu ao modelo curricular da Universidade Nova.

Os objetivos específicos da pesquisa são retomados nas notas introdutórias dos capítulos que compõe este trabalho. Essa escolha nos pareceu pertinente porque à medida em que avançamos na apresentação conceitual e empírica, apontamos quais objetivos específicos visamos alcançar. Desta forma, há um claro direcionamento de leitura, mantendo o foco e nos garantindo consistência epistêmica na construção do nosso objeto de pesquisa.

## **1.2 Revisão da Literatura**

Como primeiro procedimento metodológico, visando justificar o problema e o recorte de pesquisa, naquilo que se espera de uma tese de doutoramento, realizamos a revisão da literatura, em teses e dissertações, com vistas a especificar as questões em torno da temática que estão sendo discutidas no nível da pós-graduação. Essa tarefa, realizada entre o primeiro semestre de 2016 e o primeiro de 2017, se faz importante porque identifica os recortes que estão sendo delimitados nestes trabalhos científicos, e, com isso, justifica a propositura da presente pesquisa.

Sob esse escopo, é possível observar que o problema de pesquisa balizado nesse estudo, ou seja, que Assessoria Pedagógica Universitária tem sido construída e como se estrutura seu trabalho, em contexto de inovação curricular, com recorte na Universidade Nova e no Processo de Bolonha, revela-se um tema sobre o qual não se têm debruçado os pesquisadores do campo. Isso torna o tema, neste recorte em específico, oportuno, interessante e passível de agregar novas contribuições ao campo da Pedagogia Universitária.

Contudo, embora fundamental e importante para o desenvolvimento da pesquisa, temos que apontar que há limites nessa revisão, tendo em vista a própria limitação derivada do banco de dados selecionado para o trabalho. Por um lado, o banco de dados escolhido, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>3</sup>, encontra-se em permanente processo de atualização, pois as instituições o alimentam com as defesas dos pós-graduandos, o que pode levar algum tempo técnico para se efetivar. Por outro lado, há também a limitação dos descritores escolhidos para a revisão, pois, mesmo tendo nós entendido que aqueles selecionados são os mais apropriados para revisarmos a literatura em torno do objeto de estudos, quer dizer, a Assessoria Pedagógica no modelo curricular da Universidade Nova e do Processo de Bolonha, os descritores podem não ter sido utilizados por determinados pesquisadores, impedindo-nos de encontrar a total

---

<sup>3</sup> Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 14 mar. 2016.

produção sobre o tema. Deste modo, para minimizar este limite imposto à revisão, cuidamos para que os descritores selecionados fossem os mais diretos e evidentes quanto ao objeto, buscando com isso alcançar o maior número possível de trabalhos produzidos sobre o tema.

Dadas estas necessárias ressalvas, a revisão de teses e dissertações ocorreu por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes em virtude da extensão que esta plataforma assume, em esfera nacional, acerca da produção científica brasileira no nível da pós-graduação. Reforça essa escolha o fato de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, fundação do Ministério da Educação, é o órgão que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação<sup>4</sup>, sendo, portanto, um importante repositório nacional dos trabalhos acadêmicos.

Para efetivarmos a revisão das teses e dissertações, o primeiro filtro de busca foi por assunto, com o descritor “assessoria pedagógica”. Nesses moldes, foram encontradas 07 teses e 26 dissertações, como listado no Quadro F1 do Apêndice F. A seleção destes trabalhos resultou em 05 pesquisas, descritas no Quadro F2 do Apêndice F, que se relacionam ao objeto Assessoria Pedagógica Universitária. As demais produções utilizam-se do assunto para abordar outras questões, não sendo a Assessoria Pedagógica o objeto dos trabalhos.

Contudo, cientes de que o descritor tem suas limitações, ampliamos a busca com a inserção do descritor “assessoramento pedagógico”, o que revelou 18 pesquisas, sendo 05 pesquisas a nível de doutoramento, 10 dissertações de mestrado e 03 de mestrado profissional, como apontamos no Quadro F3 do Apêndice F. Por sua vez, a seleção destes trabalhos resultou em 03 pesquisas de mestrado, como descrito no Quadro F4 do Apêndice F, que se relacionam ao objeto Assessoria Pedagógica Universitária. As demais produções, como dito na seleção anterior, utilizam-se do assunto para abordar outras questões, não sendo a Assessoria Pedagógica o objeto dos trabalhos.

É de se destacar que dos 03 resultados selecionados, 02 trabalhos já compunham a seleção anterior. Deste modo, apenas 1 pesquisa é efetivamente acrescida à revisão da literatura, por meio da utilização do descritor “assessoramento pedagógico”. Portanto, a revisão da literatura resulta em 06 trabalhos, constantes do Quadro F5 do Apêndice F, que é composta por 02 pesquisas de doutoramento e 04 pesquisas de mestrado, e que têm a Assessoria Pedagógica como objeto de estudos. Evidencia, com este resultado, que a maior parte das produções no campo têm como objeto a formação docente, em diferentes níveis, bem como o desenvolvimento profissional docente permeado por programas institucionais de formação.

---

<sup>4</sup> Fonte: Capes. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/aceso-ainformacao/5418-competencias>>. Acesso em 14 mar. 2016.

Essas questões também nos interessam, e transpassam nosso estudo, porém as utilizamos para olhar as Assessorias Pedagógicas, nosso objeto, o que faz nosso trabalho se diferir daqueles que fomos excluindo na revisão.

Quanto aos 06 resultantes da revisão, estes trabalhos têm as Assessorias Pedagógicas em foco, mas nos diferenciamos deles porque o contexto de inovação curricular em nossa pesquisa é um elemento intransponível. Assim, delimitando nosso recorte nos contextos de inovação curricular decorrentes da Universidade Nova e do Processo de Bolonha, como elemento primordial para estudarmos o objeto, ampliamos a revisão utilizando o descritor “Universidade Nova”. Dos 19 trabalhos que resultam deste descritor, apresentados no Quadro F6 do Apêndice F, dos quais 10 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado, apenas Xavier (2014) aborda a questão, mas não a toma como problema central. Das demais produções, nenhum trabalho aborda ou conjuga a Assessoria Pedagógica ao modelo curricular, o que garante a originalidade característica de uma tese no trabalho que desenvolvemos. Por sua vez, o filtro pelo descritor “Processo de Bolonha” resultou em 1.146.932 trabalhos, o que tornou a seleção das obras inviáveis, considerando-se apenas os fins que aqui abordamos.

Realizada a referida revisão, não podemos deixar escapar um interessante dado que nos chamou atenção, nesse momento inicial da pesquisa. Assumimos os descritores mencionados por sua proximidade com a finalidade da pesquisa e de seu objeto. Porém, se a revisão da literatura for realizada a partir dos descritores “formação pedagógica” AND “ensino superior”, passamos a ter um resultado composto por 15.353 trabalhos. Estes se distribuem entre 2.995 teses de doutorado, 9.727 dissertações de mestrado, 1.889 trabalhos de conclusão de mestrado profissional e 742 trabalhos de conclusão de cursos profissionalizantes, com registros entre os anos de 1987 e 2016, de acordo com os dados disponibilizados pela plataforma. Ou seja, uma temática muito e há tempos pesquisada. Se alteramos os descritores para “formação pedagógica” AND “docente universitário”, o resultado cai para 137 produções, das quais 43 teses de doutorado, 87 dissertações de mestrado, 04 trabalhos de conclusão de mestrado profissional e 2 trabalhos de conclusão de cursos profissionalizantes, datados de 1998 até 2017; resultam pesquisas mais recentes, mas ainda assim um tema bastante revisto. Contudo, se nestes mesmos filtros, que apresentam alto resultado de produção, acrescentarmos o descritor “Universidade Nova”, ambos resultados se reforçam nulos.

O fato ao qual chamamos atenção, então, consiste em uma concepção implícita na produção no campo da Pedagogia Universitária. Evidencia-se que, neste número expressivo de trabalhos publicados, o chamariz está em uma responsabilidade da Assessoria Pedagógica Universitária, ou seja, a formação pedagógica no ensino superior, e não em sua concepção e

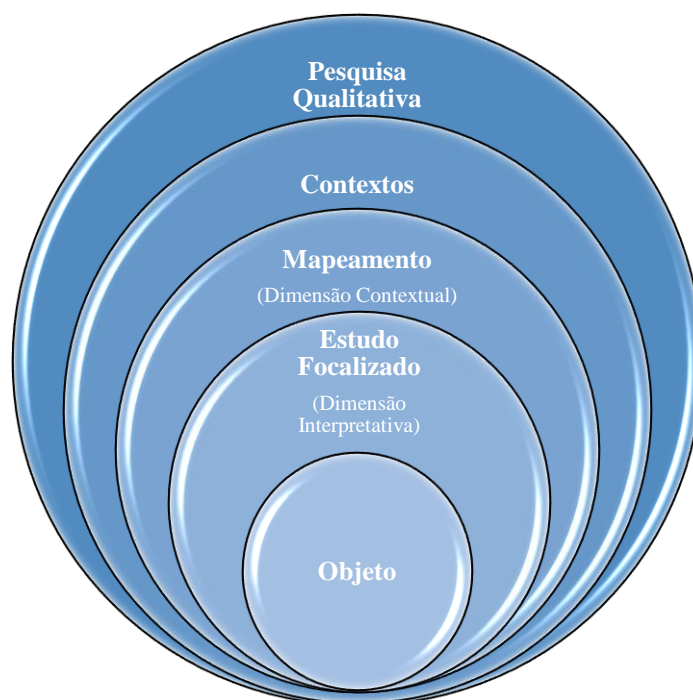
delineamento. Deste modo, nosso trabalho se distingue porque assumimos que não podemos dar ênfase a apenas uma responsabilidade, ainda que esta responsabilidade se apresente ao longo de todo o trabalho, mas, sim, damos ênfase, nesta revisão, ao objeto em pauta, delineado conceitualmente. Deste modo, evidenciamos que a temática objeto deste estudo, ou seja, a Assessoria Pedagógica Universitária em contexto de inovação curricular, é praticamente inexistente, nula. Isso reforça a relevância da pesquisa, tal como reafirma a importância de os pesquisadores do campo da Pedagogia Universitária se debruçarem sobre questões que põem em foco as relações de assessoramento pedagógico, função promissora para a qualificação da docência universitária. Sob este imperativo, acreditamos estar contribuindo com a produção de conhecimento neste campo, fomentando, ainda, discussões e questões que poderão mobilizar novos estudos acerca do objeto.

### **1.3 O Método**

A partir destas delimitações iniciais, definimos o método para alcançar o objetivo orientado pela pergunta de pesquisa, o qual denominamos “Mapeamento com Estudo Focalizado”. Reforçamos que este foi suportado, como já expusemos, por uma abordagem qualitativa de pesquisa em Educação.

Assumimos, ao definir tal escolha, uma condição em que podemos coletar, apresentar e dialogar com os dados empíricos a partir de duas posições características da pesquisa qualitativa: o mapeamento torna possível descrever amplamente os dados referentes ao objeto e, com isso, proporcionar sobre ele uma visão panorâmica, que nos parece essencial para a compreensão do todo. Assim, privilegia-se uma descrição contextual dos dados relativos ao objeto, ainda que a reconheçamos e a assumamos totalmente influenciada pelo olhar da pesquisadora, que tem crenças e objetivos sobre esta descrição. Por sua vez, com o estudo focalizado temos condições de buscar os significados que os sujeitos atribuem ao objeto de estudo, a partir de um contato direto com estes envolvidos. Buscamos, com isso, “descrever, de forma narrativa, em que consiste determinada situação ou visão de mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49), que, no caso, trata da visão sobre o objeto. Valoriza-se, então, a interpretatividade contida na visão e na contextualização em torno do objeto. A Figura 1 representa a metodologia que delineamos para nossa pesquisa.

**Figura 1 – Método: Mapeamento com Estudo Focalizado ancorado em abordagem qualitativa**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

O mapeamento, conceito importado da Geografia para o campo da Educação, aplicado nos domínios das Ciências Sociais e Humanas, ou seja, o mapeamento social, constitui-se como uma ferramenta que torna “visível a crescente complexidade das abordagens do saber” (Paulston, 2001, p. 224). Ele “pode ser visto como uma metodologia [...] que reconhece que os mundos são construídos e interpretados quer objetiva, quer subjetivamente” (Paulston, 2001, p. 225), ou, trazendo para os termos que adotamos metodologicamente, contextual ou interpretativamente. Assim, nos domínios das Ciências Sociais e Humanas, o mapeamento representa um projeto de Cartografia Social, cujos contornos se dão com os movimentos dos sujeitos envolvidos, e que “procura abrir significados, desocultar limites dentro de campos culturais e revelar as tentativas reacionárias de fechar fronteiras e proibir traduções” (Paulston, 1999, p. 454). Mapear em educação faz necessário mapear o terreno sobre o qual as decisões se assentam (Cortesão, Magalhães e Stoer, 2001).

É claro que a arte de mapear tem sido tradicionalmente uma espada de dois gumes. Por um lado, tem tido um efeito orientador ao tornar claro aquilo que antes parecia confuso e aparentemente fragmentado; por outro lado, tem imposto fronteiras e criado afinidades que frequentemente se transformam no fundamento de novas (hegemônicas) relações de poder. No caso da Cartografia Social, este perigo é mitigado pelo caráter aberto do empreendimento, pela assunção de que os mapas necessitam constantemente de ser rearticulados com o valor das suas variáveis tornadas explícitas desde o início. Mais, neste caso particular, os objetivos do processo

de mapeamento [...] visam compreender não como a mudança social é dominada mas, antes, como é que a mudança social se manifesta na ação política que se encontra na base das políticas educativas e tal como esta se expressa em decisões no campo da educação (Cortesão, Magalhães e Stoer, 2001, p. 52).

Assentes nos viéses apresentados por Cortesão, Magalhães e Stoer (2001), conceituamos o mapeamento como um processo de representação do conhecimento produzido num determinado campo, em que o ato de representação (a Cartografia) constitui um novo olhar (Fernandes, 2007). Representa um modelo de estudo que se constitui sobre determinado tema específico de pesquisa, cujo objetivo principal é permitir a construção de uma visão geral acerca de tal tema (Petersen, Vakkalanka e Kuzniarz, 2015). Nesse sentido, o mapeamento pode ser mobilizado quando se objetiva identificar, avaliar e interpretar a pesquisa sobre um tema específico (Kitchenham, Budgen e Bretenon, 2010).

Mapear é, portanto, um processo que auxilia a orientação, à medida em que se assume tarefas representacionais (Paulston, 1993). No campo da Cartografia Social, “elaborar um mapa é simultaneamente promover uma forma de ver o mundo e influenciar a visão do mundo de outros grupos. É também uma forma de produzir intertextualidade entre discursos que concorrem entre si, mostrar que todo o conhecimento é relativo a um espaço” (Cortesão, Magalhães e Stoer, 2001, p. 51-52), de modo que, para se efetuar o mapeamento, é necessário um mergulho na heterogeneidade dos textos, para mostrar como é a realidade que se considera no estudo. O que se pretende alcançar são contribuições interpretativas e cartográficas que auxiliam o aprofundamento do conhecimento acerca de si, do outro e do mundo construído coletivamente (Paulston, 2001).

De acordo com Stromquist (2000), o mapeamento pode ser entendido como instrumento analítico que contribui para explicitar posições e identificar relações, nos campos discursivos que se produzem em contextos e situações diversas, além de permitir explorar as convergências e as divergências existentes nestes discursos, contextos e situações. Deste modo,

como instrumento analítico, mapear toma emprestado algumas noções fundamentais do campo da Geografia, como lugar, espaço e situação [...] espaços institucionais, ocupados por atores centrais, que criam dinâmicas particulares ligadas à produção de conhecimentos, ao trabalho de estabelecimento de margens (borderwork) e ao atravessamento de fronteiras (bordercrossing). Mapear entidades, as suas distâncias conceituais [...] é prosseguido como o objetivo de elucidar posições, identificar as relações entre estas entidades e explorar a convergência e a divergência dessas ideias (Stromquist, 2001, p. 224 apud Araujo, 2002, p. 103).

Teoricamente enquadrado, ao passo que o mapeamento nos permite definir uma visão descritivamente detalhada mas panorâmica do objeto como um todo, nosso percurso metodológico, visando o contato direto com sujeitos que o vivenciam cotidianamente, incluiu o estudo focalizado. Esta opção pareceu-nos coerente e interessante do ponto de vista



metodológico porque focaliza o objeto vinculado ao procedimento anterior, ou seja, o mapeamento.

Estamos assumindo, portanto, o estudo focalizado como método que extrai do grande universo em estudo um ponto ou elemento a ser colocado em foco, dentro e na sequência deste mesmo estudo. Essa focalização trata de uma escolha fundamentada e justificada dentre o universo dos componentes do estudo, sendo a aproximação com o objeto efetivada por instrumentos de pesquisa que valorizam o contato com os sujeitos. Em nosso método, o estudo focalizado se efetiva a partir de um dos elementos que compõe o mapeamento então realizado. Neste sentido, o mapeamento realizado produziu uma visão panorâmica do objeto de estudo e, a partir deste todo, os elementos a serem focalizados foram selecionados. Deste modo, o estudo focalizado referiu-se a duas universidades públicas que faziam parte do mapeamento, cada uma delas pertencentes aos diferentes contextos estudados.

#### **1.4 O modelo de análise dos dados**

Ancoradas nesse percurso metodológico, delineamos um modelo de análise indutiva que busca a apreensão das diferentes perspectivas dos dados coletados (Bogdan e Biklen, 1994). Nesse sentido, a análise está orientada para a integração dos dados, com o qual traçamos um “esquema compreensivo das diferentes vertentes, a partir das quais se pode chegar a um melhor entendimento” do objeto em estudo (Zabalza, 2004, p. 9). Assim, buscamos consistência epistemológica caracterizada no conhecimento produzido sobre o objeto de estudo – a Assessoria Pedagógica Universitária –, olhado por diferentes ângulos, mas sempre sob a responsabilidade que recai no contexto.

O modelo de análise delineado busca, então, “produzir um retrato do fenômeno em estudo” (Duarte, 2009, p. 14), permitindo uma análise integrada dos dados, sem fragmentá-los em partes. Entendemos, com isso, a possibilidade de olhar contexto, políticas, estruturas e sujeitos que se envolvem com a Assessoria Pedagógica de modo integrado, não compartimentalizando cada ângulo e, como consequência, criando uniformidade na compreensão do objeto. Com isso, o modelo de análise impacta a própria organização conceitual-metodológica de desenvolvimento da pesquisa, porque constitui uma lógica de escrita integrada. Nessa lógica, descrições, análise e diálogo dos dados com a literatura e com o campo se dão sempre de modo integrado, ao longo do texto.

Assim, nesse modelo, denominamos a análise dos dados por Análise Integrativa, porque, pautados no modelo de integração proposto, não nos debruçamos em categorias de análise, mas sim, valemo-nos da unidade de análise de todo o texto, do conjunto integrado das informações.

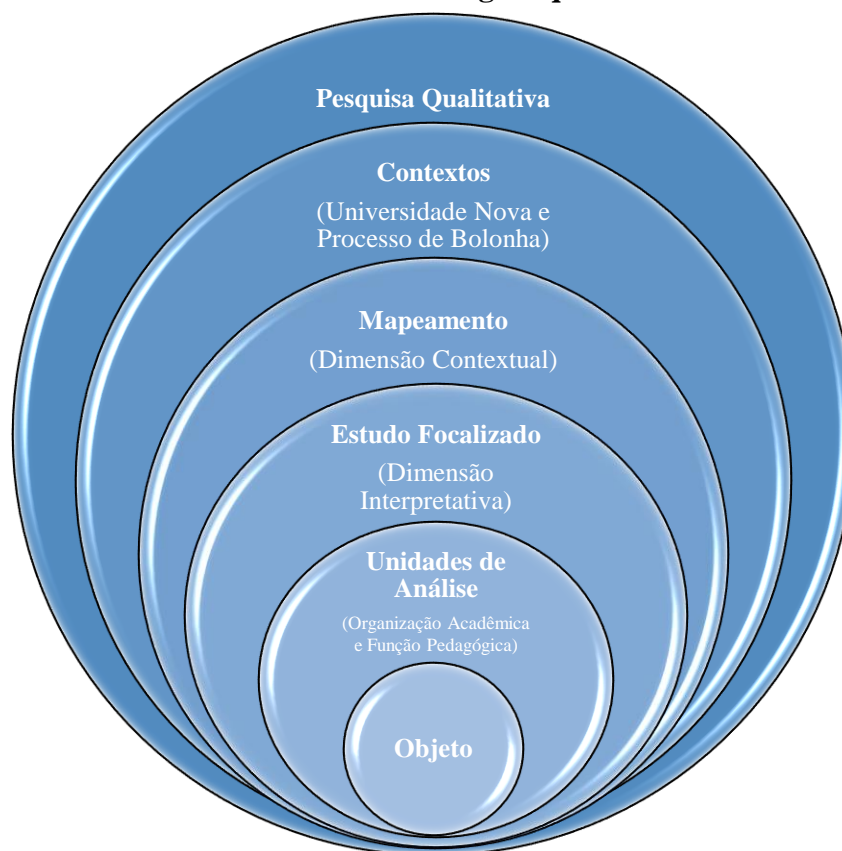
Essa possibilidade, embora encontre respaldo em fundamentos da análise de conteúdo (Krippendorff, 1980, 1989), não a utiliza como método de análise comumente utilizado, a partir de categorias delimitadas, porque, seguindo nossa própria proposta metodológica, a categorização clássica da análise de conteúdo compartimentaria a análise integrada do conjunto de informações. Logo, similarmente ao método de análise de conteúdo, buscamos inferências válidas para o contexto (Krippendorff, 1980, 1989), que alcançam o conteúdo simbólico das mensagens, ora obtidas a partir dos documentos, ora a partir das experiências e conhecimentos narrados pelos sujeitos da pesquisa; contudo, fazemo-lo de maneira integrada, com unicidade.

De tal modo, visando à integração pretendida, partimos de unidades de análise que são observadas em ambas dimensões que compõem o método: a dimensão contextual e a dimensão interpretativa. Estas unidades são a organização acadêmica e a função pedagógica.

Por um lado, a organização acadêmica nos permite analisar as formas e modelos de institucionalização do objeto, sua estrutura e reconhecimento institucional, enquanto que, por outro lado, a função pedagógica nos permite analisar o rol de atribuições diretamente relacionadas ao objeto, assim como as relações entre esse rol e os pilares pedagógicos dos modelos curriculares inovadores, entre os sujeitos que o desenvolvem. Estas unidades, integradas, permite-nos revelar a posição política-institucional em torno do objeto de estudo, quer na dimensão contextual que norteia o mapeamento, quer na dimensão interpretativa que norteia o estudo focalizado. E essa posição nos permite analisar, por conseguinte, o objeto a partir da questão de pesquisa que colocamos.

A Figura 2 traz a representação do modelo de Análise Integrativa que estamos delimitando nesta pesquisa.

**Figura 2 – Modelo de Análise Integrativa em Método de Mapeamento com Estudo Focalizado ancorado em abordagem qualitativa**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

### 1.5 Os contextos de recorte da pesquisa

A propósito, o contexto é um quesito intransponível em todo o percurso metodológico e, portanto, em toda a linha de discussão deste trabalho.

Os contextos que configuram o recorte de pesquisa, e a distingue das demais pesquisas no campo da Pedagogia Universitária, são responsáveis pelo sentido dado e explica perspectivas, alegações, e ajustamentos na compreensão do objeto, ou seja, a Assessoria Pedagógica Universitária, tanto no contexto da Universidade Nova, quanto no contexto do Processo de Bolonha.

O contexto de pesquisa referente ao modelo curricular da Universidade Nova, trata de um projeto de reforma da universidade brasileira fomentado pelas políticas públicas do Governo Federal do Brasil. Em momento recente em que se discutiu, no âmbito da política nacional, uma proposta de reforma da universidade brasileira, o projeto Universidade Nova apresentou uma reorganização da arquitetura acadêmica, para comportar uma nova modalidade de formação a nível de graduação. Esse modelo curricular foi fomentado pela política conhecida como Reuni

– Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Brasil, 2007b).

Uma vez que o modelo curricular da Universidade Nova sofreu forte influência dos discursos e movimentos provocados pelo Processo de Bolonha, este movimento europeu que visou à construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, se converteu também em contexto de pesquisa. Assim, para nos aproximarmos da realidade deste contexto, realizamos estágio de doutoramento sanduíche, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, em Portugal, um dos países membros do Processo de Bolonha.

## **1.6 Os instrumentos de coleta de dados**

Este conjunto de delineamentos que compõe nosso método de pesquisa somente se efetivou a partir da seleção de instrumentos de coleta de dados adequados os objetivos.

Assim sustentado, o instrumento de coleta de dados que permitiu efetivar o mapeamento foi a pesquisa documental, a partir da utilização de documentos oficiais que se referem à política e vida institucional das universidades mapeadas no estudo. Incluímos as informações disponibilizadas nas páginas virtuais institucionais na internet neste instrumento de coleta, entendendo-as como fontes críveis de dados relativos ao objeto de estudo, bem como aquelas disponibilizadas nos sistemas de acesso à informação do governo federal brasileiro, no caso do contexto da Universidade Nova. Como foram realizados mapeamentos em cada contexto de inovação curricular estudado, o percurso metodológico minuciosamente detalhado de cada um deles se encontra em notas introdutórias nos respectivos capítulos, de modo que a leitura de cada mapeamento seja melhor orientada.

Por sua vez, os instrumentos de coleta de dados que permitiram a efetivação do estudo focalizado diferenciaram-se de acordo com o contexto e com as realidades institucionais. No contexto do Processo de Bolonha foram utilizados como instrumentos de coleta de dados as entrevistas-narrativas com os sujeitos, pesquisa documental do plano de formação e participação em ações de formação pedagógica. Já no contexto da Universidade Nova, os instrumentos foram entrevistas-narrativas, pesquisa documental relacionada à Assessoria Pedagógica local e pesquisa do plano de formação.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa documental revela-se como o instrumento que fornece informações específicas (Xavier, 2014), tendo em conta que “dependendo do objetivo da pesquisa, a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo” (Pimentel, 2001, p. 191-192). Os documentos representam não somente uma fonte contextualizada de informações,

“mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke e André, 1986, p. 39). Essas características evidenciam a pertinência e centralidade do instrumento para a concretização do mapeamento e verificação da identidade curricular dos contextos estudados, como instrumento principal de coleta de dados. Já sua utilização para a caracterização do plano de formação e das Assessorias, integrantes do estudo focalizado mas que também pautou-se em pesquisa documental, revela-se como instrumento complementar, não dissociável dos demais instrumentos utilizados.

No que concerne à concretização do estudo focalizado, a opção pela entrevista-narrativa revela-se como central e se respalda por ser um instrumento de coleta de dados que “aborda questões relacionadas às singularidades do campo e dos indivíduos pesquisados, [...] tornando possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam e justificam as ações dos informantes” (Muylaert et al., 2014, p. 193). Ainda de acordo com Muylaert et al. (2014, p. 194), “tendo em vista que os processos macros são formados por ações individuais, a partir da técnica de entrevistas-narrativas pode-se evidenciar aspectos desconhecidos ou nebulosos da realidade social a partir de discursos individuais”.

Assim, as entrevistas-narrativas visam a profundidade de aspectos mapeados, permitindo emergir histórias entrecruzadas no contexto situacional, “tendo como base a ideia de reconstrução de acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes” (Muylaert et al., 2014, p. 194). A valorização da narratividade no instrumento de pesquisa condiz com todo o método desenhado, porque enquadra uma “narrativa de transmissão” (Paulston, 2001, p. 204) do conhecimento dos sujeitos sobre o objeto de estudos. Deste modo, não estamos adotando a narrativa como método já delimitado no campo das Ciências Sociais, mas estamos nos valendo de uma forma de narratividade instrumental, introduzida como instrumento de coleta de dados, para alcançarmos os sentidos e significados dados pelos sujeitos ao objeto de estudos.

### **1.7 O universo do mapeamento em cada contexto**

O universo de instituições que compôs o mapeamento, no contexto do Processo de Bolonha, abordou todas as universidades públicas de Portugal, com exceção de uma universidade que tem suas atividades unicamente a distância. Deste modo, 13 universidades compuseram o universo mapeado no referido contexto, sendo elas:

- Instituto Universitário de Lisboa;
- Universidade da Beira Interior;
- Universidade da Madeira;

- Universidade de Aveiro;
- Universidade de Coimbra;
- Universidade de Évora;
- Universidade de Lisboa;
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;
- Universidade do Algarve;
- Universidade do Minho;
- Universidade do Porto;
- Universidade dos Açores;
- Universidade Nova de Lisboa.

Já no contexto da Universidade Nova, referente à realidade brasileira, o universo que compôs o mapeamento se refere às universidades federais que aderiram ao Reuni, programa de fomento do governo federal à expansão e reestruturação destas universidades. Destas, foram incluídas neste universo mapeado apenas aquelas que projetaram e implantaram cursos de Bacharelado Interdisciplinar, modelo regulado pelo projeto Universidade Nova. Deste modo, alcançamos o número de 19 instituições que têm ativo tal modelo curricular, sendo elas:

- Universidade Federal do ABC;
- Universidade Federal da Bahia;
- Universidade Federal Rural do Semi-Árido;
- Universidade Federal de Juiz de Fora;
- Universidade Federal do Maranhão;
- Universidade Federal do Oeste da Bahia;
- Universidade Federal do Oeste do Pará;
- Universidade Federal do Pará;
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia;
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte;
- Universidade Federal do Sul da Bahia;
- Universidade Federal de Santa Catarina;
- Universidade Federal de São João Del-Rei;
- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri;
- Universidade Federal de Alfenas;
- Universidade Federal de São Paulo;

- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira;
- Universidade Federal do Pampa.

### 1.8 Os *locus* do estudo focalizado em cada contexto

Frente aos contextos, buscando a visão subjetiva contida na pesquisa qualitativa, delimitamos os *locus* para o estudo focalizado.

No contexto do Processo de Bolonha, a justificativa pela escolha em focalizar o estudo na Universidade do Porto, dentre todas as outras instituições possíveis, contidas no mapeamento das universidades de Portugal, resguarda-se no fato de nela termos encontrado uma considerável atenção com os processos formativos dos docentes, que constituem uma das características do assessoramento pedagógico universitário. Dito de outro modo, a Universidade do Porto tem-se preocupado, intencionalmente, de acordo com estudos publicados (Leite, 2005a; Leite e Ramos, 2007, 2014a; Ramos, 2008; Fernandes, Mouraz e Sampaio, 2012; Fernandes et al., 2013), com a preparação institucional para a alteração de paradigma introduzida pelo Processo de Bolonha, no que tange à formação pedagógica de seus docentes, o que potencializa nossos estudos. Em fase anterior à concretização dos objetivos de implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior (cujo planejamento previa a conclusão deste Espaço até 2010), a Universidade do Porto, desde 2005, iniciou trabalhos de formação de seus docentes que permitissem a passagem do paradigma focado no ensino para o da aprendizagem focada nos estudantes.

Não obstante, a Universidade do Porto destaca-se em sistemas internacionais de classificação acadêmica, o que potencializa a opção do estudo focalizado nesta instituição; no *Academic Ranking of World Universities*, mantido e publicado pelo Centro de Universidades de Classe Mundial da Universidade de Jiao Tong de Xangai<sup>5</sup>, a Universidade do Porto figura entre as 500 melhores universidades do mundo, ocupando a 385ª posição, sendo a 2ª melhor classificada em Portugal. Assim, se verificarmos o modelo de formação pedagógica assumido entre as duas primeiras universidades portuguesas classificadas nesse sistema de classificação (o que nos foi possível pelo mapeamento efetivado, apresentado adiante), percebemos que a Universidade do Porto se adequa majoritariamente aos objetivos pretendidos em nosso estudo, potencializando nossas contribuições para o campo.

---

<sup>5</sup> Fonte: Academic Ranking of World Universities. Disponível em <<http://www.shanghairanking.com/pt/ARWU2015.html>>. Acesso em 15 nov. 2017.

Finalmente, corroborando a opção, não nos parece casual que a Universidade do Porto tenha sediado o 1º CNaPPES – Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior, no ano de 2014, evento nacional patrocinado pela Secretaria de Estado do Ensino Superior do Governo de Portugal. De acordo com a página do evento, a escolha pela instituição teve em conta o modo de organização de ações que valorizam a formação pedagógica dos docentes, condição que vem caracterizando a Universidade do Porto. Assim, abrigar um Congresso Nacional que tem por fundamento promover a excelência pedagógica no ensino superior, a partir das transformações por que passa esse nível de ensino, considerando-se as necessidades de adaptação e ajustes à docência trazidas pelo Processo de Bolonha (CNaPPES, 2014), parece-nos ser algo que valoriza os caminhos adotados pela instituição e nos é interessante à pesquisa.

Quanto ao modelo brasileiro de inovação curricular, em que temos o contexto da Universidade Nova, a opção pelo estudo focalizado, dentre as possibilidades contidas no mapeamento realizado neste contexto, recaiu na Universidade Federal de Alfenas, instituição situada no Estado de Minas Gerais. Trata-se de uma instituição fundada como escola de nível superior, em 1914, porém transformada em universidade somente em 2005, ou seja, há pouco mais de dez anos<sup>6</sup>; “a instituição tem, portanto, uma história peculiar, pois é centenária, mas jovem enquanto universidade” (Xavier, Toti e Azevedo, 2017, p. 337).

A escolha por esta instituição justifica-se porque ela participou do processo de reestruturação e ampliação das universidades federais do Brasil, por meio do Reuni, tendo optado pela criação de novos *campi* para desenvolver o modelo da Universidade Nova, mantendo o *campus* sede totalmente apartado das inovações decorrentes do modelo. A Universidade Federal de Alfenas não foi criada a partir das políticas de fomento à reestruturação do Governo Federal brasileiro, assim como também não integrou a proposta ao *campus* já existente, nem mesmo a cursos existentes na instituição, ou seja, foram criados *campi* fora de sede estruturados integralmente sob o contexto da Universidade Nova, enquanto o *campus* sede permaneceu inalterado. Essa condição potencializa o estudo porque permite que em um mesmo *locus* de pesquisa coexista e se contraponha o modelo de assessoramento pedagógico desenvolvido dentro e fora do contexto da Universidade Nova.

Para além destas caracterizações, não podemos desconsiderar que a escolha de cada um dos estudos focalizados valoriza a inserção da pesquisadora nos *locus* da pesquisa. Na Universidade Federal de Alfenas a pesquisadora desenvolve a função de Assessora Pedagógica

---

<sup>6</sup> Fonte: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Disponível em <<http://www.unifal-mg.edu.br/institucional/>>. Acesso em 13 mar. 2018.



de um dos *campi* criados sob o contexto da Universidade Nova e vivencia cotidianamente a realidade pedagógica oriunda deste modelo curricular. Por sua vez, a realização do estágio de doutoramento na Universidade do Porto (PDSE/Capes) privilegiou a focalização do estudo, permitindo também observar com grande proximidade os movimentos que direcionam à formação pedagógica dos docentes daquela instituição. Nesse sentido, por um lado, estamos assumindo que o conhecimento também se constrói pela experiência e, por isso, desconsiderá-la seria inapropriado frente ao nosso objeto de estudo. Por outro lado, inserimo-nos num programa de doutoramento que entrelaça a experiência e a formação como eixos de uma das linhas de pesquisa<sup>7</sup> e, com essas escolhas, valorizamos também esse nicho formativo ao qual pertencemos.

Entretanto, não estamos defendendo que esta será uma pesquisa autobiográfica, nem baseada em tipos etnográficos. Nosso desenho metodológico foi explicitado e nele pautaremos nosso trabalho. O que estamos assumindo é que as escolhas pela focalização do estudo respaldam-se e se justificam por diferentes frentes, considerando:

- a) a pertença de cada instituição ao universo mapeado, requisito característico do estudo focalizado que estamos desenhando como método;
- b) a realidade de pertença da instituição escolhida ao contexto de pesquisa, fator intransponível neste trabalho;
- c) a experiência laboral e acadêmica da pesquisadora com as instituições focalizadas, que valoriza a dimensão formativa contida no processo de estudo e pesquisa.

### **1.9 Os sujeitos de pesquisa no estudo focalizado**

A partir da definição do estudo focalizado, os sujeitos de pesquisa foram também definidos, tendo em conta sua relação com o objeto.

No contexto do Processo de Bolonha, foram selecionados dois especialistas a partir de seus perfis profissionais e vínculos institucionais, e que, devido ao seu envolvimento em diferentes níveis institucionais relacionados à política de formação pedagógica de docentes universitários na Universidade do Porto, na sua relação com o Processo de Bolonha, correspondem a informantes privilegiados<sup>8</sup>:

---

<sup>7</sup> Referimo-nos ao Programa de Doutorado em Educação da UNESP *Campus* de Rio Claro – Linha de Pesquisa Experiência – Linguagem – Memória – Formação. Disponível em < <http://ib.rc.unesp.br/#!/pos-graduacao/secao-tecnica-de-pos/programas/educacao/linhas-de-pesquisa/>>.

<sup>8</sup> Informantes Privilegiados são pessoas que têm reconhecido acesso e trânsito no campo, de modo que, inseridos na cultura institucional e atentos à temática em questão, têm condições de fornecer dados e informações confiáveis, exatamente pela relação que mantém com o objeto.

- Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP); Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP; Coordenadora do Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP); Responsável, na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), pela avaliação de cursos universitários na área da Educação/Ciências da Educação;

- Pró-Reitor de Inovação Pedagógica e Desporto da Equipe Reitoral da Universidade do Porto; Coordenador da Unidade para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem (MEA) da Pró-Reitoria de Inovação Pedagógica e Desporto; Professor da Faculdade de Farmácia da Universidade de Porto (FFUP).

Por sua vez, no contexto da Universidade Nova, os sujeitos do estudo focalizado foram dois especialistas, também diretamente relacionados com o objeto, constituindo-se igualmente informantes privilegiados. No caso da Universidade Federal de Alfenas, a escolha destes especialistas se refere ao momento em que seus vínculos institucionais os relacionaram com a implantação do contexto da Universidade Nova.

- Professora da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alfenas, Pró-Reitora de Graduação de 2005 a 2009, que coordenou as discussões da universidade no momento da adesão ao Reuni para implantação de modelos inovadores e construção inicial dos projetos de cursos organizados sob o modelo da Universidade Nova.

- Pedagoga, Chefe do Departamento de Apoio Pedagógico, órgão da Pró-Reitoria de Graduação da instituição. Ingressou em 2008, no auge das discussões sobre os processos de reestruturação e adesão ao modelo da Universidade Nova.

### **1.10 Ética em pesquisa**

O desenvolvimento da pesquisa, segundo o percurso metodológico desenhado, pautou-se, inicialmente, pela aprovação do Projeto de Pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, de acordo com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP aprovou o Projeto em 15 de dezembro de 2015, por meio da Plataforma Brasil<sup>9</sup>, sem nenhuma alteração. Também o Projeto de Pesquisa

---

<sup>9</sup> A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP. Disponível em <[http://portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu\\_Principal.cfm](http://portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu_Principal.cfm)>.

e o Plano de Estudos do doutoramento foram aprovados, sem nenhuma alteração, pelo Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP Rio Claro, em 23 de maio de 2016.

Uma vez enquadrada como pesquisa qualitativa na área das Ciências Sociais e Humanas, a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) orientou os sujeitos participantes acerca dos objetivos e procedimentos de pesquisa, garantindo-lhes sigilo de suas identidades. Esclareceu, ainda que, em havendo possíveis desconfortos durante as coletas de dados, o desligamento da pesquisa seria possibilitado, garantindo-se, além disso, a recusa à resposta de questões, total ou parcialmente.

Não obstante, após produzirmos os textos das entrevistas-narrativas, submetemo-los ao crivo de cada um dos sujeitos de pesquisa, de modo a validá-los a partir do respeito pela percepção destes sobre o conteúdo produzido. As entrevistas-narrativas foram, então, consentidas pelos sujeitos entrevistados, sem nenhuma alteração.

O TCLE em sua integralidade, bem como o relatório circunstanciado de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa encontram-se nos Apêndices A e B deste trabalho.



## **2 Assessoria Pedagógica Universitária: construção do referencial teórico**

### **2.1 Notas introdutórias ao referencial teórico**

A propósito do que expusemos na apresentação deste trabalho, em que demonstramos nossas motivações para a realização desta pesquisa, abordamos nosso objeto de estudos a partir do recorte da inovação curricular.

Assumimos as inovações curriculares como processos intencionais e protagônicos, que se distanciam de práticas habituais, caracterizados como rupturas paradigmáticas com modelos hegemônicos de produção do conhecimento, envolvendo culturas e perspectivas epistemológicas. São processos que permitem respostas aos desafios surgidos cotidianamente na realidade educacional, materializadas pelo reconhecimento de formas alternativas de construção de conhecimentos, tal como pela articulação desta com os processos que se relacionam à dimensão pedagógica. Propõem modelos de currículo que implicam formação integral em alternativa à formação conteudista fragmentada, interagindo e integrando os conteúdos dos diversos campos do conhecimento, contribuindo na interpretação do mundo que, por natureza, é interdisciplinar. Objetivam, deste modo, uma aprendizagem ampla, relacionada e contextualizada, que proporciona a aquisição de autonomia intelectual (Saviani, 1989; Lucarelli, 1994, 2003, 2009, 2011, 2015; Cunha, 1994, 1998, 2004a, 2005, 2006c, 2007, 2008, 2009a; Cunha e Isaia, 2006; Serpa, 2006; Silva, 2006; Castanho, 2007; Lucarelli e Malet, 2010; Cunha e Lucarelli, 2013; Pereira, 2007; Pereira, Mercuri e Bagnato, 2010).

As inovações curriculares trazem para o interior das universidades pilares de natureza pedagógica que impactam diretamente a prática docente, de modo que “a inovação na prática se dá quando a pessoa que a executa reflete e interioriza o processo como próprio, extrai conclusões sólidas, planeja a ação e é capaz de levá-la a cabo estabelecendo elementos de nova reflexão e inovação” (Imbernón, 1998, p. 65). À vista disso, quando tratamos de reformas no campo educacional, às quais se incluem a adoção de inovações curriculares, “nos temos habituado a perspectivar em função dos alunos sem darmos a devida atenção aos seus principais agentes: os professores” (Alarcão, 1993, p. 20). Assim, a questão que podemos verificar na rotina diária do exercício da docência é que as inovações curriculares, que decorrem dos processos de expansão e democratização do ensino superior, imputam ao docente universitário novos desafios, que precisam ser conscientizados para serem transpostos. Exigem destes profissionais “energia especial [...] em um panorama que tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade” (Cunha, 2015a, p. 18).

Por um lado, estes desafios são caracterizados pela ruptura com a mera transmissão do conhecimento como modo dominante de formação acadêmica oferecida aos estudantes, exigindo a reconfiguração de saberes, que reconfiguram a própria docência. Espera-se, nesse exercício profissional, que se permita a protagonização nos processos de ensino e aprendizagem, transformando-se a própria prática pedagógica docente na universidade (Leite, 2005a; Cunha, 2010a; 2015; Nóvoa, 2012; Xavier, 2014; Xavier e Azevedo, 2016; Azevedo, 2017; Azevedo, Xavier e Carrasco, 2017; Xavier, Leite e Azevedo, 2018; Xavier, Toti e Azevedo, 2017). Deste modo, as adaptações pautadas em inovações curriculares “tem vindo a reconhecer a necessidade de um exercício docente capaz de romper com a racionalidade do paradigma do ensino focado na mera transmissão e aquisição dos conhecimentos já existentes” (Leite e Ramos, 2014a, p. 104), caracterizando-se o desafio na concretização da docência universitária sob o paradigma da aprendizagem, em que os processos de ensinar e de aprender devem pautar-se num modelo em que haja a promoção da autonomia do estudante (Leite, 2010; Cunha, 2015a). Este desafio, ao criar uma “ruptura com o modelo tradicional de ensino, confrontou muitos dos professores com a dificuldade acrescida de recorrerem a processos pedagógico-didáticos em que os estudantes tenham um papel ativo na aprendizagem” (Leite e Ramos, 2015, p. 37). Tal condição veio a abalar os conhecimentos que sustentam “um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico”, produzido de modo hegemônico, colocando o professor universitário numa emergência de construção de novos saberes (Cunha, 2008, p. 19).

Por assim ser, as inovações curriculares, ao passo que alimentam o paradigma centrado na aprendizagem dos estudantes, exigem que os professores universitários dominem saberes pedagógicos, para lidar com as situações objetivas que se apresentam à docência (Cunha, 2008, 2009a; Lucarelli, 2011; Leite e Ramos, 2007, 2014a 2014b, 2015; Xavier, 2014). Porém, é vasta a literatura que tem constatado que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, de modo que “elementos constitutivos de sua atuação docente como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno lhes são desconhecidos cientificamente” (Pimenta e Almeida, 2009, p. 21). Também é reconhecido que o ensino universitário se alicerçou na crença de que quem sabe fazer, automaticamente sabe ensinar (Masetto, 2003; Cunha, 2009a), assim como na crença de que ensinar se aprende ensinando (Zabalza, 2004). Recorre-se à aprendizagem da docência a partir da condição de estudante ao longo dos anos escolares, de modo que os professores se constituem profissionais docentes a partir das referências que tiveram com seus próprios professores, e a partir do pragmatismo de seu

cotidiano. Enraíza-se a crença de que basta ao docente universitário o domínio dos conteúdos técnico e específico de sua área de conhecimento, vez que os títulos acadêmicos que conquista nessa dimensão são suficientes para lhe dar legitimidade e reconhecimento junto aos pares (Lucarelli, 2006, 2011; Soares, 2009; Veiga, 2012; Cunha e Zanchet, 2013; Carrasco, 2016). São essas condições que harmonizam com a definição de docência do imaginário social, em que “todos sabem o que faz um professor e como esse profissional atua no cotidiano de seu trabalho” (Cunha, 2016, p. 72).

Por consequência, reafirma-se a lógica de que os constructos<sup>10</sup> epistemológicos e pedagógicos da profissão docente são secundários, condição esta que reforça a desvalorização da apropriação de competências próprias da docência (Masetto, 1998; Cunha, 2004a; 2006b; 2008; 2010a; 2015; Lucarelli, 2006; Dias, 2010; Leitinho e Dias, 2015). Com isso, a prática pedagógica docente, solidificada no modelo de transmissão e reprodução de conhecimentos, aparta a reflexão pedagógica e o ensino crítico (Morgado, 2009), que permitiriam a construção da autonomia exigida nos modelos curriculares inovadores. Faz manifestar e torna premente o desafio de atender a esta situação

com respostas didáticas acordes e inovadoras, que nem sempre o docente universitário se encontra em maiores condições para resolver; [*porque*] trata-se, na maioria dos casos, de profissionais de alta especialização em seu campo disciplinar, mas com escassa ou nula preparação específica na área pedagógica, que lhe possibilite afrontar eficazmente estas demandas (Lucarelli e Cunha, 2015, p. 2, grifo nosso).

Tais questões ratificam que a inovação curricular conduz a movimentos de inovação pedagógica (Xavier e Azevedo, 2016; Xavier, Leite e Azevedo, 2018). À vista disto, os estudos no campo da Pedagogia Universitária (Lucarelli, 1994, 2003, 2007, 2010; Cunha, 1998, 2007, 2008; Cunha e Isaia, 2006) demonstram critérios genuínos da prática pedagógica inovadora.

Uma das características da inovação pedagógica se encontra na ruptura com a forma tradicional de ensinar e de aprender, compreendida na ação intencional, consciente, que rompe com práticas habituais e se organiza pedagógica, metodológica, didaticamente diferente do modo habitual, reconhecendo novas formas de produção do conhecimento (Cunha, 2006e). Caracteriza a inovação pedagógica a gestão participativa, contida na valorização do posicionamento de todos os envolvidos, como atores protagônicos da aprendizagem; a reconfiguração de saberes, que reside na anulação das dualidades entre os conhecimentos, ou seja, a dualidade entre o científico e o popular, entre a ciência e a cultura, entre a educação e o

---

<sup>10</sup> O constructo é uma construção mental elaborada a partir de elementos simples que têm a capacidade de representar o significado teórico de um conceito. Desta forma, “um constructo apresenta validade quando reflete o seu verdadeiro significado. Ou, em termos mais técnicos, quando a definição operacional do conceito se mostra adequada para identificar o fato ou fenômeno em estudo” (Gil, 2009, p. 36).

trabalho; a reorganização da relação teoria-prática, que pressupõe a anulação da precedência da teoria sobre a prática, permitindo que haja apropriação do conhecimento via reflexão, ou seja, a ação-reflexão-ação, e, com isso, elaboração de novos questionamentos aos processos de ensinar e de aprender, permitindo a adoção de respostas contributivas a esses processos. Finalmente, a inovação se caracteriza em perspectiva orgânica do processo pedagógico, compreendida na integralização e coesão entre concepção, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensinar e de aprender na universidade (Cunha, 2006e).

No Quadro 1 sintetizamos estas características de inovação curricular.

**Quadro 1 – Elementos característicos da inovação pedagógica**

Elementos da inovação pedagógica	Características
Ruptura com a forma tradicional de ensinar e de aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ação intencional, consciente</li> <li>- rompimento com práticas habituais</li> <li>- organização diferente da habitual (pedagógica, metodológica, didática)</li> <li>- reconhecimento de novas formas de produção do conhecimento</li> </ul>
Gestão participativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- posicionamento de todos os envolvidos como atores protagônicos do processo</li> </ul>
Reconfiguração de saberes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- anulação das dualidades entre os conhecimentos (científico/popular, ciência/cultura, educação/trabalho)</li> </ul>
Reorganização da relação teoria-prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- anulação da precedência entre teoria e prática</li> <li>- apropriação do conhecimento via reflexão (ação-reflexão-ação)</li> <li>- elaboração de novos questionamentos aos processos de ensinar e de aprender</li> <li>- adoção de respostas contributivas aos processos de ensinar e de aprender</li> </ul>
Perspectiva orgânica do processo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- integralização da concepção, desenvolvimento e avaliação do processo</li> </ul>

Fonte: Cunha (2006e); Adaptado de Xavier (2014, p. 96).

Por outro lado, a protagonização referida em propostas de inovação vincula-se aos desafios impostos pelos movimentos de ampliação e democratização do ensino superior, caracterizando-se como desafios incutidos pela sociedade à universidade. A sociedade espera que essa instituição contribua para a transformação social prometida pelo acesso ao conhecimento formalmente produzido (Sousa Santos, 1999), de modo que o insucesso acadêmico deixa de ser legitimado socialmente (Leite, 2005a; Xavier, Leite, Azevedo, 2018). Este quadro pressupõe “novas alternativas de atuação e uma condição especial para alcançar uma taxa de sucesso positiva na aprendizagem dos novos públicos e na produção de um conhecimento que alavanque melhores índices de desenvolvimento e qualidade de vida” (Cunha, 2015a, p. 18). Assim, a docência enfrenta desafios “como reflexo da progressiva



sedimentação de ideias e apelos que se foram colocando lentamente nesses últimos tempos na cultura institucional do ensino universitário” (Zabalza, 2006, p. 2), fazendo com que inovar pedagogicamente se apresente como um desafio para atender aos anseios e pressões sociais (Pacheco, 2012).

Nesse sentido, a sociedade expecta que a universidade gere uma qualificação cada vez maior aos estudantes que, por sua vez, detêm antecedentes socioculturais e expectativas formativas das mais diferenciadas, fatos que alimentam sobremaneira os desafios à docência universitária. A universidade, ao passo que deixa de se configurar como o lugar a que acede apenas uma elite de um grupo social, ou seja, que passa de “um fenômeno de elite para um fenômeno de massas, explicitando uma mudança fundamental entre educação superior e sociedade” (Cunha, 2012, p. 19), deve assumir a responsabilidade social de garantir sucesso e oportunidades de formação a estudantes com distintos capitais culturais (Zabalza, 2004; Cunha, 2007, 2010a, 2012; Almeida Filho, 2008; Leite, 2010; Bolzan et al., 2011; Lucarelli, 2011; Neuenfeldt e Isaia, 2011; Cunha e Lucarelli, 2013; Leite e Ramos, 2015; Xavier, Leite e Azevedo, 2018).

Este cenário, então, desafia a universidade e, principalmente, os docentes universitários, provocando tensões porque “na expectativa da sociedade, o papel da universidade é promover um ensino que ajude os jovens a serem competentes e competitivos profissionalmente, assegurando-lhes as ferramentas básicas para serem incluídos no mundo do trabalho” (Cunha, 2010a, p. 67). Essa expectativa, inserida na universidade atual, diverge da missão histórica assumida por esta instituição, em produzir alta cultura e conhecimento científico, não democratizados.

Os docentes universitários, por seu turno, visualizam, nessa tensão, o imperativo de um “trabalho docente flexível e multifacetado [...] atravessado por atividades e exigências que não cessam” (Mancebo, 2007, p. 78), denominado por Hargreaves (1994) como profissionalismo alargado, que é reforçado por um “sobretalho que poderá advir da multiplicação de estudantes sob sua responsabilidade, bem como o desgaste de um cotidiano sem sentido, pois marcado pelo insucesso de estudantes que aprendem mal e competem pelo acesso ao 2º nível” [*no caso do modelo curricular da Universidade Nova*] (Bessa Léda e Mancebo, 2009, p. 58, grifo nosso). Em referência à massificação do ensino superior e à relação desta instituição com a sociedade como grandes mudanças da academia nos últimos anos, configuradas como desafios, Nóvoa (2012) define que estas requerem um trabalho intensivo para se pensar a aula e, reconhecemos conseqüente, para se pensar a docência universitária.

Nessa direção, ao observamos, no caso das universidades públicas federais brasileiras, os dispositivos legais que orientam as inovações curriculares, identificamos apontamentos e orientações relativos ao apoio e à formação pedagógica docente, tratados como requisitos de garantia de sucesso acadêmico. Documentos do Ministério da Educação do governo brasileiro sinalizam a previsão, nos projetos pedagógicos dos cursos, de “programas de formação dos docentes em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem” (Brasil, 2010, p.7); “oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas” (Brasil, 2007a, p. 10), de modo a “assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas” (Brasil, 2009, p. 3) e “inovações pedagógicas” (Brasil, 2009, p. 14), sendo que

as inovações acadêmicas e pedagógicas desdobram-se em ações e estratégias descritas nos Planos de Reestruturação [*das universidades que aderirem ao programa de reestruturação do governo federal*] e se materializam não só por meio de investimentos diretos do programa, mas por um conjunto de programas associados (Brasil, 2009, p. 13, grifo nosso).

Ora, chama-nos atenção que, ainda que consideradas ações de apoio e oferta de formação pedagógica como requisito para o sucesso das inovações curriculares, questão essa que não poderia se dar de maneira adversa, pois, do contrário, reforçariam-se processos de transmissão e adestramento, desaparecendo a essência da docência, que é a formação (Chauí, 1999), nenhum dispositivo legal avança, conceitual ou operacionalmente, no sentido de serem delimitados tais processos, relativos à formação e apoio pedagógico. Estes, nos dispositivos legais, não são conceituados ou caracterizados nem, minimamente, apontam-lhes diretrizes que orientem sua efetivação. Ao oposto, os documentos apresentam genericamente tais processos, como se fossem um requisito meramente formal, visando conferir legitimidade aos dispositivos legais apresentados, deixando-os, além de vagamente mencionados, a cargo dos planos de reestruturação de cada universidade. Assim, a delimitação de como esse serviço ou ações de apoio e formação acontecerão correm por conta única das instituições, a depender das vontades de gestões e de distintas concepções.

Tendo em consideração o cenário de desafios impostos à docência, assim como os dispositivos legais que orientam as inovações curriculares, como provisionar, então, que haverá garantia de adoção de serviços de apoio e formação pedagógicos, sem prever a existência do canal pelo qual fluirão as responsabilidades pelo planejamento, pelo desenvolvimento e pela continuidade das ações que se referem a tais serviços? Amplamente dito, poder-se-á entender que qualquer sujeito interessado nesses serviços ou ações, dentro da academia, poderia realizá-los, quando julgasse necessário, sem o estabelecimento de responsabilidades ou de

continuidades. A despeito, reconhecemos que “iniciativas de práticas inovadoras, que fazem rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender, são, na verdade, ações individuais de alguns professores” (Cunha, 2007, p. 20), de modo que poucos esforços institucionalizados concretos, na direção de fomento à inovação pedagógica, são percebidos (Cunha, 2007).

E então começamos a questionar a ausência de lugares legitimados para essa formação e a desresponsabilização que as políticas públicas e institucionais vêm tendo nesse processo. Em geral, a construção dos saberes docentes fica na responsabilidade individual do professor, que exerce uma docência artesanal, mesmo que com bom senso e propriedade. Inspira-se em modelos históricos de ensinar e aprender e alimenta-se da sua própria experiência para definir suas práticas. Ainda que alcance bons resultados, não consegue teorizar sobre o que faz (Cunha, 2014a, p. 21).

Assim, entendemos que responsabilidade institucional e movimentos de continuidade são elementos que logram êxito às práticas e serviços de apoio pedagógico, então previstos em propostas de inovação curricular. Tal posição sinaliza para a necessidade de se assumir um espaço cuja responsabilidade seja reconhecida e delimitada institucionalmente, conferindo-lhe a identidade necessária para conduzir a sentimentos de pertença e legitimidade por parte dos sujeitos que usufruirão as ações de apoio e formação pedagógicas. Referimo-nos a este espaço, então, como Assessoria Pedagógica Universitária, num cenário em que

a função de assessoramento surge como necessidade institucional naquelas organizações em que, por uma parte, os atores transitam processos de mudança que os implicam como sujeitos e, por outra, os marcos normativos deixam, por decisão ou por incapacidade instituinte, uma margem de decisão alternativa geradora de incerteza (Fernández, 2004, p. 12).

## **2.2 Delimitando os conceitos: Pedagogia Universitária e Assessoria Pedagógica**

O cenário referido tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade, de modo que a reconfiguração do papel e dos saberes docentes, bem como das práticas de ensinar e aprender têm “feito emergir o campo da Pedagogia Universitária, debruçando-se sobre as práticas pedagógicas e de reorganização curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo” (Cunha e Lucarelli, 2013, p. 121).

A Pedagogia Universitária é um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, que reconhece os distintos campos científicos do conhecimento, dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características (Morosini, 2006). É um espaço de conexão entre conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige conteúdo científico, tecnológico e artístico especializados, que podem orientar o processo de ensinar e aprender na universidade (Lucarelli, 2004). Um elemento constitutivo da atuação docente no ensino superior, que tem os conhecimentos e

experiências que produz colocados “a serviço da reflexão crítica e criativa para fomentar a inovação do ensino e a qualidade da docência universitária” (Pimenta e Almeida, 2011, p. 16). Pode ser definida como um “espaço de conhecimento orientado à compreensão dos processos de formação que se dão na universidade, a partir da consideração dos sujeitos envolvidos, sua relação com o contexto e com os outros processos que se desenvolvem nesse âmbito” (Lucarelli, 2011, p. 425).

Segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (Morosini, 2006), esta modalidade da Pedagogia surge na França, tendo como foco o estudo do conhecimento como matéria-prima dos processos de ensinar e de aprender (Leite, 2006). Aplicada ao contexto latino-americano, ainda de acordo com a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (Morosini, 2006), este campo de conhecimento se configura como campo educativo que opera no espaço transdisciplinar da universidade (Leite, 2006). Ela foi se concretizando frente à preocupação com os processos que se relacionam com a aula universitária, desenvolvendo atividades de formação dos docentes universitários nas temáticas do ensino, da aprendizagem, do currículo, das relações da educação com o contexto (Lucarelli, 2011). Ocupa-se da construção de novos referenciais, de forma que proporcione aos docentes a possibilidade de reconfigurar os saberes científicos que domina com novos saberes relacionados à dimensão pedagógica de sua profissão (Holz, Leite e Tutikian, 2000).

A Pedagogia Universitária, ao passo que abrange a didática universitária, parte do princípio de que não existe uma didática que permita homogeneizar o ensino superior (Cunha, 2006a; Leite, 2006; Morosini e Morosini, 2006). Com isso, busca responder ao desafio do ensinar e aprender em diferentes carreiras profissionais, inserindo o docente universitário na reflexão sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, sobre as formas de apropriação destes conhecimentos, bem como sobre os valores ético-sociais que permeiam os currículos (Lucarelli, 2006, 2011; Morosini, 2006). Nesse sentido, abarcando a didática universitária, disciplina que “analisa o processo de ensino que um docente ou uma equipe de docentes organiza em relação às aprendizagens dos estudantes, em função de um conteúdo científico, tecnológico ou artístico – altamente especializado –, orientado para a formação em uma profissão” (Lucarelli, 2011, p. 425), faz reconhecer seu interesse por processos que afetam a docência universitária, como centro epistemológico da dimensão pedagógica desta profissão.

Trata-se, por sua complexidade, de um campo tensionado porque “a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos” (Morosini, 2006, p. 58). Um campo que

precisa avançar na construção de conhecimentos que lhe confira validade, rompendo com a desqualificação que a utilização do próprio termo conceitual ‘pedagogia’ faz referir (Cunha, 2006c; 2015), ou seja, transpondo com o sentido de um conhecimento que tem “a sua composição instrumental e não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas” (Cunha, 2006c, p. 22). Um campo complexo, relacionado à prática educativa, que “está em processo de afirmação, processo que passa pelo enfrentamento de obstáculos de diferentes ordens: política, institucional, epistemológica, ideológica, cultural e psicológica” (Soares, 2009, p. 105).

Integrante deste campo polissêmico de conhecimentos, que opera no espaço transdisciplinar da universidade (Cunha e Isaia, 2006; Leite, 2006) orientada à compreensão dos processos de formação que se dão na instituição (Lucarelli, 2007), está a Assessoria Pedagógica Universitária.

A Assessoria Pedagógica Universitária toma como objetos de estudo e de trabalho as questões que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade (Lucarelli, 2007). Responsabiliza-se pela criação de espaços direcionados à formação para o exercício da docência universitária, enquanto processo componente do desenvolvimento profissional docente, com vistas à construção de saberes e à reflexão pedagógica. Ocupa-se, nesse escopo de ações, da “investigação, intervenção e colaboração com a gestão [...] e junto aos professores, como um dos atores que contribuem com a confirmação do campo da didática universitária” (Lucarelli e Cunha, 2015, p. 3).

A Assessoria Pedagógica Universitária “[...] é reconhecida como uma profissão de ajuda em um meio onde as práticas de intervenção se orientam a obter mudanças que afetam a instituição educativa como um todo e a aula em particular” (Lucarelli, 2008, p. 4). Nesse sentido, a Assessoria Pedagógica Universitária é concebida como dispositivo de apoio, cujas práticas de intervenção, de animação e de orientação se entrelaçam às práticas pedagógicas docentes, não as deixando isoladas (Lucarelli, 2007, 2008, 2016). Enquanto função de intervenção, o assessoramento “se converte, em si, em uma situação de produção pedagógica” (Fernández, 2004, p. 15), que se configura como aporte para a diminuição do hiato que se revela entre o trabalho científico docente e a prática educativa (Sirvent, 1985 apud Lucarelli, 2004).

Traçando um paralelo à figura do amigo crítico utilizada por Leite (2002), a Assessoria Pedagógica Universitária deve ser reconhecida por seus conhecimentos e competências relativos ao contexto educativo, num processo de confiança em partilhas e aprendizagens. “Uma figura que transporta para o grupo e para a análise uma visão distanciada, mas ampla e

comprometida das situações, e um permanente questionamento dos aspectos em jogo” (Leite, 2002, p. 97). Para tanto, não há um modelo único e preestabelecido; “é preciso ler e entender as mensagens enviadas pelos docentes e pela instituição” (Souza, 2010, p. 72), de modo a se “atender a uma articulação entre formação e produção de conhecimentos” (Fernández, 2004, p. 14). Assim, ciente de que “não existem pedagogias únicas” (Broilo, 2015, p. 58), colabora tanto com os atores envolvidos no processo, quanto com a própria instituição da qual faz parte.

À vista disto, assumimos a Assessoria Pedagógica como lugar da Pedagogia Universitária (Xavier, Azevedo, 2016), que deve ser legitimado (Broilo, 2015; Xavier, Toti, Azevedo, 2017) e compromissado institucionalmente (Day, 2001; Cunha, 2006c, 2010b, 2014a, 2014b, 2015; Xavier, 2014). A respeito da necessária institucionalização das ações da Assessoria Pedagógica, relativamente às suas responsabilidades de atuação, tomamo-la no sentido de promoção e valorização, em níveis institucionais, do coletivo em formação. “Essa institucionalização não se refere à verticalidade de imposições de órgãos da instituição; pelo contrário, origina-se na horizontalidade da construção de espaços formativos, que são coletivos e que, por tais características, se transformam em lugares de formação” (Xavier, 2014, p. 47). Deste modo, assumimos a Assessoria Pedagógica Universitária como um “espaço institucional, político-pedagógico e cultural que *apóia* a organização de possibilidades de organização de políticas de desenvolvimento profissional docente, integrando formação com profissionalização” (Leitinho e Dias, 2015, p. 420, grifo nosso).

### **2.3 Complexa delimitação de responsabilidades**

A partir desta definição conceitual, atentamo-nos ao rol de responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária apresentadas no campo teórico, buscando determinar as ações que lhe competem. Entretanto, tal tarefa requer o reconhecimento da complexidade que circunda o trabalho por ela desenvolvido, porque evidencia uma “multiplicidade de demandas indiscriminadas” (Nepomneschi, 2004, p. 57), condicionadas a uma heterogeneidade de exigências (Hevia, 2004) que resulta em um “conglomerado difuso e até contraditório de expectativas” (Lucarelli, 2004, p. 38). Essa realidade deixa evidente que a Assessoria Pedagógica, em determinados casos,

realiza muitas tarefas e nem todas seriam realmente parte de seu trabalho [...]. Por vezes, os assessores são procurados apenas para darem orientações técnicas relativas à elaboração de planos, propostas de avaliações institucionais e outras demandas da gestão que não fazem jus aos espaços de discussão, reflexão e intercâmbio que pretendem ocupar. [...] O assessor pedagógico tem uma multiplicidade de papéis que lhe são atribuídos, dentro dos aspectos emocional, de mediador e de desencadeador de inovações” (Carrasco, 2016, p.80).

Essa multiplicidade e heterogeneidade de demandas, que se refletem em distintas ações e que, por isso mesmo, dificultam uma delimitação específica de um rol de atividades, são retratadas por muitos autores do campo da Pedagogia Universitária, quando tomam determinadas experiências de assessoramento pedagógico universitário como objeto de estudos. Ainda que a maioria dos estudos aponte similaridades para ações fixadas como responsabilidade do setor, como sua responsabilidade em promover programas de desenvolvimento profissional e ofertar formação pedagógica docente, como também similaridades no que tange às dificuldades de sua consolidação, caso dos desafios relacionados à mobilização de participação em ações de formação, à espera de receitas ou de demandas meramente técnicas por parte da instituição, ou ainda, à sujeição aos arbítrios de gestão, a Assessoria Pedagógica Universitária tem desenhos diferenciados a depender da cultura institucional, que, por decorrência lhe fazem competir distintas responsabilidades.

O Quadro 2 apresenta um repertório de trabalhos acadêmico-científicos que tomaram como objeto experiências de assessoramento pedagógico universitário, cada qual evidenciando a organização e as responsabilidades da Assessoria ou instituição estudada. Com esse apontamento, realçamos o fato de que não há um conjunto único de ações as lhe serem incumbidas, mas sim, uma possibilidade grande de variações, que vão desde a formação pedagógica até atividades de creditação de cursos, passando, nesse intervalo, por trabalhos com docentes, estudantes e com a gestão.

**Quadro 2 – Experiências de assessoramento pedagógico universitário em trabalhos acadêmico-científicos<sup>11</sup>**

Ano	Autores	Instituições Pesquisadas
2003	Pechane	Universidade Estadual de Campinas
2007	Leitinho	Universidade de Fortaleza Universidade Estadual do Ceará
2009	Ferri	Universidade do Vale do Itajaí (Univali)
2010	Oliver e Barreto	Instituição privada de ensino superior da Bahia
2010	Souza	2 universidades do Distrito Federal Tentativa de mapeamento da formação pedagógica de todas as universidades do país (com resposta de 34)
2011	Silva e Silva	Universidade do Sul de Santa Catarina
2012	Fernández	Universidad Nacional de Entre Rios
2012	Veiga (Coord.)	Universidade Federal de Pernambuco Universidade de São Paulo Universidade do Vale do Itajaí (Univali) Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) Universidade de Caxias do Sul
2013	Finkelstein	Universidad de Buenos Aires

<sup>11</sup> O Quadro em questão não objetiva determinar o estado da arte sobre o tema, senão demonstrar que há uma produção em torno do objeto, cujos trabalhos evidenciam diferentes perspectivas relacionadas às atribuições da Assessoria Pedagógica Universitária.

Ano	Autores	Instituições Pesquisadas
2013	Malet	Universidad Nacional Del Sur
2013	Perera e Sanguinetti	Universidad de la Republica de Uruguay (UDELAR)
2013	Villagra	Universidad Nacional de Tucumán
2014	Carlos e Chaigar	Fundação Universitária do Rio Grande (FURG)
2014	Citolin, Ramos, Salami, Forster, Reschke, Pinto, Braccini, Leite e Costa	Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) Universidade de Caxias do Sul (UCS) Universidade do Vale do Rio Sinos (Unisinos) Universidade Feevale
2014	Collazo, De Bellis, Perera e Sanguinetti	Universidad de la República del Uruguay (UDELAR)
2014b	Cunha	Universidad de Sevilla Universidad de Barcelona Universidad de Huelva
2014	Fagundes, Oliveira, Nicolodi, Debaldi e Graziola Junior.	12 universidades do Paraná
2014	Lucarelli, Finkelstein e Solberg	Universidad de Buenos Aires Universidad Nacional de Luján Universidad Nacional de Río Cuarto Universidad Nacional de Rosario Universidad Nacional de General Sarmiento
2014	Malet	Universidad Nacional Del Sur
2014	Ribeiro, Salbach, Feldkercher, Zanchet Boéssio e Souza	Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
2014	Silva	Universidade Federal do Amazonas
2014	Soares	Universidade do Minho
2014	Soares, Ribeiro e Massena	Universidade Estadual de Santa Cruz Universidade Estadual de Feira de Santana
2014	Villagra	Universidad Nacional de Tucumán
2014	Volpato	Universidad de Buenos Aires Universidade Nacional de Tucumán
2014	Volpato, Sousa, Medeiros e Silveira	Fundação Universidade de Blumenau Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) Universidade do Vale do Itajaí (Univali)
2014	Zanchet, Ribeiro e Boéssio	Universidad de la República del Uruguay (UDELAR)
2015	Broilo	Universidade do Vale do Rio Sinos Universidad de la República del Uruguay (UDELAR) Universidade de Aveiro
2015	Collazo, de Bellis, Perera e Sanguinetti	Universidad de la República del Uruguay (UDELAR)
2015	Leitinho e Dias	Universidade Federal do Ceará Universidade Estadual do Ceará Universidade de Fortaleza Universidade Federal de Pernambuco Universidade de São Paulo Universidade do Vale do Itajaí (Univali) Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) Universidade de Caxias do Sul
2015	Malet	Universidad Nacional Del Sur
2015	Santos	Faculdade privada da Bahia
2015	Villagra	Universidad Nacional de Tucumán
2016	Carrasco	Universidade de São Paulo – <i>Campus</i> Ribeirão Preto Universidade Estadual de Campinas Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp



Ano	Autores	Instituições Pesquisadas
2018	Oliveira Junior, Prata-Linhares, Karwoski	36 Instituições de Ensino Superior que integram o Colégio de Pró-Reitores de Graduação (Cograd)

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

Embora essa condição de complexidade e multiplicidade de ações contidas nos estudos ora mencionados no Quadro 1 dificulte a delimitação da responsabilidade institucional da Assessoria Pedagógica, a importância deste setor nos parece reafirmada frente às demandas que têm se firmado no cenário atual de inovações curriculares, que oportunamente expusemos. Com isso, cabe à Assessoria Pedagógica Universitária a tarefa de construir espaços que promovam caminhos possibilitadores da construção de saberes próprios da docência, em toda sua complexidade, “num ambiente composto por docentes de distintas áreas, orientados por visões múltiplas e com específicas trajetórias pessoais” (Citolin et al., 2014, p. 183).

Podemos inicialmente, então, assumir que a Assessoria Pedagógica Universitária é responsável por ações de assessoramento pedagógico, enquanto “ação intencional de acompanhamento e apoio aos processos pedagógicos” (Cunha, 2006d, p. 383) que se dão na universidade, que interferem no ensinar e aprender em toda a dimensão que estes processos assumem, junto aos demais atores de tais processos, em suas distintas áreas de conhecimento. Pode o assessoramento pedagógico ser

compreendido como uma ação política e institucional, pois, estando ligado a períodos históricos e projetos pedagógicos específicos, pode representar uma oscilação entre a função regulatória e a emancipatória. Na primeira perspectiva sua função é garantir o alcance de objetivos numa racionalidade de eficácia e eficiência; na segunda propõe-se a dar sustentação aos movimentos de construção da autonomia dos sujeitos envolvidos com processos pedagógicos (Cunha, 2006d, p. 383).

Nesse sentido, e principalmente tomando em conta os desafios impostos pelas inovações curriculares que demandam a inovação pedagógica, o assessoramento pedagógico requer a geração de um espaço propício ao atendimento das demandas dos atores do universo universitário, relacionadas aos processos acomodados pela dimensão pedagógica. Trata-se de uma ação que vai além da produção de conhecimentos, ampliando-se para o desenvolvimento de processos de interpretação das tarefas pedagógicas (Mayor Ruiz, 2007), em que o assessoramento pedagógico, ao adotar ação conjunta com os docentes, fomenta o protagonismo e a relação teoria-prática, “contaminando outras cátedras além daquelas da educação” (Leite et al., 1999, p. 72).

As ações de assessoramento devem conciliar as condições nas quais os trabalhos serão desenvolvidos, abarcando as expectativas, intenções, disponibilidade de todos os sujeitos envolvidos na tarefa de intervenção. Esse acordo culmina na possibilidade de análise do

trabalho realizado, que permite o dimensionamento de seus impactos e de suas repercussões (Sanchez Moreno, 1997, p. 334). Com isso, enquadram-se como um campo de interação (Fernández, 2012), em que as responsabilidades que competem à Assessoria Pedagógica Universitária, convertidas em ações, orientam-se na

especificidade de situações didáticas, as diversidades quanto à instituições, profissões, estudantes e conteúdos disciplinares, [que] exigem do docente universitário a organização de estratégias metodológicas e da avaliação que se definem a partir dessas peculiaridades, procurando que, através do processo do ensino, se propicie uma aprendizagem com significado (Cunha e Lucarelli 2013, p. 123, grifo nosso).

Esse direcionamento de ações refere-se a um rol de atividades voltadas à qualidade dos processos referentes à dimensão pedagógica, que têm características próprias, “assumindo que sua complexidade pode dar margem a múltiplas reorganizações, a partir das culturas e possibilidades de cada grupo propositor” (Cunha, 2015a, p. 28). Compõem este complexo rol “a formação pedagógica dos docentes, as ações para favorecer o ingresso e a permanência dos estudantes, a investigação sobre situações áulicas, e também com a avaliação e acreditação de carreiras” (Lucarelli e Cunha, 2015, p. 3), como também estratégias dentre as quais “projetos como estratégia articuladora da ação de assessoramento; editais estimuladores de experiências de formação e inovação; assessorias por cursos e áreas numa dimensão clínica; redes de desenvolvimento e/ou trajetórias de formação” (Cunha, 2015a, p. 28). Trata-se de um rol composto por ações de formação, intervenção, investigação e colaboração (Lucarelli e Cunha, 2015), que identificam o assessor pedagógico como um ator do campo pedagógico.

Ao tentar reconceitualizar o conceito de supervisão de atuação pedagógica na universidade, Broilo (2015, p. 75) define indicadores que podem ser compreendidos como ações da Assessoria Pedagógica, dentre as quais estão a observação reflexiva, contínua e permanente em situações reais de atuação pedagógica; a mobilização criativa de saberes e de trabalho conjunto em equipes pedagógicas com projetos comuns; a atuação em diferentes campos do conhecimento; e a ação pedagógica que visa o atendimento ao estudante. As questões em torno da ação pedagógica na universidade incluem responsabilidades ligadas à definição de projetos de formação, implícitos e explícitos, à definição de inovações pedagógicas, bem como as práticas e saberes relacionados à produção de conhecimentos em torno da própria ação pedagógica (Broilo, 2015).

Sistematizando teoricamente o rol de responsabilidades da Assessoria Pedagógica, por meio de intenso trabalho de investigação, Lucarelli (2004) subentende nesse rol o assessoramento curricular e acadêmico; o assessoramento à disciplina e interdisciplinar; a consulta pedagógica que beneficie o trabalho interdisciplinar e a busca de uma aprendizagem

significativa; a orientação teórico-pedagógica e o apoio técnico; a apresentação de soluções para problemas detectados; o desenvolvimento de um trabalho conjunto com os docentes para a abordagem pedagógica; e orientações teórico-práticas sobre situações pontuais. Ainda fazem parte deste rol, de acordo com Lucarelli (2004), a contextualização da prática concreta a partir da multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, afetado por variáveis técnicas, humanas, políticas e epistemológicas; a contextualização do social global junto ao institucional, do conteúdo, das peculiaridades e dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem; a explicação dos pressupostos que definem suas abordagens metodológicas; a elaboração de reflexões sistemáticas que surgem da análise de experiências concretas de ensinar e aprender; a busca de eficiência tomando como base o reconhecimento das condições reais em que se desenvolvem os processos educativos, aprimorando-os e lhes ampliando as metas. Também compõem o rol de assessoramento, para Lucarelli (2004), a ligação do processo histórico à conformação atual das profissões, em sua incidência com a resolução das propostas curriculares; a ligação de abordagens multidisciplinares e a especialidade no currículo; a abordagem do macro e do micro nos projetos didático-curriculares, dentro do planejamento educativo institucional e dos problemas práticos da aula; o ato de relacionar teoria e prática e suas resoluções na aula universitária; o ato de relacionar origem e desenvolvimento de inovações e de desafiar a articulação docência-investigação na aula universitária; o estabelecimento de processos de formação de docentes universitários, em busca de modalidades apropriadas de resolução didática.

Por sua vez, Nepomneschi (2004) sintetiza as responsabilidades da Assessoria Pedagógica como um assessoramento técnico-pedagógico aos professores na condução dos planos de ensino, na formação e capacitação docente, na avaliação institucional, na análise e apoio aos projetos pedagógicos, na melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, na elaboração de programas de ensino e intervenção nas disciplinas, em reuniões de área ou disciplinas, em aspectos didáticos, e no desenvolvimento de recursos didáticos. Inclui a facilitação da comunicação como uma responsabilidade da Assessoria Pedagógica, na qual cabem a coordenação de oficinas e grupos de trabalhos, o nexos a distintas instâncias organizacionais, a promoção de intercâmbio entre as disciplinas. Também fazem parte o assessoramento e desenvolvimento de projetos inovadores e de investigação educativa, por meio da participação em comissões de alteração curricular, da elaboração de programas para avaliação acadêmica e institucional, do assessoramento a equipes interdisciplinares, devendo inspirar e sistematizar inovações.

Por seu turno, Hevia (2004) define o rol de responsabilidades da Assessoria Pedagógica em ações como organizar e desenvolver propostas de formação docente para melhorar a oferta educativa, trabalhar o pedagógico com os professores, convalidar um modelo educativo que promova mudanças, promover ações facilitadoras de mudanças no estilo de ensino em disciplinas, e, ainda, criar espaços de reflexão para trabalhar o desempenho pedagógico.

Também Fernández (1982) trata do rol das responsabilidades próprias da Assessoria Pedagógica Universitária, mediante sua atuação em um conjunto de ações que compõem o campo didático-pedagógico, dentre as quais estão a especificação dos fins educativos traduzindo-os em um modelo didático, a análise das condições dos alunos para desenvolver seu processo de aprendizagem, a programação de um currículo que permita alcançar os objetivos com os alunos, a criação de sistemas de avaliação que permitam supervisão e controle, a preparação de docentes e gestores para assumirem seus papéis, a ajuda a estudantes e docentes, para ajustarem seus objetivos.

Esse extenso rol aponta que as ações da Assessoria Pedagógica, para conformar e estruturar o campo da pedagogia e didática universitária (Lucarelli, 2007), devem articular as práticas

que desenvolvem os docentes disciplinares em suas atividades cotidianas na aula, isto é, as de programação, ensino e avaliação das aprendizagens, e a reflexão que essas práticas geram; as práticas sistemáticas de indagação que sobre esses objetos realizam os pesquisadores que fazem da aula universitária seu objeto de estudo; e as práticas de intervenção, animação, orientação e apoio nas ações de aula que desenvolvem os assessores pedagógicos universitários (Lucarelli, 2007, p. 78).

Em sincronia, Cunha (2010b) aponta caminhos e alternativas para a consolidação do campo da Pedagogia Universitária, cujos apontamentos são passíveis de serem apropriados como responsabilidades a serem assumidas pela Assessoria Pedagógica Universitária, visto que a estamos avocando como lugar da Pedagogia Universitária. Dentre estas alternativas estão: provocar, institucionalmente, a reflexão sobre a importância da formação profissional docente para o professor universitário; instituir lugares de formação, buscando a legitimação dessa ação; insistir na condição pedagógica da avaliação institucional; auxiliar na reflexão coletiva sobre o sentido da ação acadêmica e papel da universidade na sociedade; desencadear políticas institucionais incentivadoras da melhoria da qualidade das práticas pedagógicas; auxiliar na revisão de formas de recrutamento e progressão na carreira do professor universitário, ressaltando a importância dos saberes da docência.

## 2.4 A formação pedagógica como integrante do desenvolvimento profissional docente

A literatura nos permite reconhecer que a formação é uma ação permanente da função de assessoramento pedagógico, ou seja, “uma das funções mais usuais e significativas do assessor pedagógico universitário é a formação docente” (Hevia, 2004, p. 83). Nesse quadro, assumimos a formação como integrante do desenvolvimento profissional docente, vez que este deve integrar, enquanto processo, a formação e a profissionalização (Leitinho e Dias, 2015; Cruz, 2006).

Revelando a formação como componente do desenvolvimento profissional docente, para conceituá-la recorreremos à analogia com o conceito de “*Bildung*” que expressa, sobretudo, “o *processo* da cultura, da formação, [...] formação cultural” (Suarez, 2005, p. 192, grifo da autora). Uma palavra alemã que tem “uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo” (Berman, 1984, p. 142). Assim assumida, a formação docente, enquanto componente do desenvolvimento profissional, trata de um processo formativo relacionado a uma determinada cultura institucional e profissional.

Reconhecemos, assim, o desenvolvimento profissional docente como um processo permanente ao longo da carreira (Marcelo, 1989), que se constrói quando “se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (Marcelo, 2009, p. 7), a partir de um caráter voluntário, consciente e responsável dos sujeitos envolvidos (Marcelo, 1999). Refere-se a “uma atitude de constante aprendizagem por parte do professorado” (Imbernón, 1998, p. 45), em ato contínuo que se dá ao longo da vida profissional (Vaillant, 2009), proporcionando renovação e aperfeiçoamento do pensamento, da prática e do compromisso profissional (Day, 2001). Permite, nesse sentido, a reconstrução dos modos de agir, habilitando à renovação e reconstrução das práticas (Day, 1985).

Como processo permanente, efetivado por meio de espaços de troca e construção de saberes, o desenvolvimento profissional é angariado pela aquisição de experiência e consciência profissional, inserindo o docente na cultura da profissão, conferindo-lhe competência para nela se situar e transformar seu espaço profissional (Imbernón, 1998; Day, 2001, 2005; Sarti, 2009; Marcelo, 2009; Vaillant, 2009; Leitinho, 2012). Remete a um processo ou movimento de constituição ou de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico (Fiorentini e Crecci, 2013), revelando-se, nesse sentido, em um processo “de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa” (Fiorentini e Crecci, 2013, p. 1). Um processo em que evolução e continuidade definem seu sentido, representando possibilidades ilimitadas de crescimento (Vaillant e Marcelo, 2012) que

beneficiarão as práticas, ao passo que poderão conferir conhecimentos, habilidades, inteligência emocional, essenciais à vida profissional docente (Marcelo e Vaillant, 2009).

A concepção de desenvolvimento profissional docente como processo permanente que se dá ao longo da vida profissional considera a diversidade temática que está associada à vida e à profissão do docente. Atingem a satisfação de trabalhar com o ensino como algo para além do cumprimento de um dever, a comunicação profissional eficaz, os relacionamentos com pares e a realização com o sucesso dos estudantes, sua própria aprendizagem por meio da reflexão de sua prática (Day, 2001).

Nesse sentido, o desenvolvimento do professor deve considerar os referidos aspectos, bem como as disposições psicológicas e sociais que podem encorajar ou desencorajar a sua aprendizagem – como, por exemplo, as suas histórias pessoais de vida, as suas experiências de aprendizagem profissional, o saber-fazer profissional e as culturas de aprendizagem profissional [...] que determinam os contextos diários de seu trabalho (Day, 2001, p. 87).

Assim, assumimos o desenvolvimento profissional como processo que deve romper com concepções discursivas ou disciplinares (Sarti, 2013), sendo amplo porque deve contemplar dimensões relacionadas com a complexidade da docência, para atingir o objetivo de proporcionar a construção de saberes da profissão. Organiza-se sob uma estrutura que se alicerça em fundamentos teórico-práticos de processos formativos, considerando condições institucionais, espaços e tempos do trabalho docente, constructos sociopedagógicos (Leitinho, 2008; Leitinho e Dias, 2015). Interagindo entre si e se integrando, tais dimensões abrangem, ainda, a competência técnica para o ensino, a potencial tomada de consciência da prática, a relação entre os professores e o empenho com o trabalho docente (Hargreaves, 1995).

Institucionalizado, o desenvolvimento profissional se reflete em programas formalmente concebidos, destinados ao corpo docente da instituição, programas os quais entendemos ser de responsabilidade das Assessorias Pedagógicas Universitárias. Assume, numa perspectiva institucional, “um conjunto de ações sistemáticas que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores, portanto, vai além do aspecto informativo” (Soares e Cunha, 2010, p. 35). Contudo, concordamos que

a existência de um programa por si só não é suficiente para responder com qualidade à superação das fragilidades oriundas da formação pedagógica dos docentes. [...] Algumas questões norteadoras são importantes para definir a concepção e o compromisso de educação a que se propõe um programa dessa natureza, como qual tipo de formação necessária ao professor e que saberes, além do conhecimento da disciplina que ele precisa ter (Veiga, 2012, p. 13).

Nesse sentido, são necessários elementos institucionais que permitem a sustentabilidade de programas desta natureza, que se relacionam com a adequação do contexto de transformação,

a formação mediante redes, a obrigação de prestar contas e o compromisso de obter resultados a curto e longo prazo (Vaillant, 2009). E, ainda, em contextos de inovação curricular, nosso mote, tais programas necessitam de sólidas propostas de inovação, respaldo às transformações que ora se realizam, bem como precisam caracterizarem-se com fluxo de continuidade (Xavier, 2014), que permita que as mudanças se sustentem.

Isto posto, podemos admitir que o desenvolvimento profissional docente não é uma questão provida somente por atitudes constantes de aprendizagem por parte dos docentes (Leitinho, 2012). “Vincula-se, também, ao contexto político que se estabelece nas instituições de ensino. Essas relações políticas contribuem para facilitar ou dificultar a institucionalização de programas de desenvolvimento profissional, e a conseqüente formação pedagógica” (Xavier, 2014, p. 48-49), de modo que,

para muitos gestores, o desenvolvimento profissional ainda é responsabilidade individual do professor, que deve responder pela qualidade do seu trabalho. Visto numa perspectiva de formação como capital cultural próprio, se instala numa lógica concorrencial, sem perspectivas de ações coletivas. Os gestores expressam uma compreensão de formação que desconhece o contexto de trabalho como produtor de subjetividades e culturas. Percebem a formação como acumulação de conhecimentos e não como experiência de vida [...] (Cunha, 2015a, p. 21).

Nessa lógica, a questão exige “políticas institucionais, que assumam a responsabilidade de propor, acompanhar, estimular e financiar processos formativos que redundem na qualidade da prática pedagógica que desenvolvem” (Cunha, 2015a, p. 22). Tal responsabilidade assumida aponta para “relações políticas [que] devem transpor as ações que obstaculizam a institucionalização dos programas de desenvolvimento profissional [...] de tal forma que se revele a intencionalidade e o compromisso da instituição com a formação docente” (Xavier, 2014, p. 49, grifo nosso). Revela-se a preocupação com a formação pedagógica docente, refletindo a intencionalidade de construção de novas epistemologias para as práticas pedagógicas, “em que o terreno sócio-científico-cultural é compreendido em sua complexidade” (Xavier, 2014, p. 84). Esta preocupação institucional abre acesso à construção dos espaços de formação propostos pelas Assessorias Pedagógicas.

A respeito da formação docente, a literatura aponta diferentes denominações para esse processo pedagógico a que estamos nos referindo, como demonstramos no Quadro 3.

**Quadro 3 – Denominações da Formação na literatura**

Autor	Classificação
Alarcão (1992)	Formação em situação
Freire (1996)	Formação permanente
Marcelo (1999)	Formação em exercício
Isaia (2006) Cunha (2014a; 2015a)	Formação continuada
Nepomneschi (2004) Cunha (2006c) Nóvoa (2009)	Formação em serviço

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

Resguardadas as devidas concepções defendidas pelos autores elencados no Quadro 3, não estamos assumindo distinção entre os referidos termos descritos na literatura. É-nos importante conhecer as denominações que têm sido aplicadas, entretanto, o que nos é caro é a concepção de formação a ser adotada, enquanto componente do desenvolvimento profissional docente.

À vista disto, a formação é um processo em que os docentes se implicam individual ou coletivamente, “em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação” (Marcelo, 1999, p. 26). Enquanto processo que tem caráter permanente, não é concebida limitada ao indivíduo, mas, ao contrário, abrange as dimensões coletiva, profissional e organizacional, relacionadas à complexidade da docência (Nóvoa, 1991a, 1991b). Deste modo, tendo em consideração a dimensão coletiva a que o processo de formação remete, o desenvolvimento e a aprendizagem individuais do professor se revertem em contributos sociais, em que o grupo coletivamente também aprende (Alarcão e Tavares, 1987).

Enquadrada a formação docente como processo contínuo, de dinâmica permanente e apoiada, com características de formação de adultos, e que produz como resultado a inovação, esta deve atender aos quesitos da experiência, da reflexão sobre a ação, do autoconhecimento, efetivando um caráter ativo e interativo-colaborativo (Alarcão, 1992, 1993). Deve integrar uma reflexão que aborde uma “imagem realista das práticas” (Perrenoud, 1993, p. 107), porque, afinal, “professores são adultos que aprendem e essa condição apresenta características próprias” (Cunha, 2016, p. 70).

Deste modo, podemos conceber a formação como um processo de socialização de sujeitos, que incita a inserção do docente em valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica e estruturam a prática docente cotidiana (Sarti, 2009). Essa concepção de formação “implica considerar trajetórias, experiências e projetos relacionados ao



ensino que são forjados e socializados no trabalho cotidiano dos professores” (Sarti, 2009, p. 134), provocando os docentes a explicarem e justificarem suas práticas, problematizando suas escolhas didáticas e, portanto, sua maneira de ser docente, de pensar o ensino, de se relacionar no universo pedagógico (Sarti, 2009). Permite, ainda, que o docente revele suas falhas, trabalhando suas próprias angústias profissionais, de modo que se caminha para a tomada de consciência das próprias escolhas pedagógicas (Paquay et al., 2001).

Caracteriza-se, então, como um processo permanente de construção de saberes próprios da docência, que renova a cultura profissional (Leitinho, 2012), em um “conjunto de atividades organizadas para proporcionar ao professor os conhecimentos, destrezas e disposições necessárias para desempenhar a sua tarefa profissional” (Mayor Ruiz, 2007, p. 14). Um processo entendido como um investimento intenso do professor em sua função, sendo complexo porque exige articulação entre saberes, questões curriculares e estratégias de ensino, interações interpessoais e de conhecimentos (Day, 2005).

Não obstante, “em se tratando de contextos de inovação curricular, a formação necessita adotar um itinerário intencional, no sentido de dar condições de superação aos desafios enfrentados pelo corpo docente, para inovar suas práticas pedagógicas” (Xavier, 2014, p. 48). Nessa acepção, a formação pedagógica caracteriza-se “como um constructo teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformadora e emancipatória, que tem na sua dimensão coletiva e na responsabilidade institucional uma possibilidade de concretude” (Fernandes, Bastos e Selbach, 2010, p. 133). Esse constructo teórico-prático é constituído de saberes da profissão docente, nascidos da reflexão e da criação de redes com diferentes epistemologias, que permite ao profissional docente assumir a responsabilidade com seu percurso formativo (Xavier, 2014). À vista disto, concordamos que

a formação não é um constructo arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar. Perguntas como – formação para que? com que sentido? – são balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las, corre-se o risco de tratar as questões da formação de forma naturalizada, como se não estivesse atuando num campo minado de ideologias e valores (Cunha, 2008, p. 20).

Por isso, assentimos que não há modelos de formação preestabelecidos, nem receituários a serem prescritos nos processos formativos; há concepções que norteiam as práticas que visam à formação, que têm uma contextualização própria. Devem respeitar as culturas institucionais e as distintas epistemologias dos campos de conhecimento, para que o processo formativo seja um referente para o desenvolvimento profissional docente.

## 2.5 Formar para a docência: conceituando saberes docentes

À vista da concepção de formação que entendemos adequada a nortear as práticas adotadas pelas Assessorias Pedagógicas, remetemo-nos ao entendimento de que o desenvolvimento profissional, a formação pedagógica e o assessoramento se mobilizam para apoiar e proporcionar a construção de saberes próprios da docência, imprescindíveis à prática profissional. Nessa lógica, percebemos que “os saberes docentes são as matrizes para o entendimento das capacidades [*dos professores*] de ensinar e de aprender” (Cunha, 2006e, p. 355, grifo nosso). “Por meio do domínio dos saberes adquiridos ao longo de seu percurso formativo, o docente tem condição de interferir no universo acadêmico, aprimorando e construindo novos saberes [...], eficazes para o enfrentamento dos desafios que permeiam sua prática pedagógica” (Xavier, 2014, p. 102), afinal, uma aprendizagem permanente somente se torna possível pela incorporação (e renovação) de saberes.

A construção e “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2002, p. 68), que, a modelo das profissões liberais, assenta-se sobre uma sólida base de conhecimentos densamente articulada e integrada nas práticas profissionais (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998). Contudo, os saberes docentes têm seu cerne na relação com o outro, essencialmente coletivo (Tardif, 2002; Chartier, 2007) e à vista disto,

é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo (Tardif, 2002, p. 15).

Os saberes docentes correspondem, portanto, a um conjunto de conhecimentos e percepções, habilidades e competências (Cunha, 2006e), que compõem a expertise para a atividade profissional da docência. São plurais e heterogêneos, constituídos processualmente pelos professores (Tardif e Raymond, 2000; Tardif, 2000a), nos diferentes espaços, de vida e de atuação (Tardif, 2000b), e são acionados nos espaços cotidianos da docência (Xavier, 2014).

A literatura aponta várias classificações para os saberes docentes. Entretanto, um olhar cuidadoso aponta que os saberes circundam em torno da experiência, do campo didático-pedagógico, dos disciplinares e dos curriculares, e do campo sócio-histórico-acadêmico. As classificações minuciosas terminam por serem desdobramentos destas áreas, permitindo o encaixe de muitas especificações. A classificação dos saberes docentes está apresentada no Quadro 4, de acordo com autores que compõem nosso referencial teórico.

**Quadro 4 – Classificação dos Saberes Docentes**

<b>Autor</b>	<b>Classificação</b>
Tardif, Lessard e Lahye (1991)	Saberes da experiência Saberes curriculares Saberes disciplinares
Nóvoa (1992)	Saberes da reflexão Saberes da especialização teórica Saberes da prática pedagógica
Tardif (2002)	Saberes técnico-educacionais Saberes afetivo-pessoais Saberes ético-políticos Saberes axiológicos Saberes da interação social
Pimenta e Anastasiou (2005)	Saberes das áreas de conhecimento Saberes pedagógicos Saberes didáticos Saberes da experiência
Cunha (2006b)	Saberes experienciais Saberes acadêmicos Saberes profissionais Saberes curriculares Saberes disciplinares
Cunha (2010b)	Saberes disciplinares Saberes culturais Saberes afetivos Saberes éticos Saberes metodológicos Saberes psicológicos Saberes sociológicos Saberes políticos
Soares e Cunha (2010)	Saberes da prática pedagógica Saberes da ambiência da aprendizagem de pessoas adultas e articulação do conhecimento Saberes sócio históricos dos estudantes Saberes de planejamento de ensino Saberes da condução da aula Saberes da avaliação da aprendizagem

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

Dimensionar os saberes docentes parece-nos necessário porque a Assessoria Pedagógica Universitária deve trabalhar consistentemente para desenvolvê-los junto os docentes. Nesse sentido, entendemos possível assumir que os saberes docentes também se referem a saberes de assessoramento, ou seja, saberes didático-pedagógicos, saberes curriculares, saberes relacionais do ensino e da aprendizagem, saberes sócio-político-históricos devem constituir o rol de saberes dos assessores, sustentando seu rol de responsabilidades. Evidente que serão abordados e mobilizados a partir de distintas perspectivas, mas é preciso tomar consciência de que representam um constructo a ser dominado pelos profissionais que se incumbem da responsabilidade do assessoramento pedagógico.



### **3 Assessoria Pedagógica Universitária: o contexto do Processo de Bolonha**

#### **3.1 Notas introdutórias ao contexto curricular do Processo de Bolonha**

O Processo de Bolonha, que tem implantado o Espaço Europeu de Ensino Superior, compreende um conjunto de medidas que atingem as universidades europeias, com vistas à promoção de maior mobilidade acadêmica, padronização de créditos e adoção de dinâmicas curriculares compatíveis entre si, o que viabiliza um sistema integrado de credenciamento e avaliação de instituições de ensino superior.

O Processo de Bolonha objetiva “criar um espaço universitário europeu, que, pese embora as especificidades de cada país – que são de manter, sempre que possível – deve ter regras comuns quanto às estruturas curriculares, sistemas de certificação e de avaliação” (Sousa Santos, 2011, p. 37). Representa um “esforço de unificação de sistemas de formação universitária da União Europeia, visando à livre-circulação de força de trabalho especializada e bens de conhecimento entre países-membros” (Almeida Filho, 2008, p. 146). Trata-se de construir a Europa do Conhecimento, como resposta à demanda de formação de determinadas competências exigidas pelo mercado de trabalho globalizado (Amaral e Magalhães, 2004) e de valores necessários à criação de um espaço comum no ensino superior (Borges, 2013). A respeito, sustenta Sousa Santos (2008, p. 6) que a Declaração de Bolonha conduziu a um complexo contexto de reformas na universidade europeia, que na perspectiva da altura, estava “longe de ter chegado ao fim”, considerando que 2010 era o prazo esperado para sua concretização.

Nesse contexto delimitado pelos objetivos de transformação do ensino superior europeu, poder-se-á interrogar porquê nos ocupamos do Processo de Bolonha se este movimento não trabalha com a figura do assessor pedagógico. Porque nos determos no Processo de Bolonha, se a Assessoria Pedagógica Universitária, assim denominada, não existe no espaço europeu?

Encontramos dois sentidos que nos parecem possíveis de justificar a opção pelo estudo. Por um lado, pensar o assessoramento pedagógico no contexto do Processo de Bolonha decorre do fato deste processo apontar para um paradigma centrado na aprendizagem dos estudantes, o que implica que os professores universitários necessitam dominar saberes pedagógicos, para lidar com as situações objetivas que se apresentam à docência (Leite e Ramos, 2014a, 2014b, 2015), reconhecendo que esses saberes nem sempre estão construídos e dominados pelos docentes universitários (Cunha, 1994, 1998, 2006a, 2008, 2010a; Masetto, 2003). O próprio acompanhamento do Processo de Bolonha, na Conferência de Paris (2018), reconhece a necessidade de oferta institucional, e até nacional e transnacional, de formação pedagógica e

desenvolvimento profissional docentes, provocando sentido à proposta de estudo sobre o tema, neste contexto. Por outro lado, deve-se, em muito, à influência que o Processo de Bolonha exerceu sobre a proposta da Universidade Nova, implementada no Brasil (Lima, Azevedo e Catani, 2008), outro contexto que delimita o recorte de nosso estudo. Assim, é relevante entender este cenário por sua influência na docência universitária, especialmente na educação superior brasileira.

Os temas da formação docente e do assessoramento pedagógico não se fizeram presentes na política fomentada pelo Processo de Bolonha, com exceção da recente publicação do Comunicado de Paris (2018), referente àquela Conferência ministerial. Parece-nos possível depreender que isso se refere ao fato de este movimento fazer frente a finalidades políticas e econômicas que o sustentam. Deste modo, não desconsideramos que o quesito competitividade se faz presente nas transformações provocadas pelo Processo de Bolonha, evidenciando uma lógica de globalização neoliberal da universidade (Lima, Azevedo e Catani, 2008; Morgado, 2009; Rossato, 2011), relacionada a uma estratégia que aumenta a importância da educação no sustento da economia (Amaral e Magalhães, 2004). Essa lógica permeia a ideia de convergência de objetivos centrais políticos, face à busca da competitividade no mercado transnacional e da posição de vanguarda europeia no mundo ocidental (Sousa Santos, 2005, 2011). O Processo de Bolonha busca, portanto, contornar o efeito do encolhimento europeu frente a atores que emergem no cenário global (Sousa Santos, 2016), fornecendo serviços educativos que são tomados como eficiente engrenagem econômica. Deste modo, reconhecemos que o Processo de Bolonha não representa, por si próprio, uma inovação curricular, senão “uma adaptação a uma realidade, para atender os interesses de tornar a Europa referência mundial de formação de nível superior”, em um modelo unificado como o é o sistema financeiro europeu (Costa, 2014, p. 41).

Contudo, mesmo frente a essa vertente mercadológica enviesada pelo fator econômico, todo o discurso do Processo de Bolonha se assenta em pilares pedagógicos, que alteram as práticas no interior do ensino superior. Essa conjuntura se reflete em efeitos de natureza pedagógica, impactando diretamente a prática dos docentes universitários, e, logo, os processos de ensinar e de aprender na universidade. Acerca desses processos, portanto, cabe o entendimento de que, na sociedade contemporânea, o insucesso no ensino superior passa a ser desaprovado, seja pela lógica política, porque frustra os investimentos econômicos efetuados, seja pela ótica social, porque frustra as expectativas e o propósito pedagógico contido da formação educacional universitária. Passa a existir um “reconhecimento da dimensão

pedagógica no ensino superior [*que ganha*] maior visibilidade com o chamado discurso de Bolonha” (Leite, 2010, p. 7, grifo nosso).

Entendemos, então, a partir dessa conjuntura, que se reforça a necessidade de as instituições universitárias se compromissarem com a formação pedagógica de seus docentes, oportunizando-lhes condições de enfrentamento aos desafios que se lhes apresentam, em decorrência de tal contexto de transformação da universidade. Esse compromisso nos direciona às responsabilidades que recaem sobre as Assessorias Pedagógicas Universitárias, dentre as quais se encontra a promoção de espaços de construção de saberes da docência, que atendam às demandas dos professores universitários.

Portanto, com o intuito de produzir conhecimentos sobre os espaços institucionais de formação pedagógica dos docentes universitários em contextos curriculares que, como no Processo de Bolonha, apontam para a sua importância no campo dos saberes inerentes ao exercício da profissão docente, esse capítulo tem como objetivos:

- Identificar, em documentos relacionados ao Processo de Bolonha, pilares que trazem para a realidade universitária a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas docentes;
- Identificar, em documentos que tratam da organização do modelo curricular do ensino superior em Portugal, os pilares que se repercutem na prática pedagógica docente, e que são decorrentes do Processo de Bolonha;
- Mapear a oferta institucional de formação pedagógica de docentes universitários em Portugal, nas universidades públicas<sup>12</sup> daquele país;
- Focalizar as políticas de formação pedagógica dos docentes da Universidade do Porto, desenvolvidas na concretização do Processo de Bolonha;
- Caracterizar a oferta institucional de formação pedagógica dos docentes da Universidade do Porto.

Para alcançar a concretização desses objetivos, sistematizamos o percurso por meio dos procedimentos metodológicos:

- A) No que tange ao Mapeamento da formação pedagógica no contexto do Processo de Bolonha:

---

<sup>12</sup> O conceito de público nas políticas educacionais de Brasil e Portugal se diferem, tendo em vista que público no Brasil tem sinônimo de gratuidade, enquanto que em Portugal, assim como na maioria dos países europeus, público, ainda que seja dependente do governo, implica o pagamento de uma taxa (designada em Portugal por propina). Apesar disso, este valor é consideravelmente inferior ao que os estudantes pagam no ensino privado.

- a) Pesquisa documental relacionada à implantação e acompanhamento do Processo de Bolonha, para mapeamento dos pilares pedagógicos presente neste movimento curricular:
- Carta Magna – 1988;
  - Convenção de Lisboa – 1997;
  - Declaração de Sorbonne – 1998;
  - Declaração de Bolonha – 1999;
  - Conferência de Praga – 2001;
  - Conferência de Berlim – 2003;
  - Conferência de Bergen – 2005;
  - Conferência de Londres – 2007;
  - Conferência de Leuven/Louvain-la-Neuve – 2009;
  - Conferência de Budapeste/Viena – 2010;
  - Conferência de Bucareste – 2012;
  - Conferência de Yarevan – 2015;
  - Conferência de Paris – 2018.
- b) Pesquisa documental relacionada à organização do modelo curricular do Processo de Bolonha em Portugal, para mapeamento dos pilares pedagógicos a ele relacionados:
- Decreto-Lei 42/2005;
  - Lei 49/2005;
  - Decreto-Lei 74/2006;
  - Decreto-Lei 107/2008;
  - Decreto-Lei 230/2009;
  - Decreto-Lei 115/2013.
- c) Pesquisa documental relacionada à política e setores institucionais que se ocupam da formação pedagógica dos docentes, nas universidades públicas de Portugal, para mapeamento dos setores aproximados ao conceito de Assessoria Pedagógica Universitária:
- Instituto Universitário de Lisboa;
  - Universidade da Beira Interior;
  - Universidade da Madeira;
  - Universidade de Aveiro;
  - Universidade de Coimbra;
  - Universidade de Évora;
  - Universidade de Lisboa;
  - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;
  - Universidade do Algarve;
  - Universidade do Minho;
  - Universidade do Porto;
  - Universidade dos Açores;



- Universidade Nova de Lisboa.
- B) No que tange ao Estudo Focalizado no contexto do Processo de Bolonha:
- a) Entrevista-narrativa com dois especialistas, selecionados a partir de seus perfis profissionais e vínculos institucionais, e que, devido ao seu envolvimento em diferentes níveis institucionais relacionados à política de formação pedagógica de docentes universitários na Universidade do Porto, na sua relação com o Processo de Bolonha, correspondem a informantes privilegiados:
- Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
  - Pró-Reitor de Inovação Pedagógica e Desporto da Equipe Reitoral da Universidade do Porto.
- b) Participação nas ações de formação pedagógica oferecidas pela Unidade para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem (MEA), setor da Pró-Reitoria de Inovação Pedagógica da Universidade do Porto, no primeiro semestre do ano letivo 2017/2018, entre os meses de setembro e dezembro de 2017:
- Universidade do Porto: que estratégias para a formação no 3º ciclo?;
  - Comunicação e emoção: quando o corpo se expressa mais que as palavras;
  - Desenhar um curso a distância na academia;
  - Turnitin: simplificar o feedback e a avaliação de trabalhos escritos;
  - Vídeo como ferramenta pedagógica – Panopto;
  - Coaching e comunicação positiva para docentes;
  - Google for Education.
- c) Caracterização das ações de formação pedagógica oferecidas na Universidade do Porto, pela Unidade MEA.

### **3.2 A identidade curricular do Processo de Bolonha**

Na intenção de identificar, de modo panorâmico, os pilares que se refletem na prática pedagógica docente, os quais entendemos que reforçam a necessidade de construção de espaços de formação pedagógica destes profissionais, analisamos documentos que orientam a implantação e a implementação do Processo de Bolonha. Partimos, inicialmente, de duas convenções antecedentes à Declaração de Bolonha: a Convenção de Lisboa, assinada em 1997, e a Declaração de Sorbonne, assinada em Paris, em 1998. As conferências seguintes representam o acompanhamento da implementação do Processo de Bolonha, no período de 2001 a 2018, pelos ministros europeus signatários do Espaço Europeu de Ensino Superior. A

próxima conferência ministerial de acompanhamento do Processo de Bolonha acontecerá em Roma, em 2020<sup>13</sup>.

Realçamos que, antes de iniciarmos a leitura e análise de tais documentos, recorreremos à Carta Magna da Universidade (1988) porque nesse documento já nos é possível verificar elementos que tencionavam as mudanças com que se deparava a universidade àquela época. Os reitores das universidades europeias, signatários da Carta Magna (1988), antecipando as transformações que previam afetar a universidade, assumiram as mudanças da sociedade, cada vez mais internacionalizada, como um chamado de cooperação entre as nações europeias. Por consequência, assumiram esse chamado à universidade, visto que apontaram que o futuro dependeria, em grande parte, do desenvolvimento cultural, científico e técnico, construídos em centros de cultura, conhecimento e pesquisa, representados pela “verdadeira universidade” (Carta Magna, 1988). De tal forma, entenderam que o conhecimento deveria ser difundido entre as gerações mais jovens e à sociedade como um todo, o que requereria investimentos em educação continuada, como recurso ao futuro social, econômico e cultural da sociedade (Carta Magna, 1988).

Iniciando as discussões sobre a Sociedade do Conhecimento, apresentaram como vocação das universidades sua fundamentação em princípios, dentre os quais estavam o respeito à autonomia dessa instituição, no que concerne às interferências políticas estatais; a indissociabilidade de ensino e pesquisa, como requisito para atender às mudanças e novas demandas da sociedade e do avanço científico e tecnológico; e o conhecimento de diferentes culturas, como modo de produção de mais conhecimento, a partir da influência recíproca. Para se garantir essa vocação, entenderam os signatários que os meios para sua concretização se respaldariam na liberdade da pesquisa e do ensino, no recrutamento dos professores pautado na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, no resguardo à liberdade dos estudantes em adquirir instrução e cultura de acordo com seus propósitos formativos, na promoção de intercâmbio entre informações, documentos e projetos para o avanço da aprendizagem e, por consequência, do conhecimento, por meio da mobilidade de professores e estudantes, e da implantação de uma política de equivalência dos estudos.

Assim, já na Carta Magna (1988), encontramos uma discussão inicial sobre a adoção de pilares para os modelos curriculares universitários que impactam a prática pedagógica docente. Com atenção ao disposto na Carta Magna (1988), observamos a intenção de ampliação do

---

<sup>13</sup> Fonte: European University Association. Disponível em <<http://www.eua.be/activities-services/news/newsitem/2018/05/31/bologna-process-paris-communiqu%C3%A9-adopted>>. Acesso em 14 jun. 2018.

acesso à formação universitária, sendo este permitido à sociedade como um todo; a valorização da cultura nos processos formativos; o reconhecimento do ensino como pressuposto para se atender às demandas sociais, em torno da formação universitária; a autonomia do estudante, dada na sua decisão formativa; a mobilidade, como recurso de intercâmbio e proporcionador de aprendizagens. Essas questões podem ser entendidas como pilares das transformações da universidade, à medida em que as tomamos como questões que exigem a mobilização de saberes da docência, para que as práticas se caracterizem coerentes com tais objetivos formativos, propostos para o ensino superior.

### **3.2.1 Convenção de Lisboa (1997)**

A Convenção sobre o Reconhecimento de Qualificações, relativas ao Ensino Superior na região Europa, denominada Convenção de Lisboa (1997), foi uma convenção diplomática assinada a 11 de abril de 1997, pelos Estados membros do Conselho da Europa e pelos Estados membros da região da Europa na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. Sua publicação se deu em inglês, francês, russo, português e espanhol, sendo as duas vias originais, depositadas nos arquivos do Conselho da Europa e nos arquivos da UNESCO.

De acordo com o documento, os signatários da Convenção são parte de outros acordos, simultaneamente, dentre os quais estão a Convenção Europeia sobre equivalência de diplomas que dão acesso a estabelecimentos universitários (1953, STE n. 15) e seu Protocolo (1964, STE n. 49); Convenção Europeia sobre equivalência de períodos de estudos universitários (1956, STE n. 21); Convenção Europeia sobre o reconhecimento acadêmico de qualificações universitárias (1959, STE n. 32); Convenção Internacional sobre o reconhecimento de estudos, diplomas e graus de ensino superior nos Estados Árabes e nos Estados Europeus Ribeirinhos do Mediterrâneo (1976); Convenção sobre o reconhecimento de estudos e diplomas relativos ao ensino superior nos Estados da Região Europa (1979); Convenção Europeia sobre equivalência geral de períodos de estudos universitários (1990, STE n. 138). Esse conjunto de convenções demonstra que a questão do reconhecimento acadêmico, que abarca a equivalência de estudos e de diplomação, o qual toma força com o Processo de Bolonha, já há tempos tem ocupado a atenção política europeia. Essa atenção, muito possivelmente, já se compunha em busca da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, com vistas ao livre trânsito no processo de formação acadêmica e à empregabilidade.

A Convenção de Lisboa (1997), em prosseguimento às convenções anteriores, firmou decisões acerca dos processos de reconhecimento das qualificações, de modo que estes se

orientassem pelos conhecimentos e competências adquiridos pelos estudantes em seus processos formativos. O que se considerou, com isso, é que nenhuma discriminação fosse emitida, pautando os processos de reconhecimento exclusivamente nesses dois critérios.

Os signatários da Convenção de Lisboa (1997) partiram de um conjunto de pressupostos, acerca do ensino superior universitário. Nesse conjunto de pressupostos estava a conscientização de que a educação é um direito do homem, e que o ensino superior enriquece cultural e cientificamente tanto os indivíduos, como a sociedade. Consideraram que o ensino superior tem papel fundamental na promoção da paz, da tolerância e da confiança entre as nações, de modo que compreenderam que a diversidade cultural, social, política, filosófica, religiosa e econômica da região europeia se reflete nos diversos sistemas de ensino existentes nessa região, representando uma riqueza que deve ser protegida. De tal modo, entenderam que seus cidadãos deveriam se beneficiar da riqueza representada nessa diversidade, e, para tanto, deveria ser facilitado o acesso aos recursos educacionais dos estados membros, oportunizando com isso o prosseguimento dos percursos formativos nas instituições de ensino superior de quaisquer signatários da Convenção.

A partir dessas considerações chegaram aos processos de reconhecimento dos estudos, dos certificados ou dos diplomas, bem como dos títulos obtidos em diferentes estados da região europeia, como medida promotora da efetividade da mobilidade acadêmica, já em evolução em virtude das convenções anteriores. Ademais, entenderam que esses processos também promoviam a valorização formativa propiciada pelo trânsito entre a diversidade presente na região, sendo então percebidos como instrumentos legais adaptados às transformações profundas que atingiam o ensino superior, resultantes da diversidade acentuada dos sistemas nacionais de ensino superior.

### **3.2.2 Declaração de Sorbonne (1998)**

A Declaração de Sorbonne (1998) foi assinada pelos ministros da educação de França, Itália, Reino Unido e Alemanha, e abordou as transformações da universidade europeia na direção da construção da Europa do Conhecimento. As dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas foram entendidas como aquelas que deveriam fortalecer o continente europeu, cujas definições se deram, em grande medida, pela universidade.

Aludindo a idade histórica de suas universidades, os quatro países signatários referiram-se à rápida disseminação de conhecimento de que essas instituições eram capazes, em decorrência da liberdade de trânsito que seus atores possuíam, em tempos antigos. O fizeram para contrapor a realidade daquele momento, em que consideraram que os estudantes obtinham

grau acadêmico sem terem o benefício de estudarem fora de suas fronteiras nacionais. Assim, considerando desfavorável essa formação interna estática, apontaram que o sistema de ensino superior deve proporcionar melhores oportunidades aos estudantes, permitindo-lhes encontrar sua própria área de excelência. Tais oportunidades buscavam condizer com as exigências das condições de trabalho que se apresentavam, e que rumavam à diversificação das carreiras profissionais.

A oferta dessas oportunidades se tornaria possível, para os signatários, a partir da abertura de um espaço de aprendizagem europeu. A perspectiva positiva desse espaço requereria o rompimento de barreiras com vistas ao enquadramento do ensino e da aprendizagem, promovendo mobilidade e cooperação entre os países membros. Esse enquadramento dizia respeito à possibilidade de reconhecimento para comparação e equivalência internacional, por meio da flexibilidade de um sistema de créditos. Tal processo deveria encorajar a mobilidade dos estudantes, em instituições europeias estrangeiras, valorizando o reconhecimento mútuo dos graus do ensino superior para fins profissionais, com vistas à empregabilidade.

Assim, tendo em conta a aprendizagem ao longo da vida, “os estudantes deveriam ser capazes de entrar no mundo acadêmico em qualquer altura na sua vida profissional e vindo de origens diferentes” (Declaração de Sorbonne, 1998, p. 1). Nesse sentido, em uma formação em ciclos, o estudante deveria ter acesso a uma diversidade de programas no primeiro ciclo, de modo que fossem incluídas oportunidades de estudos multidisciplinares, a proficiência em línguas, a capacidade de utilização de novas tecnologias da informação, com reconhecimento internacional desse nível de qualificação. No segundo ciclo, o estudante efetiva uma escolha entre programas de mestrados curtos e graus mais longos de doutoramento, cuja ênfase do processo se depositaria na autonomia de trabalho do estudante e na apropriação de competências de pesquisa.

### **3.2.3 Declaração de Bolonha (1999)**

Avançando nas proposições contidas nas Convenções anteriores, a Declaração de Bolonha (1999) foi assinada por 29 países europeus, sendo eles Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Romênia, Suécia e Suíça. A Comissão

Europeia também aderiu ao tratado, como membro pleno, pertencente ao grupo de acompanhamento do Processo de Bolonha<sup>14</sup>.

Os signatários partiram da premissa de que a construção do “Processo Europeu é uma realidade concreta e pertinente para a União Europeia e seus cidadãos” (Declaração de Bolonha, 1999, p. 1), porque estava estabelecida a necessidade de uma Europa mais completa e de longo alcance, que buscasse o fortalecimento de seu espaço intelectual, cultural, social, científico e tecnológico. Esse processo se concretizaria como Europa do Conhecimento, que alargaria e aprofundaria as perspectivas de relações entre os países europeus. A Europa do Conhecimento seria, portanto, reconhecida como condição insubstituível para a construção e avanço do conhecimento social e humano, e, ainda, componente indispensável para consolidar e enriquecer a cidadania europeia. A Europa do Conhecimento seria um processo capaz de dar aos cidadãos europeus “as competências necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio, em conjunto com uma consciência de valores conjunta pertencendo a um espaço social e cultural comum” (Declaração de Bolonha, 1999, p. 1).

Tomando em consideração a Declaração de Sorbonne (1998), indicaram o relevante papel da universidade europeia, em virtude da possibilidade de cooperação educacional que fomenta o desenvolvimento das dimensões culturais dessa sociedade. O papel importante da universidade também se refletia no fortalecimento e na estabilidade dos países envolvidos, por considerar que a mobilidade e o livre trânsito educacional dos indivíduos promoveriam a empregabilidade dos cidadãos europeus e, conseqüentemente, o desenvolvimento global da Europa.

Assim assumiram a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, assentes nos princípios fundamentais contidos na Carta Magna de 1988, a partir da qual reafirmaram a importância da independência e autonomia das universidades. Assumiram que somente a partir destes princípios é que se poderia assegurar que a universidade, em sua missão de desenvolver pesquisa e ensino superior, se adaptasse às transformações que decorriam das necessidades das sociedades e dos avanços do conhecimento. É na direção do atendimento dessas necessidades e avanços que a universidade se transformaria, e a concretização dessas transformações deveria se alicerçar em maior compatibilidade e comparabilidade dos sistemas de ensinos europeus.

Portanto, o Espaço Europeu de Ensino Superior objetivaria aumentar a competitividade internacional desse sistema de ensino, de modo que ele se tornasse atrativo a outros países. O que se tinha em conta é que a oferta de ensino superior europeia deveria ser atrativa

---

<sup>14</sup> Disponível em < <https://www.ehea.info/pid34250-cid101127/european-commission.html>>. Acesso em 01 out. 2017.

mundialmente, na mesma intensidade que os são os domínios cultural e científico europeus. Essa atração frente ao mundo traria vitalidade e eficiência aos países membros do Espaço Europeu de Ensino Superior.

A coordenação política para efetivar a implantação do Espaço Europeu de Ensino Superior, que visava “promover o sistema europeu de ensino superior para o mundo inteiro” (Declaração de Bolonha, 1999, p. 1), planejou o alcance dos objetivos a curto prazo, ou, no mais tardar, dentro da primeira década do terceiro milênio, o que significava ter os objetivos alcançados até o final do ano de 2010. Esses objetivos contemplaram: adoção de um sistema de graus facilmente legíveis e comparáveis, o que incluía a implementação do Suplemento de Diploma, com vistas a promover a empregabilidade dos cidadãos europeus, bem como a competitividade internacional do sistema de ensino superior europeu; adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais, sendo um primeiro ciclo composto por estudos pré-graduados, com duração mínima de três anos e atribuição de grau pertinente ao mercado de trabalho, em nível apropriado de qualificação, e um segundo ciclo de estudos graduados, cujo acesso se daria pela conclusão com êxito do primeiro, e conferiria o grau de mestre e/ou de doutor; estabelecimento de um sistema de créditos, como meio para promover a mobilidade mais abrangente dos estudantes, de modo que a aquisição de tais créditos pudesse se dar em diferentes contextos, dentre os quais os de educação não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida; promoção de um modelo de mobilidade que superasse obstáculos para o efetivo trânsito dos estudantes, com acesso a oportunidades de estudos, estágios e serviços relacionados, bem como para o efetivo trânsito dos professores, investigadores e pessoal administrativo, com reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em contexto europeu, sem prejuízo de seus estatutos; promoção de cooperação europeia na avaliação da qualidade do ensino, no sentido de se desenvolverem critérios e metodologias comparáveis; e, finalmente, promoção do desenvolvimento curricular europeu, da cooperação interinstitucional, dos esquemas de mobilidade e dos programas integrados de estudo, treino e pesquisa.

Os signatários firmaram o compromisso de atingir tais objetivos, dentro do limite de suas responsabilidades institucionais, e mantendo o respeito à diversidade de culturas, idiomas, sistemas de ensino e autonomia universitária, consolidando, nesse sentido, o Espaço Europeu de Ensino Superior. Entenderam, finalmente, que a implantação desse Espaço requereria permanente apoio, supervisão, adaptação às necessidades em contínua evolução, condição, pois, que exigiria futuros encontros para avaliação do progresso alcançado e para proposição de novas etapas a serem percorridas.

### 3.2.4 Conferência de Praga (2001)

Quando os ministros responsáveis pelo ensino superior europeu se reuniram em Praga, em 2001, primeira Conferência de acompanhamento da implantação do Processo de Bolonha, subscreviam o tratado 33 signatários. O número maior de signatários se registra porque foram aceitos como membros, durante a conferência, mais 3 países europeus, sendo eles Chipre, Croácia e Turquia; como também foi aceito Listenstaine, que aderiu ao processo no intervalo entre as Conferências de Bolonha e de Praga (EACEA, 2009, p. 14). Mantinha-se o objetivo de envolver toda a Europa no processo, sob o foco da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior.

A Conferência de Praga (2001) reforçava o incentivo à mobilidade, sob o enunciado do beneficiamento que a riqueza do Espaço Europeu de Ensino Superior poderia proporcionar a estudantes, professores, pesquisadores e pessoal técnico. Essa ótica valorizava a dimensão social da mobilidade acadêmica, posto que incluía nesse livre trânsito valores democráticos, diversidade cultural e linguística como componentes da formação acadêmica. Nesse cenário, os estudantes configuravam-se “membros de pleno direito da comunidade do ensino superior” (Conferência de Praga, 2001, p. 1).

A partir dessa ótica, os ministros signatários encorajaram as universidades e instituições de ensino superior a aproveitarem as legislações nacionais e as ferramentas europeias criadas para facilitar os processos de reconhecimento acadêmico. Tinha-se em vista possibilitar que as qualificações, competências, capacidades adquiridas nos processos formativos fossem efetivamente utilizadas pelos cidadãos, em todo o Espaço Europeu de Ensino Superior. Para tanto, clamaram às organizações e redes a promoção institucionalizada, seja em nível nacional quando a nível europeu, de um processo de reconhecimento simples, eficiente e justo, e que tornasse possível refletir a diversidade que circunda as qualificações.

Em sintonia a tais questões, os ministros reforçaram que a adoção do sistema formativo por ciclos, respeitada a autonomia das instituições, devia conceber programas concedentes de graus orientados para o atendimento a diversificados perfis. Essa proposição teve vistas a que se acomodassem as necessidades dos indivíduos, tanto no campo acadêmico, quanto no campo de trabalho. Nesse sentido, a flexibilidade dos programas devia ser refletida nos processos de aprendizagem e na obtenção das qualificações, apoiada em sistema de créditos compatíveis, que permitisse tanto a acumulação quanto a transferência dos créditos acadêmicos.

Por outro lado, afirmaram que o envolvimento e a participação ativa dos estudantes na criação do Espaço Europeu de Ensino Superior eram necessários. Essa participação deveria se dar internamente, no âmbito da instituição de ensino superior, de modo que influenciasse a



organização e os conteúdos selecionados aos processos de ensino, contidos nos programas ofertados.

Entenderam, portanto, que, garantido um sistema de qualidade mútuo, os processos de mobilidade, reconhecimento e flexibilização, à medida em que viabilizassem o acesso dos estudantes ao mercado de trabalho europeu, ampliariam a compatibilidade, a competitividade e a atratividade do ensino superior europeu. Entretanto, tendo em vista os desafios que o incentivo a essa competitividade poderia impor aos indivíduos, a Conferência de Praga (2001) reconheceu “a necessidade de cooperação para lidar com os desafios trazidos pela educação transnacional e também a necessidade de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida na educação” (Conferência de Praga, 2001, p. 1).

Deste modo, reforçou a aprendizagem ao longo da vida como elemento essencial do Espaço Europeu de Ensino Superior, assumindo que na Europa do Conhecimento as estratégias de aprendizagem ao longo da vida permitiriam o enfrentamento de desafios relativos à competitividade. Para além, defenderam a aprendizagem ao longo da vida como ferramenta “para melhorar a coesão social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida” dos indivíduos (Conferência de Praga, 2001, p. 2).

### **3.2.5 Conferência de Berlim (2003)**

Em setembro de 2003, os 33 ministros europeus responsáveis pelo ensino superior, signatários do Processo de Bolonha, se reuniram na Conferência de Berlim (2003). À altura, novos 4 países foram aceitos como estados membros do processo, sendo eles Albânia, Bósnia e Herzegovina, Macedônia, Sérvia e Montenegro (que à época estavam confederados em uma única república). A esses 37 países signatários do Processo de Bolonha, somaram-se outros 3, Andorra, Santa Sé e Rússia (EACEA, 2009, p. 14), que aderiram ao processo no interstício entre as Conferências de 2001 e 2003. Totalizaram então 40 países assinantes do tratado.

Nessa Conferência, os ministros ratificaram e reforçaram os princípios e objetivos do Processo de Bolonha, aludindo ao aumento da competitividade do ensino superior europeu. Definiram que o necessário aumento da competitividade, ouvidas as instituições de ensino superior, os estudantes, por meio de suas reuniões de associações, e os seminários de trabalho organizados pelos estados membros, “consiste em tornar a Europa na economia mais competitiva e dinâmica do mundo, impulsionadora de um crescimento econômico sustentável com mais e melhor emprego e maior coesão social” (Conferência de Berlim, 2003, p. 1).

A amplitude da dimensão social alcançaria, para os ministros signatários do tratado, a participação ativa de todos os atores do ensino superior, destacadamente a dos estudantes, por

meio de suas organizações estudantis. Ao passo que consideraram que os estudantes integram as estruturas de gestão acadêmica, e que já se adotam algumas medidas de fomento e manutenção dessa participação, também assumiram que deveria ser garantido o caráter contínuo de tal participação. Deste modo, buscaram assegurar adequadas as condições de vida dos estudantes, bem como suas condições de estudo, permitindo-lhes concluir com êxito e tempestivamente seus processos formativos, essenciais para seu futuro socioeconômico.

A par dessas questões, para além da garantia à contínua participação na gestão acadêmica, mas ainda com vistas a melhorar as condições de formação, ratificaram o incentivo à mobilidade, para a qual se comprometeram com a criação de mecanismos de financiamento, através de empréstimos e concessão de bolsas de estudos. Logo, o Espaço Europeu de Ensino Superior, que deveria alicerçar a Europa do Conhecimento, pretenderia ser construído pela cooperação entre as instituições europeias de ensino superior, em gestão participativa de seus atores, e de modo a preservar a riqueza cultural, a diversidade linguística e as tradições, potencializando as condições de trabalho e de estudos, e, conseqüentemente, potencializando o desenvolvimento econômico e social europeu.

A partir de tais questões, considerando a adoção do sistema de ciclos proposto pela Declaração de Bolonha, bem como a riqueza da formação contida nos âmbitos desse sistema e da efetividade dos processos de mobilidade, os signatários destacaram necessário o diálogo não somente entre as instituições, mas também com as entidades empregadoras, “como via de progresso e de criação de novas qualificações” (Conferência de Berlim, 2003, p. 2). Para tanto, reforçaram a necessidade de criação de estruturas de qualificações que seriam comparáveis e também compatíveis, seja em termos de empregabilidade, seja em termos de aquisição de competência e definição de perfis. “Dentro destas estruturas, os graus terão definições diversas e darão origem a diferentes saídas. O primeiro e o segundo ciclos assumirão perfis e orientações diferentes, de acordo com objetivos individuais e acadêmicos e atendendo às necessidades do mercado de trabalho” (Conferência de Berlim, 2003, p. 2).

Não obstante, entenderam que a adoção do doutoramento como terceiro ciclo de formação alargaria o sistema de ciclos, conferindo a devida importância aos processos de investigação cabíveis à instituição universitária. Desta maneira, a pesquisa, a formação para a pesquisa, e a promoção da interdisciplinaridade foram entendidas como elementos necessários para a melhoria do ensino superior, e conseqüente aumento da competitividade desse nível de ensino na Europa. E, face à importância relacionada ao desenvolvimento da excelência no campo tecnológico, social e cultural das sociedades, acordaram em ampliar a mobilidade também no nível do doutoramento e do pós-doutoramento.

A que pese a valorização da empregabilidade e, para tanto, a necessidade de reconhecimento dos graus acadêmicos, definiram como novo objetivo a adoção do Suplemento do Diploma, ao qual todos os diplomados no ensino superior europeu teriam direito, gratuita e automaticamente. Para os signatários, o Suplemento do Diploma se caracterizaria como mecanismo benéfico, vez que melhoraria a transparência e a flexibilidade do sistema de concessão de graus acadêmicos no ensino superior, fortalecendo a empregabilidade e efetivando a adoção do princípio da aprendizagem ao longo da vida, como forma de prosseguimento dos estudos.

A propósito, a aprendizagem ao longo da vida foi ratificada como importante contributo do ensino superior, de forma que orientaram as universidades na adoção de condições adequadas desse nível de aprendizagem. Esse atributo confirmava a orientação à flexibilidade, coerentes com a estrutura de créditos objetivada. Nesse sentido, os ministros identificaram que a aprendizagem ao longo da vida ampliaria “o nível de oportunidades para todos os cidadãos, de acordo com suas aspirações e capacidades, a fim de lhes permitir seguir percursos de aprendizagem ao longo da vida e no seio do ensino superior” (Conferência de Berlim, 2003, p. 3).

Contudo, considerando a essencialidade que a manutenção da qualidade representa para o desenvolvimento do Espaço Europeu de Ensino Superior, aos moldes que foram se delimitando, os signatários comprometeram-se a apoiar o estabelecimento de processos de certificação da qualidade do ensino superior, a níveis institucionais, nacionais e continental. Tal processo de certificação da qualidade seria construído a partir de critérios e metodologias comuns, coerentemente com os demais objetivos e princípios do Espaço Europeu de Ensino Superior. Para tanto, respeitado o princípio da autonomia das instituições de ensino superior, definiram que caberia a cada instituição a responsabilidade e a competência pelos processos de certificação e acreditação da qualidade nacional. Nessa lógica, os sistemas nacionais de certificação e acreditação da qualidade, a serem construídos para o alcance dos objetivos do Espaço Europeu de Ensino Superior, deveriam contemplar quesitos comuns para sua efetivação, dentre os quais se destacaram a definição das responsabilidades das universidades envolvidas; a avaliação de programas e de instituições de ensino superior, incluídas as avaliações interna e externa, a participação dos estudantes e a publicação de resultados; a possibilidade de comparação do sistema de acreditação e de certificação, incluindo a comparação de seus procedimentos; e a participação internacional, a cooperação e os sistemas de redes.

### 3.2.6 Conferência de Bergen (2005)

Os 40 países membros do Processo de Bolonha, reunidos na Conferência de Bergen (2005), saudaram 5 novos países europeus como membros do tratado. Foram eles Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Maldóvia e Ucrânia. Deste modo, a partir desta Conferência, totalizavam 45 os países membros do Processo de Bolonha.

Agradecendo a adesão e o empenho dos países membros, os ministros reconheceram que as mudanças estruturais dos currículos do ensino superior demandam tempo para serem otimizadas, no sentido de serem introduzidas inovações nos processos de ensinar e de aprender, principalmente, quando orientados a objetivos e princípios como os definidos no processo em movimento.

Ao que tange os processos de ensino e de aprendizagem, assumido o sistema formado por três de ciclos formativos, definiram a adoção de um quadro geral de qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior, bem como de um quadro ampliado de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, complementar ao primeiro, com descritores genéricos baseados em resultados de aprendizagem e aquisição de competências em cada ciclo formativo. A adoção de quadros de qualificações, em que estes deveriam se conjugar aos processos de reconhecimento de títulos estrangeiros, foi entendida pelos ministros como oportunidade para vincular a aprendizagem ao longo da vida ao ensino superior. A sustentação desta lógica se respaldava na ideia de “criação de oportunidades para caminhos de aprendizagem flexíveis no ensino superior, incluindo procedimentos para o reconhecimento da aprendizagem prévia” (Conferência de Bergen, 2005, p. 3).

Não obstante, para além dos objetivos da aprendizagem ao longo da vida e da flexibilidade curricular, os ministros manifestaram a importância de vinculação dos processos de ensino e de pesquisa, como referência de qualidade no ensino superior. Nesse âmbito, definiram “a importância do ensino superior na melhoria da pesquisa e a importância da pesquisa em apoiar o ensino superior para o desenvolvimento econômico e cultural de nossas sociedades, bem como para a coesão social” (Conferência de Bergen, 2005, p. 2). Entenderam, com isso, necessária a introdução das mudanças estruturais nos programas de ensino superior, como via para melhorar a qualidade da educação, quanto para fortalecer a pesquisa e a inovação, potencializando, como consequência, a competitividade e a atratividade do Espaço Europeu de Ensino Superior. Essas questões se relacionaram ao quesito empregabilidade, posto que visualizaram nos programas de doutoramento a responsabilidade por uma formação interdisciplinar e pelo desenvolvimento de habilidades, condições estas exigidas pelo mercado de trabalho.

A dimensão social foi novamente reforçada, entendendo que ela era condição fundamental para a garantia da atratividade do Espaço Europeu de Ensino Superior. Nesse sentido de garantia da atratividade, entenderam que esse nível de ensino deveria ser garantido a todos, a partir do estabelecimento de condições adequadas de desenvolvimento dos estudos, “sem obstáculos relacionados à origem social e econômica” (Conferência de Bergen, 2005, p. 2) dos estudantes. Para tanto, os governos deveriam auxiliar os estudantes, principalmente aqueles que se originavam de setores socioeconômicos menos favorecidos, seja no âmbito do apoio financeiro, seja no âmbito da oferta de serviços de aconselhamento e orientação.

### **3.2.7 Conferência de Londres (2007)**

A Conferência de Londres (2007) marcou o ingresso de Montenegro como país membro, em virtude de sua separação da Sérvia. Deste modo, ambos países continuaram a compor o Processo de Bolonha, porém de modo independente entre si. Esta separação elevou a 46 o número de estados signatários do Processo.

Os ministros introduziram a reunião por meio da constatação de que, tendo por base o rico e variado patrimônio cultural europeu, a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior estava se desenvolvendo pautada na autonomia e na liberdade institucional e acadêmica, na igualdade de oportunidades e nos princípios democráticos. Reconhecia-se, nesse sentido, o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento das sociedades, vez que sua atuação deveria manter-se fundamentada “em suas tradições como centros de educação e pesquisa, na sua criatividade e na transferência de conhecimentos, bem como o seu papel essencial na definição e transmissão dos valores em que as sociedades foram construídas” (Conferência de Londres, 2007, p. 1).

O objetivo, portanto, segundo os ministros, era se garantir que as instituições de ensino superior tivessem recursos necessários ao cumprimento de suas funções, dentre as quais estavam incluídas: a preparação dos estudantes enquanto cidadãos ativos em uma sociedade democrática; a preparação dos estudantes para o futuro profissional; o treinamento dos estudantes para seu desenvolvimento pessoal; a criação e a conservação de ampla base de conhecimento avançado; a promoção da pesquisa e da inovação. Nesse sentido, assumiram que os resultados considerados significativos na implantação do Espaço Europeu de Ensino Superior, até aquele momento, em muito se devia à conscientização dos estados membros de que era necessária a transição do ensino focado no professor para um ensino superior centrado nos estudantes.

A articulação de tais bases e funções viria a facilitar a mobilidade, aumentaria a empregabilidade, e fortaleceria a atratividade e competitividade do continente europeu, com vistas a um futuro em que se evidenciaria um mundo em transformação, e no qual se visualizaria a permanente necessidade de adaptação dos sistemas de educação superior. Essa capacidade adaptativa seria o modo de se assegurar que o Espaço Europeu de Ensino Superior se mantivesse competitivo e respondesse eficazmente aos desafios da globalização. Seria também o modo de assegurar a aspiração social, que os ministros afirmaram compartilhar com a sociedade, no sentido de que a formação em nível superior deveria refletir a diversidade dos povos.

Deste modo, a mobilidade continuou a ser tomada como importante força estimuladora dos objetivos propostos na Declaração de Bolonha (1999), de modo que, por meio dela, criariam-se oportunidades de crescimento pessoal e profissional, para estudantes, docentes e pessoal técnico. Por decorrência, estimularia a cooperação internacional, e aumentaria a qualidade do ensino e da pesquisa no contexto europeu. Por meio do fortalecimento de processos de mobilidade, seriam encorajados o aumento da criação e oferta de programas conjuntos, que estimularia a criação de currículos flexíveis, necessários à efetivação dos processos de acreditação e reconhecimento.

O quesito flexibilidade novamente reforçava a necessidade de os currículos serem focalizados no quadro de qualificações constituído no âmbito do Espaço Europeu de Ensino Superior. Apresentaram a necessidade de que a aprendizagem flexível fosse garantida pelo desenvolvimento sistemático de itinerários também flexíveis, de forma a suportar os posteriores processos de aprendizagem ao longo da vida. De tal modo, a reforma dos currículos deveria se focalizar nas qualificações mais adequadas tanto para as necessidades do mercado, quanto para as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que o processo de reconhecimento dessas qualificações abrangeria os períodos de estudos e aprendizagem prévia, nos domínios da aprendizagem formal e da não formal.

Em decorrência, os esforços acadêmicos deveriam se concentrar na remoção de barreiras, sejam as relativas ao acesso ao ensino superior, sejam as relativas à progressão entre ciclos. Nesse sentido, o sistema de créditos deveria ater-se “nos resultados da aprendizagem e na carga de trabalho dos alunos” (Conferência de Londres, 2007, p. 2), de modo a garantir a articulação adequada dos processos de mobilidade e de reconhecimento das qualificações, com consequente resultado na promoção da empregabilidade no continente europeu.

### 3.2.8 Conferência de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009)

A 2009, em Louvain-la-Neuve, Bélgica, os ministros responsáveis pelo ensino superior dos 46 países signatários do Processo de Bolonha se reuniram em conferência de acompanhamento do processo. Uma vez que a implantação do Processo de Bolonha estava prevista para ser concretizada até o ano de 2010, e sendo verificado que esse período não foi suficiente para alcançar todos os objetivos propostos, do modo esperado na definição das políticas até então delimitadas, o objeto da Conferência foi o estabelecimento das prioridades do Processo de Bolonha, para a próxima década, de modo que o prazo para concretização do processo se estendeu até 2020<sup>15</sup>.

Assumi-se, então, que, na década de 2020, o ensino superior europeu teria um contributo vital à Europa do Conhecimento, entendido como responsabilidade pública, na qual as instituições respondessem às amplas necessidades da sociedade, por meio da diversidade de missões do ensino superior. Essa diversidade de missões deveria se delimitar nas políticas públicas, abrangendo desde o ensino e a pesquisa, atravessando o serviço comunitário e o envolvimento na coesão social, e alcançando o desenvolvimento cultural. A Europa só poderia ter sucesso nessa empreita, se maximizasse os talentos e as capacidades de todos os seus cidadãos, envolvendo-se plenamente na aprendizagem ao longo da vida, bem como na ampliação da participação no ensino superior. Esse propósito se vincularia a processos de ensino centrados nos estudantes, capacitando-os ao enfrentamento do mercado de trabalho em permanente modificação, além de os capacitar a serem cidadãos ativos e responsáveis.

A educação superior, em que pese a coesão social defendida, deveria refletir a diversidade das populações em seu corpo estudantil. Para tanto, de acordo com os signatários, as características do ensino superior deveriam proporcionar oportunidades de igualdade, desde a ampliação de acesso, atingindo estudantes pertencentes a grupos sub-representados, até a conclusão dos estudos, por meio da oferta de condições de aprendizagem adequadas, que envolvessem a criação de ambientes propícios aos estudos e a criação de condições econômicas apropriadas.

---

15 Movimentos de consolidação do Processo de Bolonha podem ser verificados na aprovação de programas educacionais (com viés econômico), como o Horizonte 2020. O Horizonte 2020 é o instrumento financeiro que implementa uma iniciativa emblemática, que visa garantir a competitividade global da Europa, sendo o maior programa da União Europeia em Pesquisa e Inovação, com quase 80 bilhões de euros disponíveis em sete anos (2014 a 2020), além do investimento privado que esse dinheiro atrairá. Fonte: Comissão Europeia. Disponível em <<https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/what-horizon-2020>>. Acesso em 23 set. 2019. O Horizonte 2020 promete mais descobertas e inovações mundiais, levando grandes ideias do laboratório para o mercado, representando um mecanismo essencial de financiamento para fomentar a investigação. O Horizonte 2020 sincroniza as ações de apoio ao Processo de Bolonha, tal como o Programa Erasmus+. Fonte: Parlamento Europeu. Disponível em <[http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0121\\_PT.html](http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0121_PT.html)>. Acesso em 23 set. 2019.

A aprendizagem ao longo da vida, por sua vez, se ligaria à defesa da coesão social na medida em que “envolve a obtenção de qualificações, expandindo o conhecimento e a compreensão, ganhando novas habilidades e competências, ou enriquecendo o crescimento pessoal” (Conferência de Leuven/Louvain-la-Neuve, 2009, p. 3), a partir de caminhos de aprendizagem flexíveis. Essas questões refletiram a preocupação com a empregabilidade, uma vez que o mercado de trabalho exigia do ensino superior a capacitação dos estudantes em conhecimentos avançados, dotando-os de habilidades e competências transversais, necessárias ao longo da vida profissional. Nesse sentido, as instituições de ensino superior deveriam provisionar e melhorar os quadros de serviços de orientação ofertados, no que diz respeito ao emprego para estudantes.

De acordo com os signatários, esses objetivos seriam conseguidos a partir de reformas curriculares voltadas para o desenvolvimento de resultados de aprendizagem, cujos processos deveriam ser centrados no estudante, bem como deveriam possibilitar itinerários formativos flexíveis e individuais. A aprendizagem centrada no estudante exigiria que o capacitasse a desenvolver aprendizagens individuais, exigiria novas abordagens para os processos de ensino e de aprendizagem, destacando o papel da pesquisa permeando todo o ensino superior, em todos os níveis, de modo que a inovação e a criatividade fossem desenvolvidas. Finalmente, exigiria suporte efetivo e estruturas de orientação dos estudantes, em todos os três ciclos formativos.

Todos esses elementos convergiram e reforçaram o papel central da mobilidade, como requisito para o aprimoramento pessoal e para a qualidade dos programas, além de potencializar a excelência na pesquisa e garantir a internacionalização cultural do ensino superior europeu. Também subjacente à preocupação com a empregabilidade, a mobilidade foi percebida como modo de capacitar para o trato com diferentes culturas, de incentivar a pluralidade linguística, aumentando, simultaneamente, cooperação e competitividade nas instituições de ensino superior.

### **3.2.9 Conferência de Budapeste/Viena (2010)**

A Conferência de Budapeste/Viena (2010) recebeu o Cazaquistão como estado membro, ampliando para 47 o número de signatários do Processo de Bolonha. Essa Conferência teve o objetivo exclusivo de formalizar o lançamento do Espaço Europeu de Ensino Superior, tal como visado na assinatura da Declaração de Bolonha (1999), visto que estava datado para o ano de 2010.

Frente aos posicionamentos críticos e manifestações ocorridas no decorrer do processo por diferentes atores envolvidos nas reformas do ensino superior, os ministros assumiram o



compromisso de melhorar a comunicação e compreensão das partes interessadas e da sociedade como um todo, acerca do Processo de Bolonha. Comprometeram-se a incluir efetivamente o pessoal do ensino superior, bem como os estudantes, na implementação e no desenvolvimento do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Não obstante, convocaram todos os atores envolvidos no ensino superior a facilitarem ambientes de trabalho e de aprendizagem, de modo a promoverem o aprendizado centrado no estudante, “como forma de capacitar o aprendiz em todas as formas de educação, fornecendo a melhor solução para os caminhos de aprendizagem flexíveis” (Conferência de Budapeste/Viena, 2010, p. 2). Essas condições, aliadas à defesa da educação superior como responsabilidade pública, atenderiam a dimensão social, na medida em que proporcionariam oportunidades iguais a uma educação de qualidade, com atenção particular aos grupos sociais sub-representados.

### **3.2.10 Conferência de Bucareste (2012)**

A Conferência de Bucareste (2012), Romênia, foi realizada pelos 47 ministros europeus responsáveis pelo ensino superior, pertencentes ao Espaço Europeu de Ensino Superior. Preocupados com a grave situação econômica no continente europeu, e assumindo explicitamente o ensino superior como cerne para superação de tal crise, comprometeram-se a apoiar as instituições desse nível de ensino na educação de graduados críticos e criativos, inovadores e responsáveis para com o crescimento econômico e desenvolvimento sustentável da democracia. E nesse sentido, reforçaram que a ampliação do acesso ao ensino superior seria condição prévia para o progresso social e para o desenvolvimento econômico.

Voltaram a atenção, então, para a elevação da taxa de conclusão, de modo que se assegurasse a progressão tempestiva no ensino superior. Essas condições desenvolveriam a dimensão social prevista no Processo de Bolonha, tendo em conta a diversidade das populações que deveriam estar representadas no ensino superior, principalmente no que diz respeito aos grupos sociais sub-representados. De tal modo, o sucesso no percurso formativo e a redução das desigualdades seriam atingidos ao “prover serviços de apoio, aconselhamento e orientação adequados aos estudantes, caminhos de aprendizagem flexíveis, e rotas de acesso alternativas, incluindo o reconhecimento da aprendizagem prévia” (Conferência de Bucareste, 2012, p. 1-2), considerando a construção de ambientes de trabalhos e estudos favoráveis à aprendizagem.

Nesse sentido, encorajaram o uso da aprendizagem por pares na dimensão social, como estratégia de promoção de um aprendizado centrado no estudante. Esse deslocamento do centro do processo de ensino e aprendizagem deveria ter em conta métodos de ensino inovadores, nos

quais os estudantes se caracterizariam como participantes ativos da própria aprendizagem. Caberia ao ensino superior a responsabilidade por vincular fortemente a pesquisa, o ensino e a aprendizagem em todos os níveis de formação. A pesquisa deveria ser instrumento de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem, e, para tanto, os programas de estudos deveriam estar aptos a refletirem as mudanças de prioridades nas pesquisas acadêmicas, bem como terem condições de assumirem disciplinas emergentes.

De tal modo, o ensino superior se delimitaria como um espaço aberto, no qual os estudantes teriam condições de desenvolverem sua independência intelectual, e também sua autoconfiança pessoal, paralelamente ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos disciplinares. “Através da busca da aprendizagem e da pesquisa acadêmica, os estudantes devem adquirir a habilidade com confiança para avaliar situações e fundamentar suas ações no pensamento crítico” (Conferência de Bucareste, 2012, p. 2). Fundava essa condição a preocupação com a necessidade de serem combinadas habilidades e competências transversais, multidisciplinares e de inovação, com os conhecimentos específicos, de modo a serem atendidas as exigências do mercado de trabalho e, segundo os signatários, também as exigências amplas da sociedade. O espaço aberto então efetivaria “a mobilidade como estratégia para melhorar a aprendizagem, como um adendo” (Conferência de Bucareste, 2012, p. 3), diretamente relacionada ao reconhecimento acadêmico e profissional.

De acordo com os signatários, todos esses movimentos consolidariam o Espaço Europeu de Ensino Superior pela implementação significativa dos resultados da aprendizagem. Reforçariam, também, a aprendizagem ao longo da vida como estratégia para atender às permanentes mudanças da sociedade e do mercado de trabalho.

Desenvolvimento, compreensão e uso prático dos resultados da aprendizagem seriam elementos imprescindíveis para o sucesso do sistema de créditos, dos processos de suplemento ao diploma, dos processos de reconhecimento, dos quadros de qualificações e da garantia de qualidade, entendendo-se que todos esses processos eram interdependentes. Buscavam, então, que as instituições relacionassem os créditos de estudo com os resultados de aprendizagem e com a carga de trabalho dos estudantes, de modo a incluírem a obtenção de resultados de aprendizagem nos procedimentos de avaliação.

### **3.2.11 Conferência de Yerevan (2015)**

A Conferência de Yerevan (2015) recepcionou a entrada da Bielorrússia no Processo de Bolonha, chegando à atual composição do Espaço Europeu de Ensino Superior, que conta com 48 países e com a Comissão Europeia como membros plenos do tratado.

A partir da constatação da grave crise econômica e social por que passava a Europa, os ministros incutiram no ensino superior um papel fundamental a desempenhar, cabendo-lhe o enfrentamento aos desafios do desemprego, da crescente marginalização dos jovens, das mudanças demográficas, dos novos padrões de migração, dos conflitos internos e entre países, assim como do extremismo e da radicalização. Ao enfrentamento de tais desafios, também depositaram no ensino superior a responsabilidade por maximizar oportunidades por meio da colaboração e intercâmbio europeus, promovendo diálogo e traçando objetivos comuns.

Nesse sentido, a mobilidade e os programas de estudos, à medida em que se tornassem mais ativos em um contexto internacionalizado, se configurariam em oportunidades que proporcionariam aos graduados o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para o ingresso no mercado de trabalho europeu, para sua atuação cidadã e para a inovação. Oportunizaria, também, condições para o prosseguimento dos estudos ao longo da vida. As instituições de ensino superior, ao ofertarem programas de estudos assim objetivados, seriam apoiadas a promoverem “compreensão intercultural, pensamento crítico, tolerância política e religiosa, igualdade de gênero, e valores democráticos e cívicos, a fim de fortalecer a cidadania europeia e global e estabelecer as bases para as sociedades inclusivas” (Conferência de Yerevan, 2015, p. 2).

Para tanto, afirmaram que a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem no ensino superior deveria ocupar o lugar principal, entre as missões do Espaço Europeu de Ensino Superior. As instituições de ensino superior deveriam ocupar-se na promoção da inovação pedagógica, em ambientes de aprendizagem centrados no estudante, nos quais a potencialidade das tecnologias digitais e a vinculação da pesquisa aos processos de ensino e de aprendizagem seriam estratégias que intensificariam o desenvolvimento da criatividade, da inovação e do empreendedorismo, através de atividades efetivas de aprendizado. Estes processos “deveriam ser apoiados por descrições transparentes de resultados de aprendizagem e carga de trabalho, caminhos flexíveis de aprendizagem e métodos de ensino e avaliação apropriados” (Conferência de Yerevan, 2015, p. 2). Essas condições, para os signatários, permitiriam que os sistemas do Espaço Europeu de Ensino Superior fossem mais inclusivos, atendendo às necessidades das populações que têm se tornado cada vez mais diversificadas, muito em decorrência das mudanças migratórias e demográficas.

Todas as proposições convergiam, portanto, na reforma estrutural do ensino superior, na qual se fosse garantida uma estrutura de programas conferentes de graus e um sistema de crédito comuns entre os países europeus, padrões e diretrizes também comuns relativos à

garantia de qualidade do ensino superior, bem como cooperação mútua para mobilidade, a partir de políticas uniformes de avaliação e de reconhecimento dos créditos.

### **3.2.12 Conferência de Paris (2018)**

A Conferência de Paris (2018), reunindo os 48 ministros de educação europeus signatários do Processo de Bolonha, foi iniciada com a contemplação dos objetivos já atingidos pelo Espaço Europeu de Ensino Superior. Apontaram o diálogo e o esforço permanente, a mobilidade em larga escala, a liberdade acadêmica, a participação coletiva dos atores educacionais, e a comparabilidade e transparência dos sistemas como conquistas a serem comemoradas.

Apontaram os desafios europeus atuais como enfrentamentos a serem assumidos pelo Espaço Europeu de Ensino Superior, dentre os quais o desemprego, a imigração e a desigualdade social. Assumiram, nesse sentido, que o compromisso com a implementação de políticas educacionais que se responsabilizem com o desenvolvimento social é essencial, de modo que se forneçam aos estudantes oportunidades de crescimento pessoal, estimulando cidadania e democracia. Compromissaram-se, então, a “contribuir para uma abordagem mais coesa e inclusiva, através do reforço da compreensão intercultural, do envolvimento e da conscientização cívicos, bem como garantir o acesso equitativo ao ensino superior” (Conferência de Paris, 2018, p. 1).

Compromissaram-se a garantir que as qualificações obtidas dentro do Espaço Europeu de Ensino Superior, conforme o previsto na Convenção de Lisboa (1997), sejam automaticamente reconhecidas, garantindo plena implementação do sistema unificado de créditos, com vistas à empregabilidade, por meio do fomento ao incremento da mobilidade e do intercâmbio de estudantes, através do encorajamento de utilização do Programa Erasmus<sup>16</sup>. Compromissaram-se, também, no reconhecimento das qualificações dos refugiados, por meio de “soluções digitais interoperáveis” (Conferência de Paris, 2018, p. 2).

Valorizaram a qualificação de ciclo curto como recurso à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, tendo papel na preparação para o emprego e para a continuação dos estudos, permitindo acesso à empregabilidade para aqueles que não seriam considerados pelo campo educacional. Incluíram, desta forma, as “qualificações de ciclo curto como uma

---

<sup>16</sup> O Programa Erasmus+ é um programa financiado pela União Europeia para a educação, formação, juventude e desporto, para financiar oportunidades de estudo, formação, aquisição de experiências e voluntariado no estrangeiro. Fonte: Erasmus+, Comissão Europeia. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about\\_pt](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_pt)>. Acesso em 12 jun. 2018.

qualificação autônoma” (Conferência de Paris, 2018, p. 2), que deve ser discutida e integrada no quadro de qualificações dos países membros.

Reconheceram que a inovação na aprendizagem e no ensino é a principal missão do Processo de Bolonha, “no que tange às reformas estruturais que visam garantir e melhorar a qualidade do ensino”, reforçando que o papel da aprendizagem ao longo da vida é “importante para a economia e sociedade, e bem-estar dos cidadãos” (Conferência de Paris, 2018, p. 4). Nesse sentido, a cooperação em ensino e práticas inovadoras foi vista como fundamental para o avançar do Espaço Europeu de Ensino Superior, de modo a serem adotadas abordagens de ensino e aprendizagem inovadoras, inclusivas e interdisciplinares, que valorizem a relação com a pesquisa e com o trabalho, e o desenvolvimento de mentalidades criativas voltadas à solução de problemas emergentes, devendo os benefícios atingirem funcionários e estudantes. Para tanto, estimularam o reconhecimento de boas práticas já adotadas em alguns países membros, de modo a implementar uma completa abordagem centrada no estudante. “Os programas de estudos que fornecem diversos métodos de aprendizagem, e aprendizagem flexível, devem promover a mobilidade social e desenvolvimento profissional, permitindo que os alunos tenham acesso e concluam o ensino a qualquer estágio de suas vidas” (Conferência de Paris, 2018, p. 4).

Os signatários apontaram que as instituições deveriam preparar e apoiar os docentes e estudantes para atuarem de forma criativa em ambientes educacionais digitalizados, fazendo bom uso de uma educação digital e combinada, melhorando a aprendizagem flexível, fomentando competências digitais, aprimorando a investigação. Afirmaram que a qualidade na carreira acadêmica “deve basear-se na pesquisa bem-sucedida e no ensino de qualidade. Deve também levar em conta a contribuição mais ampla para a sociedade” (Conferência de Paris, 2018, p. 4). Para tanto, comprometeram-se a apoiar e promover “iniciativas institucionais, nacionais e europeias de educação pedagógica, formação profissional, desenvolvimento profissional contínuo de professores do ensino superior, para um reconhecimento de alta qualidade e ensino inovador em suas carreiras” (Conferência de Paris, 2018, p. 4).

### **3.2.13 Cruzando pilares que implicam alterações na prática pedagógica docente, decorrentes do Processo de Bolonha**

Tomados os documentos referentes à implantação e ao acompanhamento do Processo de Bolonha, recorreremos, inicialmente, a Amaral e Magalhães (2004) para entendermos que existem mecanismos e forças políticas que apresentam o Processo de Bolonha sob um clima de consenso, delineado em relatórios que evidenciam avanços e estratégias adotadas pelos países

membros. Porém, afirmam os autores que este é um consenso apenas aparente, porque nem sempre tais estratégias e avanços são verificáveis a níveis institucionais, pelas universidades<sup>17</sup>.

Entretanto, os documentos selecionados nos permitem, de modo panorâmico, constatar que para além de um grande conjunto de medidas e de práticas administrativas, derivadas das decisões políticas que têm ramificados interesses, talvez até mesmo adversos dos educacionais, existe um repertório de pilares de natureza pedagógica estabelecido no discurso do Processo de Bolonha. Nesse sentido concordamos com Magalhães (2011, p. 257), quando afirma que “mais que política, administração e burocracia, Bolonha é [...] pedagogia”, porque, de dado modo, propõe a inserção de mudanças no paradigma científico e cultural, em que pese a abertura e inclusão de novos públicos e a adoção de novos modelos nos processos de ensinar e aprender na universidade, privilegiando em atenção o vetor pedagógico, “operacionalizado pelo binómio tutoria - trabalho autónomo do aluno” (Magalhães, 2011, p. 257).

Assim, ainda que o Processo de Bolonha se tenha diluído no discurso de uma necessária reforma curricular e pedagógica que ofusca os objetivos políticos da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (Veiga, 2015), entendemos que esse repertório de pilares se relaciona ao nosso objeto de estudos, porque justifica nossa preocupação com a oferta de formação pedagógica aos docentes universitários, nos contextos de transformação pelo qual passa a universidade, e que, por consequência, implicam transformações nas práticas pedagógicas.

A partir destas notas, a primeira observação que os documentos nos permitem fazer é a dimensão atingida pelo Processo de Bolonha, em termos geográficos, como mostra a Figura 3.

---

<sup>17</sup> A opinião destes autores, Amaral e Magalhães, pertencentes ao Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior – CIPES, situado em Portugal, e em que Alberto Amaral é uma figura incontornável nas políticas europeias que pretenderam garantir critérios de qualidade deste nível de ensino no Espaço Europeu de Ensino Superior, assume uma credibilidade reconhecida. Ocupando um espaço de prestígio nas políticas europeias do ensino superior de Portugal, estes autores sustentam a posição de que a percepção de consenso difundida pelos altos órgãos de gerenciamento do Espaço Europeu de Ensino Superior camufla ou mesmo desconsidera as dificuldades e os desentendimentos ao nível da implementação do Processo de Bolonha.

**Figura 3 – Países membros do Espaço Europeu de Ensino Superior em 2015**



Fonte: European Higher Education Area – Bologna Process. Disponível em <<https://www.ehea.info/pid34250/members.html>>.

O Processo de Bolonha foi incluindo aos 29 signatários da Declaração de Bolonha (1999) novos países membros, completando, em 2015, 48 países, isto é, foi ganhando amplitude no continente europeu, e fazendo disseminar nas universidades as transformações impostas para o ensino superior. Essa adesão foi conseguida muito por efeito de uma consciência acerca dos objetivos traçados nas políticas, e das oportunidades de financiamento que elas poderiam abrir (Veiga, Rosa e Amaral, 2005; Veiga, 2015).

Acerca da dimensão pedagógica, essas transformações se desenham pela imposição de determinados elementos que atingem a prática docente nos processos concretos de ensinar e de aprender na universidade. Alguns dos elementos, pelo destaque, frequência e veemência com que são requisitados das instituições, podem ser tomados como pilares das transformações no ensino superior universitário. A exemplo destes pilares encontramos a mobilidade acadêmica, a flexibilidade na construção dos currículos e dos processos formativos, e a centralidade no processo de aprendizagem pelo estudante e não mais no ensino oferecido pelo professor.

Nos documentos pré-Bolonha, observamos na Convenção de Lisboa (1997) que os impactos na prática pedagógica docente se revelam pela mobilidade acadêmica, como um pilar a ser valorizado nos modelos universitários, e na valorização à diversidade que permeia as sociedades, em termos de cultura, de língua, de conhecimentos, como riqueza a ser preservada e fomentada nos períodos de mobilidade. Na Declaração de Sorbonne (1998) reforça-se a valorização da cultura e da mobilidade, como pilares das transformações no ensino superior. Acrescentam-se o uso de tecnologias e o domínio de línguas, de modo coerente aos objetivos de mobilidade propostos, como pilares que também impactam a prática pedagógica. A

flexibilidade surge na adoção do sistema de créditos, que visa conferir outro modo de autonomia aos estudantes, visto que podem escolher seu itinerário no processo formativo, contemplando com isso os períodos de mobilidade. Entrelaçam, portanto, autonomia dos estudantes, valorização das diferentes culturas, flexibilidade curricular e mobilidade, configurando esse enlace como pilar das modificações no ensino superior, que adentra os espaços de aprendizagens, de modo a impactar as práticas pedagógicas na universidade.

Na Declaração de Bolonha (1999), retoma-se a ênfase na mobilidade do estudante, o que exige a flexibilidade vislumbrada num sistema de créditos acadêmicos. Para além da questão administrativa relacionada ao registro acadêmico, pensar a relação mobilidade e flexibilidade num sistema de créditos reconhecíveis nos conduz à necessidade de um esforço criativo na definição dos conteúdos contidos nos programas curriculares, pois o estudante poderá optar por onde e quando cursar os conteúdos que comporão sua formação. Há, ainda, o reforço à aceitação da diversidade cultural em um mesmo espaço acadêmico, tendo em vista o livre trânsito no ensino superior.

Há, ainda, a questão inadiável da competitividade, o que nos leva a considerar a necessidade de inovação pedagógica por parte dos professores. Entretanto, essa inovação mais se relaciona com a necessidade atrativa contida no Processo de Bolonha, ou seja, com a captação de estudantes para a vitalidade dos países, o que implicitamente se refere a um propulsor econômico, do que propriamente com a relação condicionada à inovação de um modelo curricular, como em momento anterior definimos. Nesse sentido, Veiga (2015, p. 12) afirma que “as instituições foram-se apropriando do Processo de Bolonha para servir as suas próprias estratégias de manutenção e atração de estudantes”. Não obstante, de qualquer modo e independentemente da razão pela qual se impõe, há o quesito inovação pedagógica, o que se caracteriza como outro pilar para a prática pedagógica docente.

Passando aos documentos pós-Bolonha, relativos ao processo de implantação e acompanhamento dos objetivos definidos na Declaração (1999), encontramos na Conferência de Praga (2001), para além dos pilares já reforçados - como mobilidade e inserção cultural - o destaque na flexibilidade dos currículos, no sentido da promoção da aprendizagem ao longo da vida. O desafio parece consistir em deixar de pensar a formação como estritamente relacionada ao período acadêmico, para pensá-la como permanente, situação que impacta novamente a elaboração dos currículos e exige um menor tempo para a conclusão dos cursos de nível superior. Por isso, esta proposta requer um esforço de síntese na programação dos conteúdos curriculares, o que possivelmente impactará a prática pedagógica docente, porque exigirá



concepções de formação que sustentem essas novas exigências, isto é, uma formação em menor tempo e mais generalista, contrapondo uma formação longa e especializada.

Já na Conferência de Berlim (2003) constatamos que são reforçados os elementos mobilidade e inserção cultural e linguística, mas também é enfatizada a formação em tempo adequado. Esse elemento alude ao sucesso acadêmico dos estudantes, ao longo de seu itinerário formativo, ou seja, permite entender que a retenção, que reflete o insucesso acadêmico, está se tornando inaceitável na universidade. O pilar flexibilidade tem as suas dimensões ampliadas, quando se define a adoção de estruturas que permitam a formação de diferentes perfis, com atenção aos interesses individuais de formação, em lugar da homogeneidade do processo educacional formal. Nesta mesma Conferência (2003) há, ainda, referência à interdisciplinaridade como modelo de formação, o que, por consequência, exige interface de conhecimentos, de áreas e de práticas por parte dos professores, em substituição aos modelos departamentalizados e fragmentados nos processos de ensinar e aprender na universidade.

Essas questões são retomadas na Conferência de Bergen (2005), quando nela se estabelece a necessidade de estruturar a reforma do ensino superior com processos de inovação pedagógica. Sendo a inovação requisitada, a interdisciplinaridade e a flexibilidade a orientam em um processo de atenção centrada na aprendizagem dos estudantes. A atenção à condição formativa do estudante passa a ser entendida não somente por meio de apoio financeiro, mas também de apoio pedagógico à vida acadêmica, contido na oferta de serviços de aconselhamento e orientação. Ainda que os serviços de apoio não sejam realizados unicamente pelos professores, parece-nos que de tal tarefa não se poderão ausentar. Deste modo, ainda que complementar e paralelamente, parece-nos certo que os professores deverão desempenhar atividades de apoio pedagógico aos estudantes, seja em programas de tutoria, seja subsidiando as escolhas por eles feitas. A questão é que esse pilar se conecta aos demais pilares, ampliando as exigências e as possibilidades de transformações acadêmicas, bem como os impactos na prática pedagógica.

Na Conferência de Londres (2007), considerando a presença de todos os pilares que impactam a prática pedagógica docente já apresentados e reforçados nas Conferências anteriores, a ênfase recai na construção de itinerários formativos flexíveis. Deste modo, além de tornar imperativo a construção de um currículo flexível, visualizamos que este deverá permitir a autonomia do estudante na construção de seu próprio itinerário, o que conduziria a diferentes percursos formativos no interior de um mesmo currículo. Esses elementos exigem inovação por parte dos professores, porque o modelo tradicional de ensino não estaria com eles coeso. Essas questões são referendadas na Conferência de Budapeste/Viena (2010), quando se

reforçou a necessidade de serem facilitados os ambientes de trabalho e aprendizagem dos estudantes, buscando, quer torná-los flexíveis, quer dotar o estudante do domínio dos diferentes tipos de formação. Trata-se, pois, de pilares significativamente relacionados à dimensão pedagógica dos processos de ensinar e de aprender na universidade, que exigem diferentes saberes que os sustentem.

Os pilares referendados na Conferência de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) novamente tratam da mobilidade e da internacionalização, tendo-os como valores inquestionáveis. Reforçam a inserção, no ensino superior, de diferentes culturas e pluralidade linguística, ao mesmo tempo em que potencializam a necessidade de promoção da autonomia do estudante e da oferta de serviços de apoio e de orientação. Acrescentam aos pilares que constituem a transformação no ensino superior a efetivação conjugada do ensino, da pesquisa e da extensão, por eles chamada como serviço comunitário. A Conferência (2009), ao mesmo tempo em que manifesta intenções de estabelecer a prática acadêmica da extensão, referenda também a ampliação do acesso ao ensino superior, destacando a inclusão de estudantes dos setores menos favorecidos, como outro pilar das transformações requeridas. Assim, verificamos que, ao se mudar o perfil do alunado, muda-se a realidade da aula universitária e dos espaços acadêmicos de aprendizagem, dos quais é requerida dos professores uma organização que favoreça uma aprendizagem centrada no estudante.

Essa questão de ampliação do acesso ganha outra vertente na Conferência de Bucareste (2012), quando se desloca a atenção para a taxa de sucesso dos estudantes, aliada ao aumento do número de acesso ao ensino superior. Retoma-se, com isso, a questão de não aceitação do insucesso acadêmico, conforme apontado na Conferência de Berlim (2003), embora que se assumirmos que esse aumento incrementa a diversidade presente na sala de aula universitária, poderemos presumir que a garantia do sucesso se configura com maior dificuldade, tendo em vista a heterogeneidade presente, e com a qual os professores deste nível de ensino precisam saber lidar. A inovação dos métodos de ensino e a adoção dos resultados de aprendizagem são apresentadas como direcionadoras da concessão dos créditos acadêmicos, constituindo desafios presumíveis, pois implicam uma alteração na lógica universitária.

Na Conferência de Yerevan (2015) percebemos que se assumem mais responsabilidades para o ensino superior, no sentido de combater a marginalização e o desemprego, e de se formar para a interculturalidade com objetivos mais amplos do que o mero conhecimento de outras culturas; espera-se transformação nas relações, nas decisões e no modo de conviver em sociedade. Talvez, por esta razão, seja introduzido o termo inclusão como atributo a ser



Pilares	Convenções / Declarações												
	Carta Magna	Lisboa	Sorbonne	Bolonha	Praga	Berlim	Bergen	Londres	Leuven	Budapeste	Bucareste	Yerevan	Paris
Promoção por resultados de aprendizagem / carga de trabalho													
Sistemas de ensino superior inclusivos													
Utilização de novas tecnologias da informação / digitais													
Valorização da diversidade													
Valorização de diferentes perfis													

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

O conjunto dos pilares agrupados no Quadro 5 provocam a prática pedagógica docente, permitindo a compreensão de que não é possível atendê-lo, enquanto exigências pedagógicas que visam a transformações do ensino superior, sem serem também transformadas as práticas e as decisões cotidianas com que lidam os professores na condução dos processos formativos universitários. Desconsiderar essa relação é correr o risco de que, de fato, as mudanças não se efetivem, ou seja, que existam apenas no papel, sem provocarem uma alteração da perspectiva pedagógica (Leite, 2010; Veiga, 2015).

Frente a esses pilares, muitos são os desafios postos à prática pedagógica docente, e para os quais a formação pedagógica que os docentes universitários têm não nos parece poder dar conta. Os pilares trazidos pela reforma do ensino superior alteram as lógicas até então internalizadas pelos docentes universitários, provocando rompimento com a simples transmissão dos conhecimentos cientificamente produzidos. A construção de saberes da docência (Tardif, Lessard e Lahye, 1991; Nóvoa, 1992; Tardif, 2000a, 2002; Cunha, 2004a, 2006a, 2008) parece-nos uma exigência frente a esse cenário, porque os professores precisam saber lidar com a diversidade de estudantes que passou a aceder o ensino superior, e que exigem novas práticas pedagógicas. Alicerçados no pilar de autonomia dos estudantes em seus processos de aprendizagem, entrelaçado com todos os demais pilares que constituem a reforma do ensino superior, os processos de formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência situam-se na “ruptura com o recurso a um modo de trabalho pedagógico meramente transmissivo e uma adesão a processos pedagógico-didáticos assentes na descoberta e na aprendizagem comprometida e no envolvimento dos estudantes na construção das suas aprendizagens” (Leite, 2010, p. 7).

Entretanto, mesmo frente a essa perspectiva, os espaços de aprendizagem da docência, ou o apoio à prática pedagógica docente, não são alvos de atenção das políticas europeias, sendo

unicamente mencionados na Conferência de Paris (2018), referente ao acompanhamento do Processo de Bolonha. Assim, demonstra-se ausência de uma adequada implementação de políticas de formação de professores no ensino superior, que permita desenvolver competências relacionadas com os pilares pedagógicos decorrentes do Processo de Bolonha (Veiga e Amaral, 2009; Veiga, 2015). O movimento não foi acompanhado de necessários questionamentos relativos às práticas pedagógicas dos professores (Fernandes, 2010; Leite e Fernandes, 2011; Fernandes et al., 2013), o que demonstra uma certa despreocupação com a formação dos docentes universitários, no sentido de construir com eles saberes que os sustentem em suas decisões pedagógicas, direcionadas para os pilares revelados com as transformações que a universidade vivencia.

Tendo essas situações por referência, há que se questionar como garantir a efetivação dos pilares que matriciam o Processo de Bolonha, frente às transformações que afetam a lógica acadêmica, se as práticas pedagógicas não se transformarem juntamente com esse processo. Como pode a universidade prever a valorização de culturas, assim no plural, flexibilizar o currículo e os percursos formativos, bem como conduzir à autonomia formativa do próprio estudante, se seus docentes não resignificarem as suas práticas, fundamentando-as também nesses pilares?

Por outro lado, para além destas questões postas, verificamos que há prevalência de determinados pilares sobre outros. Isso nos parece representar certa valorização de determinados elementos no processo de transformação do ensino superior, em detrimento de outros, tão importantes quanto, quando assumimos um processo de inovação pedagógica como ruptura paradigmática. Tal valorização reforça o viés mercadológico presente na transformação do ensino superior decorrente do Processo de Bolonha, de modo que confrontados os pilares de adoção da multi e interdisciplinaridade, da prática da extensão e da oferta de apoio pedagógico, com pilares como a flexibilidade dos itinerários formativos, a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade acadêmica, percebemos que os primeiros têm menos ênfase que os últimos. Não estamos a dizer que não sejam todos estes pilares componentes do processo de transformação do ensino superior; pelo contrário, temos ciência de que o são, e que todos impactam a prática pedagógica docente com a mesma intensidade, quando são assumidos processos de inovação curricular e pedagógica. Entretanto, parece-nos evidente que o viés mercadológico, que permite que a formação se estenda para além do grau acadêmico, conduz a educação a um bem de consumo ao longo da vida. Com efeito, mobilidade e intercâmbio, em alta valorização, assumem papel fundamental na captação e trânsito de estudantes, fazendo resultar retornos econômicos locais que parecem mais desejados que os próprios processos formativos. Essas questões

dificultam que a inovação pedagógica seja compreendida como um processo fundamentado em todos os pilares, podendo conduzir a que os processos formativos não atendam às características próprias das inovações curriculares.

Em síntese, esse quadro nos permite questionar, tendo em conta o processo pedagógico como foco e não o viés econômico assumido pelo mercado educacional: Como é possível valorizar alguns pilares em detrimento a outros, uma vez que todos eles impactam a prática docente, exigindo que saberes da profissão sejam acionados para que a inovação seja possível?

### **3.3 A identidade curricular do Processo de Bolonha, em Portugal**

A partir das definições dos pilares pedagógicos contidos no Processo de Bolonha, recorreremos à identificação curricular do ensino superior universitário de Portugal, onde se situa nosso estudo. Os documentos legais decretados no país instituíram a organização do modelo curricular do Processo de Bolonha, promovendo uma série de medidas de natureza administrativa, que traduzem o processo regulatório contido nas transformações no ensino superior. Não obstante, também revelaram adoção a elementos e pilares pedagógicos que impactam a prática pedagógica, tornando-se relevante sua compreensão para que se alcance as exigências imputadas à docência universitária, daquele país.

#### **3.3.1 Decreto-Lei 42/2005**

Em 2005, o Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior de Portugal publicou o Decreto-Lei 42, no qual assumiu que o Processo de Bolonha representava um vetor determinante para tornar a Europa no “espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” (Decreto-Lei 42, 2005, p. 1494). Relativamente no plano do ensino superior, previa-se mudança do paradigma da formação, vez que esse nível de ensino estaria centrado na atividade global e nas competências a serem adquiridas, entendendo esse processo como algo que se efetiva ao longo da vida, como forma de permanente atualização e atendimento à evolução do conhecimento e dos interesses individuais e coletivos. Nesse sentido, foi considerado:

- i) O reconhecimento da necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis;
- ii) A percepção da necessidade de tornar o ensino superior mais atrativo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu;
- iii) A percepção de que o conhecimento é um bem universal, na abertura que se preconiza deste espaço do conhecimento a países terceiros (Decreto-Lei 42, 2005, p. 1494).

Em coesão aos objetivos do Processo de Bolonha, Portugal assumia a estrutura de um ensino superior em sistema de três ciclos formativos, a partir de uma organização curricular orientada por unidades de créditos acumuláveis e transferíveis, tanto a nível nacional quanto internacional, e cujos graus académicos concedidos seriam passíveis de comparação e de intercompreensão. Nesse sentido, consideraram que o ECTS, *European Credit Transfer and Accumulation System*, ou Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos, se constituía em importante instrumento da política de evolução do paradigma formativo no ensino superior, vindo a substituir o antigo sistema de créditos formalizado em Portugal pelo Decreto-Lei 173, de 1980.

Para além de um conjunto de medidas relativas à dimensão administrativa da implantação do Processo de Bolonha, dentre as quais constaram a adoção do suplemento ao diploma e da escala europeia de comparabilidade de classificações, e, “no contexto da mobilidade, o contrato de estudos, o boletim de registo académico e o guia informativo do estabelecimento de ensino” (Decreto-Lei 42, 2005, p. 1494), foi assumida a dimensão pedagógica relativa ao paradigma de formação instituído pelo Processo. Nesse sentido, foi-se entendido que se transfere para o estudante o papel central a ser desempenhado no processo de ensino e aprendizagem, “quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contato assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação” (Decreto-Lei 42, 2005, p. 1494) efetivado pelo estudante. Considerar essa globalidade do trabalho formativo significaria contabilizar efetivamente todas as horas destinadas ao processo de aprendizagem organizado pelo estudante. Deste modo, estariam incluídas as horas de contato com os professores, propriamente as sessões de ensino de natureza coletiva, realizadas na sala de aula e nos laboratórios, ou as situações de tutoria, orientação e acompanhamento, as horas despendidas no desenvolvimento de projetos e de trabalho em campo, bem como as horas dedicadas ao estudo individual e às atividades relacionadas aos processos de avaliação. Da mesma forma, a realização de atividades complementares, que detenham “comprovado valor formativo, artístico, sociocultural ou desportivo” (Decreto-Lei 42, 2005, p. 1494), também deveriam ser contabilizadas na globalidade do trabalho de formação realizado pelo estudante.

### **3.3.2 Lei 49/2005**

Avançando nas ações de implementação do Processo de Bolonha, a Assembleia da República de Portugal decretou a Lei 49/2005, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo

(Lei 46/86) e a Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior (Lei 37/2003). A Lei 49/2005 consagrou a exigência de criação de condições para que todos os cidadãos portugueses possam acessar a aprendizagem ao longo da vida, por meio da mudança nas condições de acesso ao ensino superior; sancionou a adoção do sistema de três ciclos como o modelo de organização do ensino superior português; sancionou, ainda, a adoção do sistema europeu de créditos (ECTS) pautado no trabalho de aprendizagem dos estudantes; e, por fim, validou “a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” (Decreto-Lei 74, 2006, p. 2242).

### **3.3.3 Decreto-Lei 74/2006**

Assim, com vistas à regulamentação das alterações introduzidas nos diplomas legais anteriores, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior publicou o Decreto-Lei 74/2006. Assumindo as diretrizes definidoras do modelo de formação objetivado no Processo de Bolonha (Fernandes, Mouraz e Sampaio, 2012; Fernandes et al., 2013), este dispositivo legal regulamentou a organização do sistema de ciclos no ensino superior. Ao passo que defendeu os objetivos do Processo de Bolonha como importantes alterações formais no ensino superior, o Decreto-Lei 74/2006 formalizou a mudança de paradigma do ensino superior em Portugal, como questão central a ser assumida. Normatizou-se o deslocamento de um modelo passivo de transmissão de conhecimentos para um modelo pautado no desenvolvimento de competências, quer de natureza genérica, quer de natureza específica, ou seja, associadas à área de formação. “Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior” (Decreto-Lei 74, 2006, p. 2244), em Portugal.

### **3.3.4 Decreto-Lei 107/2008**

A busca pela concretização desses desafios introduziu o Decreto-Lei 107/2008, dispositivo legal de atualização do Decreto-Lei 74/2006, que objetivou efetivar a transição do paradigma de ensino pautado no desenvolvimento de competências, em detrimento ao modelo de transmissão de conhecimentos.

Procurou-se assegurar, por meio das disposições legais que tratavam dos procedimentos conceituais e administrativos, “um aprofundamento da concretização do Processo de Bolonha e uma maior transparência dos progressos da instituição em relação aos objetivos fixados, o que constituirá uma base para escolhas mais informadas por parte dos estudantes, das famílias e da sociedade” (Decreto-Lei 107, 2008, p. 3835).



Buscava-se simplificar e desburocratizar, com as alterações legais, os procedimentos relativos à autorização de funcionamento de cursos de nível superior, por meio da introdução de medidas garantidoras de maior flexibilidade de acesso a esse nível de formação, de apoio aos diplomados estagiários, e de simplificação do processo de comprovação de titularidade de diplomas e graus<sup>18</sup>.

### **3.3.5 Decreto-Lei 230/2009**

Na sequência dos esforços legais de concretização dos objetivos do Processo de Bolonha, publicou-se, em 2009, o Decreto-Lei 230, segunda atualização do Decreto-Lei 74/2006. Esse dispositivo legal decretou a adoção de modalidades flexibilizadas de obtenção do grau de doutoramento.

Procedeu “à adoção de várias medidas de simplificação na área do ensino superior, designadamente através da desmaterialização do procedimento relativo ao processo individual do estudante e à emissão dos documentos que titulam os graus e diplomas” (Decreto-Lei 230, 2009, p. 6311).

### **3.3.6 Decreto-Lei 115/2013**

Finalmente, a terceira alteração do Decreto-Lei 74/2006 foi o Decreto-Lei 115/2013, que assumiu uma revisão da amplitude permitida nos documentos anteriores, no sentido de garantia da qualidade do ensino superior. Nesse texto legal, procederam à clarificação dos requisitos necessários à composição do corpo docente universitário, situado em cada um dos ciclos de estudos referentes de grau académico. Fizeram-no por entenderem que a forma aberta com que estavam definidos, ou seja, “se referiam a especialistas de reconhecida experiência e competência profissional” (Decreto-Lei 115, 2013, p. 4749), seria ineficiente para os processos de acreditação vigentes.

Retificaram, ainda, o entendimento de que a transição de um modelo de transmissão de conhecimentos para um modelo de desenvolvimento de competências não significaria desqualificar o valor do conhecimento frente à noção de competência. Ao contrário, decretaram que o sistema de ensino teria por objetivo a aquisição de conhecimentos por parte do estudante “o que inclui, de forma adequada conforme os níveis, a sua apropriação, sistematização e exploração e a sua operacionalização em contextos diversos, assim como o desenvolvimento correlativo de capacidades e atitudes” (Decreto-Lei 115, 2013, p. 4749).

---

<sup>18</sup> Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <[https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/legislacao\\_geral.ver\\_legislacao?p\\_nr=228](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/legislacao_geral.ver_legislacao?p_nr=228)>. Acesso em 01 out. 2017.

### 3.3.7 Cruzando pilares que implicam alterações na prática pedagógica docente, decorrentes do Processo de Bolonha, na identidade curricular de Portugal

No Quadro 6 sintetizamos os principais elementos contidos nos dispositivos legais emitidos pelo governo de Portugal, que constituem os pilares do ensino superior português, em confluência com os pilares que são decorrentes do Processo de Bolonha. Também na realidade curricular de Portugal, estes pilares estão diretamente relacionados à necessidade de transformação da prática pedagógica docente.

**Quadro 6 – Pilares do ensino superior em Portugal, decorrentes do Processo de Bolonha, que impactam a prática pedagógica docente**

Pilares	Documentos Legais					
	DL 42/2005	L 49/2005	DL 74/2006	DL 107/2008	DL 230/2009	DL 115/2013
Adequação das condições de estudo e ambientes de aprendizagem						
Ampliação do acesso ao ensino superior						
Aprendizagem ao longo da vida						
Atendimento às necessidades dos estudantes / da sociedade moderna						
Autonomia do estudante						
Flexibilidade do itinerário formativo						
Flexibilidade do sistema de créditos						
Formação em sistema de ciclos						
Formação para competências						
Inovação pedagógica / diversidade de formas e métodos no ensino e na aprendizagem						
Mobilidade						
Oferta de serviços de apoio pedagógico						
Processo de ensino focado no estudante						
Promoção baseada em resultados de aprendizagem / carga de trabalho dos estudantes / globalidade do trabalho formativo						
Utilização de novas tecnologias da informação / digitais						

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

A presença, na identidade curricular do ensino superior de Portugal, de pilares pedagógicos que confluem com o Processo de Bolonha, e que remetem a consequências na prática docente, demonstra que foram plenamente assumidos os objetivos delimitados na política do Espaço Europeu de Ensino Superior. A seleção particular que cabe à identidade curricular do ensino superior de Portugal mostra que alguns pilares são inseridos no corpo dos textos legais, como é o caso da ‘globalidade do trabalho formativo’, assumida como necessária no texto legal português, o que aponta para uma valorização da carga de trabalho do estudante,

isto é, entendê-lo como construtor da sua própria aprendizagem. Logo, a questão da autonomia do estudante e centralidade do processo de aprendizagem neste ator foi plenamente assimilada pelos documentos legais portugueses.

Em contrapartida, os documentos também permitem perceber que alguns pilares veiculados ao longo das Conferências de implementação do Processo de Bolonha não se destacam nos textos legais de Portugal. O cruzamento dos pilares sistematizados nos Quadros 5 e 6 revelam que, em muitos deles, a questão se encontra no nível da possibilidade de concretização, pois os documentos referentes a Portugal enfatizam que determinados pilares necessitam da previsão e adaptação das condições técnicas e administrativas para que os objetivos sejam praticáveis pelas instituições de ensino superior.

Ainda assim, embora existam pilares que impactam diretamente a prática pedagógica docente, os textos legais que delimitam a identidade curricular do ensino superior português, decorrente da adesão ao Processo de Bolonha, também não demonstram atenção quanto à formação pedagógica dos professores universitários, questão já mencionada por também não ocorrer no texto que configura esse Processo. No plano pedagógico abrangente, exige-se novas lógicas acadêmicas e organizacionais, ao passo que, no plano pedagógico específico, exige-se a renovação da prática pedagógica docente (Fernandes 2010; Fernandes, Mouraz e Sampaio, 2012; Fernandes et al., 2013), para que haja coerência entre os processos efetivados e os objetivos traçados. Entretanto, a análise realizada aponta que a preocupação com a formação pedagógica dos docentes universitários não se efetiva na delimitação da identidade curricular do ensino superior português, apesar dos desafios que as políticas educacionais, ao assumirem os objetivos do Processo de Bolonha, impõem às universidades e, por consequência, a seus docentes.

Essa questão nos permite questionar como seria possível assumir a autonomia dos estudantes, num processo de aprendizagem focado nesse ator e voltado para a construção de competências, pilares recorrentes na identidade curricular do ensino superior de Portugal, sem que haja uma política de formação pedagógica que habilite os professores universitários a lidarem com estes pilares. A formação pedagógica é uma possibilidade para que os pilares saiam do papel e se efetivem na prática docente, diminuindo os riscos de que autonomia não se confunda com abandono no processo de aprender. Tendo em consideração o “quadro dos princípios orientadores do Processo de Bolonha e do reconhecimento de que o modelo pedagógico transmissivo tem de dar lugar a um modelo dialético de aprendizagem, no qual os estudantes são parte ativa” (Fernandes, 2010, p. 101), reforça-se a ideia de que a formação

pedagógica apoiaria a construção de saberes da docência, o que auxiliaria na transposição destes desafios que são impostos à prática docente, pelas alterações curriculares assumidas.

### **3.4 Mapeamento da formação pedagógica docente no contexto do Processo de Bolonha**

Tendo a visão panorâmica dos pilares que decorrem do Processo de Bolonha, e reconhecendo os desafios que eles impõem à universidade e à docência universitária, assumimos, com Sousa Santos (2008), que as transformações no ensino e nos modelos universitários se apropriam de um caráter irreversível. O cenário evidencia a iminência de se concretizar a docência universitária alicerçada no paradigma da aprendizagem, num modelo que exige a promoção da autonomia do estudante (Leite, 2010), em ruptura ao modelo tradicional de ensino, abalando os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado unicamente pelo conhecimento científico (Cunha, 2008).

Assim, tomamos a responsabilidade formativa da Assessoria Pedagógica Universitária como espaços de promoção de saberes e apoio à aprendizagem da docência, tendo em conta que o enfrentamento deste cenário recoberto de desafios não é uma tarefa com a qual os professores universitários devam lidar sozinhos. À vista desta responsabilidade que recai na Assessoria Pedagógica Universitária, mas cientes de que em Portugal tal setor não existe nas universidades, sob o modelo ora delimitado no campo teórico, neste contexto mapeamos os setores universitários responsáveis pela formação pedagógica docente. Assumimos essa opção porque, sendo a formação docente a função mais usual que compete às Assessorias Pedagógicas Universitárias (Fernandez, 1982; Hevia, 2004), este mapeamento dos setores competentes nos aproximaria dos setores assemelhados às Assessorias, em decorrência de sua responsabilidade formativa institucional.

O mapeamento teve em consideração 13 das 14 universidades públicas existentes em Portugal. A Figura 4 mostra a distribuição dessas universidades.

**Figura 4 – Universidades públicas portuguesas**



Fonte: Adaptado de UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento – Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <[http://www.unic.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=14&Itemid=](http://www.unic.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=)>. Acesso em 10 out. 2017.

Embora o número de universidades públicas em Portugal seja 14, optamos por não incluir a Universidade Aberta (UAb) em nosso mapeamento, acerca dos setores responsáveis pela formação pedagógica dos docentes universitários, pois se trata de uma instituição de ensino superior público com modalidade unicamente a distância. Nesse sentido, ainda que a UAb seja uma universidade pública e esteja integrada no Processo de Bolonha, toda sua oferta pedagógica é exclusivamente lecionada em regime de *elearning*<sup>19</sup>, o que a distancia de nosso objeto.

Devido ao caráter epistêmico que buscamos, adotamos, para a pesquisa documental, dois procedimentos para realizarmos o mapeamento pretendido: a pesquisa em portais eletrônicos institucionais e a pesquisa em documentos estratégicos institucionais. Utilizamos, para tanto, os descritores ‘formação’, ‘formação pedagógica’, ‘formação de docentes’, ‘formação de professores’, com vistas à padronização inicial da pesquisa, e consequente fiabilidade; entretanto, uma vez encontrado o nome do setor responsável pela formação dos

<sup>19</sup> Fonte: Universidade Aberta. Disponível em <<http://portal.uab.pt/auab/>>. Acesso em 01 out. 2017.

docentes nos documentos institucionais, a pesquisa nos portais eletrônicos orientou-se, também, por este nome descrito em tais documentos. O período de realização da pesquisa documental ocorreu entre os dias 01 de outubro de 2017 e 30 de novembro de 2017.

O primeiro procedimento foi a verificação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento que traça os objetivos e metas da instituição. Esse documento equivale ao Plano Estratégico ou ao Plano Pedagógico, dependendo das decisões organizacionais de cada universidade. Estes documentos devem, em nosso entendimento, referendar as ações institucionais de formação pedagógica, percebendo-a fundamental para o sucesso e qualidade da prática pedagógica docente, principalmente nos contextos curriculares que denotam inovação.

Contudo, é necessário ressaltar que existe uma grande particularidade de cada instituição, no que diz respeito à disponibilização pública e virtual das informações, o que resulta em grande diversidade de tipos documentais. Isso fez com que a coleta de dados somente fosse possível a partir de diferentes documentos e estruturas de informações. Queremos dizer, com isso, que muitas vezes não encontramos o PDI da instituição, ou documentos análogos, e, por tanto, valemo-nos de documentos de orientação semelhante (a exemplo, os Planos de Ação em algumas instituições ou os Manuais de Qualidade), para atingirmos nossos objetivos.

O segundo procedimento para construção do mapeamento se relaciona com a pesquisa nos portais eletrônicos das universidades na internet, pretendendo a identificação dos setores institucionais responsáveis pela formação pedagógica dos docentes, indistintamente da nomenclatura adotada por cada universidade. O requisito estabelecido nessa pesquisa limitou os setores à dimensão institucional, ou seja, foram reconhecidos aqueles setores ligados, de algum modo, à macro administração da universidade, e que, decorrente dessa posição na organização institucional, trata a formação pedagógica como um serviço que deva ser planejado, pensado e ofertado indistintamente para todo o quadro docente da instituição. Dito de outro modo, este critério objetiva manter a visão do macroprocesso de formação pedagógica que necessita atender a todo o corpo docente, ainda que, para tanto, sejam programadas ações relacionadas à diversidade e especificidade de cada área de conhecimento que compõe a instituição.

Seguimos, então, critérios de exclusão da amostra que visaram garantir este foco no objeto de estudos.

Setores pontuais que se ocupam da formação dos docentes, relacionados e vinculados a determinadas faculdades, institutos ou departamentos de áreas específicas, foram abrangidos pelo critério de exclusão da amostra (a exemplo do Gabinete de Educação Medicina da

Universidade de Coimbra, que oferece ações de formação a seus docentes, assim como outros departamentos identificados nas universidades mapeadas). Esse critério de exclusão, em nossa opinião, faz sentido porque, mesmo tendo em conta a manifestação crescente de um processo local de formação pedagógica dos docentes, cujos espaços responsáveis se situam em departamentos, faculdades ou institutos específicos, entendemos que estes espaços se ocuparão do atendimento às suas próprias demandas formativas, que serão também específicas, ainda que a participação seja aberta a docentes de outras unidades; logo, se o tivéssemos incluído, perdia-se a dimensão institucional da formação analisada, que seria de responsabilidade de um setor como a Assessoria Pedagógica, objeto do estudo.

O critério de exclusão atingiu também os centros de pesquisa e investigação, porque não têm a intencionalidade ou responsabilidades que o tem as Assessorias Pedagógicas (como, por exemplo, o CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da Universidade do Porto, dentre outros existentes nas universidades pesquisadas). Estes Centros, ainda que ofereçam formação à comunidade acadêmica, fazem-no como consequência dos seus projetos, das suas pesquisas, das suas ações, isto é, não determina sua identidade, porque ela não se alicerça na formação pedagógica dos docentes universitários.

Também foram excluídos os órgãos ou centros que compõem a estrutura organizacional das universidades e que se ocupam da formação contínua destinada à comunidade (*long life learning*), porque toda sua oferta formativa é paga pelos participantes, sejam eles internos ou externos à instituição (a exemplo da UINFOC – Unidade Integrada de Formação Continuada, da Universidade de Aveiro). Deste modo, ainda que estes órgãos ofertem muitas atividades de formação, o plano não é intencionalmente preparado para os docentes da instituição, ainda que se percebam atividades de interesse da carreira docente universitária. Entretanto, quando um mesmo órgão se responsabiliza quer pela oferta de atividades que visam a formação ao longo da vida, destinada à comunidade, quer pela formação pedagógica dos docentes da própria instituição, incluímos o setor no mapeamento e cuidamos de distinguir essas ações, para que o objeto de estudos não fosse comprometido.

Por fim, identificamos dois projetos que, embora representem uma atividade de formação pedagógica docente ímpar, merecedoras de destaque e reconhecimento, que incluam professores de diferentes unidades, ficaram atingidos pelo critério de exclusão porque são de responsabilidade de determinadas faculdades e institutos. Estamos nos referindo ao Projeto

Observar e Aprender<sup>20</sup>, do Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa, e ao Projeto De Par em Par<sup>21</sup>, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.

Visando reforçar a confiabilidade dos dados coletados, elaboramos um formulário eletrônico, em plataforma virtual, em que incluímos questões relacionadas à existência ou não da política institucional de formação docente nos documentos estratégicos da instituição, bem como acerca da existência ou não de setores responsáveis por esta formação, na estrutura organizacional da universidade. Esse instrumento de coleta somente foi utilizado nos casos em que os dados não estavam evidentes nos documentos institucionais ou nas páginas virtuais das universidades, critérios metodológicos adotados para a recolha dos dados. Logo, o fizemos porque a não evidência dos dados nas páginas institucionais aumenta a possibilidade de equívoco quanto a identificação dos setores objeto do estudo, haja vista que há outras formações ofertadas pelas universidades que não se enquadram no recorte da pesquisa, exatamente porque não têm ligação com o objeto de estudos. Nesses casos, em específico, acionamos informantes privilegiados, por meio de correio eletrônico, ou seja, acionamos professores que têm reconhecido acesso ao campo da formação na instituição em que buscamos a informação, de modo que, inseridos na cultura institucional e atentos à temática da formação pedagógica, pudessem nos fornecer dados mais confiáveis acerca das questões de pesquisa.

É por meio deste percurso metodológico, portanto, que o mapeamento pretendido nos permite atingir outra perspectiva panorâmica do objeto de estudo, acerca da oferta de formação pedagógica institucional aos docentes universitários que vivenciam as realidades impostas pelas transformações decorridas do Processo de Bolonha, em Portugal. Não obstante, enquanto procedimento metodológico que tem o objetivo de apresentar uma panorâmica, mas, detalhada descrição do objeto de pesquisa, todas as informações que seguem nos subitens, que vão delineando o mapeamento, foram fiéis, total e diretamente retiradas das fontes de informações, fontes estas devidamente apresentadas em cada subitem, não havendo, portanto,

---

<sup>20</sup> O Projeto Observar e Aprender tem o objetivo de estimular a docência no ensino superior, a partir da promoção de espaços de experimentação e apoio aos docentes da universidade, constituindo sua identidade como fórum de formação interdisciplinar. Inspirado no modelo anglo-saxônico de observação por pares e revisão do ensino, como também inspirado pelo Projeto De Par em Par da Universidade do Porto, o projeto atingiu cerca de 100 docentes da instituição, vinculados a 11 faculdades e institutos, e mantém expresso o compromisso de continuidade por parte dos professores que o coordenam. Fonte: Instituto Técnico Superior da Universidade de Lisboa. Disponível em <<http://quc.tecnico.ulisboa.pt/observar-e-aprender/#enquadramento>>. Acesso em 09 nov. 2017.

<sup>21</sup> O programa pioneiro em Portugal é o De Par em Par na Universidade do Porto, que, inspirado no conceito do amigo crítico (Leite, 2002), consiste na observação de aulas em parceria. O programa é caracterizado como uma ação de formação multidisciplinar que envolve docentes de todas as unidades orgânicas da universidade. Objetiva criar instrumentos para melhorar a qualidade do trabalho docente no ensino superior, oportunizando maior consciência do trabalho realizado e aumentando a sensibilidade pedagógica dos docentes envolvidos. Fonte: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Disponível em <<https://paginas.fe.up.pt/~dpep>>. Acesso em 09 nov. 2017.



posicionamento, interpretação ou manifestação pessoal desta autora. A análise está, oportunamente, desenvolvida na sequência da descrição deste mapeamento.

### 3.4.1 ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa<sup>22</sup>

O Plano de Estratégico 2014-2017 do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), publicado pela Reitoria, comporta metas que deverão proporcionar o desenvolvimento da qualidade e da inovação no ensino. Com vistas a essa meta, a instituição objetiva fomentar a qualidade e inovação das práticas pedagógicas, cujos indicadores se refletem no número de ações de formação pedagógica ofertadas, e no número de docentes que delas participam (ISCTE-IUL, 2014, p. 40).

Assim, tendo em vista a formação pedagógica dos docentes do ISCTE-IUL, a responsabilidade por tal atividade compete ao Gabinete de Acesso e Sucesso no Ensino Superior (GAS)<sup>23</sup>, vinculado ao Grupo de Trabalho do Sucesso Acadêmico (GSA), que, por sua vez, é coordenado pela Pró-Reitoria para a Inovação Curricular e Pedagógica. O GSA tem, dentre outras, as responsabilidades de propor ações de formação pedagógica aos docentes, assegurar a disseminação de boas práticas pedagógicas e criar dispositivos de orientação pedagógica aos professores da instituição. Por sua vez, o GAS tem a missão de traduzir a preocupação com a melhoria contínua das estruturas de apoio pedagógico e com o desenvolvimento de medidas de apoio à prevenção de situações de insucesso acadêmico. Assim, junto aos docentes, a missão do GAS é apoiá-los em suas necessidades específicas, no sentido de promoverem o sucesso acadêmicos dos estudantes.

Para tanto, buscam aumentar os recursos formativos acerca da inovação pedagógica, com vistas a aumentarem as competências pedagógicas e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Fazem-no a partir de temas relacionados com a transição dos estudantes para o ensino superior, com a prática de tutoria e de estratégias pedagógicas, com a avaliação de competências, fomentando a utilização das tecnologias educativas no ensino (*e-learning*, *b-learning* e *m-learning*). A preocupação em torno das questões pedagógicas também contempla a organização de uma página de recursos<sup>24</sup>, em que materiais de estudos são disponibilizados aos docentes, incluindo artigos que abordam boas práticas pedagógicas, competências no ensino superior e o *e-learning*.

---

<sup>22</sup> Fonte: Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em <<https://www.iscte-iul.pt/>>. Acesso em 09 nov. 2017.

<sup>23</sup> Fonte: Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em <[http://arquivo-portal.iscte-iul.pt/quem\\_somos/inovacaopedagogica/gabinetedeacessoesuccesso.aspx](http://arquivo-portal.iscte-iul.pt/quem_somos/inovacaopedagogica/gabinetedeacessoesuccesso.aspx)>. Acesso em 09 nov. 2017.

<sup>24</sup> Fonte: Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em <[http://arquivo-portal.iscte-iul.pt/quem\\_somos/inovacaopedagogica/recursos.aspx](http://arquivo-portal.iscte-iul.pt/quem_somos/inovacaopedagogica/recursos.aspx)>. Acesso em 09 nov. 2017.

O GSA e o GAS organizam anualmente a Semana da Inovação Pedagógica do ISCTE-IUL, que procura mobilizar a comunidade acadêmica em torno das questões da inovação pedagógica. Essa atividade de formação utiliza como metodologia a apresentação e a discussão de ideias e projetos, práticas e estratégias pedagógicas inovadoras, buscando a qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem no ISCTE-IUL. A Semana da Inovação Pedagógica do ISCTE-IUL 2016<sup>25</sup> teve como objetivos a disseminação da excelência das experiências pedagógicas dos docentes da instituição, bem como a discussão das consequências das práticas inovadoras na aprendizagem dos estudantes; a discussão da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, obtida na mediação da aquisição de competências dos estudantes; descoberta do papel das novas tecnologias, enquanto ferramentas pedagógicas voltadas aos processos de ensino e de aprendizagem, à motivação e ao envolvimento dos estudantes.

Finalmente, a instituição também demonstra valorização das questões pedagógicas quando implementa os prêmios pedagógicos. Eles são destinados a premiar professores que têm destacada atuação pedagógica em determinada unidade curricular. Há uma regulamentação própria e anualmente o júri delibera a atribuição dos prêmios, aos professores que se inscrevem nesta concorrência. No ano de 2016, foram atribuídos prêmios pedagógicos a 2 docentes da Escola de Ciências Sociais e Humanas, a 1 docente da Escola de Sociologia e Políticas Públicas, a 6 docentes da Escola de Gestão e a 7 docentes da Escola de Tecnologias e Arquitetura.

### **3.4.2 UBI – Universidade da Beira Interior<sup>26</sup>**

O Plano de Desenvolvimento Estratégico para a Universidade da Beira Interior 2012-2020 (UBI, 2012) determina, entre as metas da instituição, que deve ser promovido um modelo de aprendizagem centrado no estudante e no saber-fazer suportado por métodos pedagógicos inovadores, e por novas plataformas de tecnologia da informação e comunicação. Nesse sentido, intentam promover a formação de docentes em métodos pedagógicos inovadores, nos quais incluem a divulgação das boas práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no interior da universidade, quanto de outras, nacionais ou estrangeiras (UBI, 2012).

Com vistas ao atendimento da meta, a UBI dispõe do Gabinete da Qualidade<sup>27</sup>, órgão da Equipe Reitoral, de acordo com o organograma da instituição. A competência por elaborar

---

<sup>25</sup> Fonte: Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em <[http://arquivo-portal.iscte-iul.pt/quem\\_somos/inovacaopedagogica/semanadainovacaopedagogica.aspx](http://arquivo-portal.iscte-iul.pt/quem_somos/inovacaopedagogica/semanadainovacaopedagogica.aspx)>. Acesso em 09 nov. 2017.

<sup>26</sup>Fonte: Universidade da Beira Interior. Disponível em <<http://www.ubi.pt/>>. Acesso em 09 nov. 2017.

<sup>27</sup>Fonte: Universidade da Beira Interior. Disponível em <<https://www.ubi.pt/Entidade/GabQ>>. Acesso em 09 nov. 2017.

e coordenar programas de formação dos docentes da universidade é deste gabinete. De acordo com o Manual de Qualidade da UBI, o Gabinete da Qualidade “promove ações de formação pedagógica de docentes, com vistas à permanente atualização das metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, de qualidade reconhecida, e uma reflexão conjunta sobre os problemas e desafios pedagógicos” (UBI, 2015, p. 21), nomeadamente relacionados ao ensino superior.

Entretanto, a pesquisa na página institucional do Gabinete da Qualidade não encontrou o Plano de Formação, ou eventos de formação, ou mesmo ações isoladas de formação realizadas, impedindo uma descrição mais detalhada da oferta na instituição, conforme referida a responsabilidade nos documentos e páginas institucionais.

### 3.4.3 UMa – Universidade da Madeira<sup>28</sup>

O Projeto Educativo, Científico e Cultural da Universidade da Madeira (UMa) assume que “a UMa adota criticamente novos métodos pedagógicos, didáticos e de avaliação, para responder às novas exigências [...] de ensino-aprendizagem que promovem o aumento progressivo da autonomia do aluno enquanto criador do seu próprio conhecimento” (UMa, 2017a, p. 3). Deste modo, a instituição oferece a seu corpo docente ações de formação, de responsabilidade do CDA – Centro de Desenvolvimento Acadêmico, por meio da criação de um espaço de apresentação de estratégias de ensino, que sejam atuais e inovadoras, e que proporcione condições para o pleno exercício das funções docentes.

Por sua vez, o Manual da Qualidade da Universidade da Madeira (UMa, 2017b, p. 61) define que a política e a proposta de formação dos docentes competem ao Reitor, ao que apontam o Centro de Desenvolvimento Acadêmico como estrutura interna “vacionada para a melhoria das competências académicas, a promoção do conhecimento e a prestação de serviços, que realiza ações, tipicamente de curta duração, de atualização de conhecimentos e de formação profissional”, dirigidas aos docentes, como também a outros públicos.

Nessa direção, de acordo com o artigo 1º do Regulamento do Centro de Desenvolvimento Acadêmico, este órgão é uma “estrutura horizontal de prestação de serviços da Universidade da Madeira que tem por missão a melhoria das competências académicas numa lógica de excelência de ensino e de desenvolvimento pessoal dos seus docentes” (UMa, 2011, p. 1). Traça seus objetivos com vistas à realização de ações de formação profissional e de

---

<sup>28</sup>Fonte: Universidade da Madeira. Disponível em <[http://www2.uma.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=50&Itemid=92&IDM=PT](http://www2.uma.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=92&IDM=PT)>. Acesso em 10 nov. 2017.

atualização de conhecimentos do corpo docente, que intentam a melhoria das suas competências académicas. Tem em vista a promoção de atividades que reflitam efeitos de formação e de desenvolvimento pessoal, no sentido de melhoria da atividade e qualidade do ensino<sup>29</sup>.

As ações de formação desenvolvidas pelo Centro de Desenvolvimento Acadêmico contemplam uma variedade de cursos de curta duração e *workshops*, assim como cursos de formação contínua de docentes. Estes últimos se caracterizam por serem validados pela Secretaria Regional de Recursos Humanos, de modo que atendem majoritariamente outros profissionais da educação não superior. Com isso, averiguamos que um mesmo setor se ocupa da formação pedagógica dos docentes da UMA, ao mesmo tempo em que desempenha a função de ofertar formação ao longo da vida, que se destina à comunidade externa, cujas ações são pagas pelos participantes.

O amplo rol de atividades de formação disponibilizado na página do CDA não permite fácil distinção das atividades destinadas aos docentes da própria instituição, daquelas destinadas à formação ao longo da vida, indenizadas pelos participantes externos que desejam a formação. O acesso individualizado a cada formação oferecida no ano de 2017 permitiu identificar que a maior parte das atividades se destinou ao público externo, caracterizando a dimensão da *long life learning*, que se distancia do foco deste estudo.

Outras atividades tiveram como público-alvo tanto os docentes quanto os estudantes, podendo ser entendidas como integrantes do rol de formação pedagógica aqui focalizado, mas também evidenciando que a formação exclusivamente direcionada ao docente não é uma prioridade. Verificamos que apenas duas atividades priorizaram os docentes da instituição como público-alvo, mas, mesmo assim, as atividades não foram restritas a eles.

#### **3.4.4 UA – Universidade de Aveiro<sup>30</sup>**

No âmbito do Plano Estratégico da Universidade de Aveiro (UA, 2012) não nos pareceu evidente a adoção de estratégias diretamente à formação pedagógica dos docentes da instituição. Também no Manual de Qualidade da Universidade do Aveiro (UA, 2016) não foi possível detectar a adoção da formação pedagógica docente como recurso ao enfrentamento dos inúmeros desafios e propostas de manutenção da qualidade para os quais a instituição se orienta. No que tange à preocupação da instituição com a manutenção da qualidade, há menção ao anexo

---

<sup>29</sup> Fonte: Universidade da Madeira. Disponível em <<http://cda.uma.pt/mod/page/view.php?id=3>>. Acesso em 10 nov. 2017.

<sup>30</sup> Fonte: Universidade de Aveiro. Disponível em <<https://www.ua.pt/>>. Acesso em 24 nov. 2017.

IX do Plano de Atividades Anual da Universidade de Aveiro, de responsabilidade da Pró-Reitoria para o Ensino.

Reportando-nos a esse documento, o Plano de Atividades de 2017 da Universidade de Aveiro (UA, 2017, p. 16) revela o objetivo de “aprofundar o acompanhamento dos resultados do Sistema de Garantia da Qualidade das Unidades Curriculares [...] realizando análises que sustentem o lançamento de programas de intervenção transversais”, dentre os quais se exemplifica a formação de docentes. Partem do princípio de que múltiplos fatores concorrem para a relevância da formação, ao que incluem a preparação dos recursos humanos, as metodologias e ambientes de aprendizagem, entre outros. Entretanto, não nos foi possível verificar nenhuma ação, no âmbito da Pró-Reitoria para o Ensino, relacionada a processos de formação pedagógica dos docentes, nomeadamente por falta de informações disponíveis no portal virtual da universidade.

Deste modo, desde que contamos com as informações fornecidas pelo informante privilegiado da Universidade de Aveiro, retornamos a pesquisa ao portal virtual da universidade, na busca pela formação pedagógica dos docentes da instituição. Identificamos, a partir da orientação do informante privilegiado, no que tange às atividades formativas voltadas aos docentes da própria instituição, que tem sido operacionalizado o projeto *Teaching Day*<sup>31</sup>, promovido pela Reitoria da UA, cuja coordenação é da Pró-Reitoria que tem a competência pelo acompanhamento das ações relativas à acreditação dos ciclos de estudos<sup>32</sup>.

O *Teaching Day* estava, no ano de 2017, na sua 6ª edição, tendo sido desenvolvido desde o ano de 2012. Percebe-se que o *Teaching Day* é um projeto que objetiva abrir um espaço de debate, entre docentes e estudantes, de modo a promover a partilha de experiências, de ideias e de práticas relacionadas às questões que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem no ensino superior. Os eventos anuais contam com painéis, conferências e apresentação de trabalhos, na modalidade de comunicação e pôsteres, com vistas à partilha das experiências no campo pedagógico.

A 1ª edição, realizada em 2012, abordou as práticas de qualidade no ensino e na aprendizagem. A 2ª edição contou com o tema inovação pedagógica, enquanto que a 3ª edição tratou da cultura e dos ambientes de aprendizagem. A 4ª edição integrou temas relacionados às experiências de aprendizagem, à interação universidade e comunidade, sensivelmente às

---

<sup>31</sup> Fonte: Universidade de Aveiro. Disponível em <<http://www.ua.pt/teachingday/page/22953>>. Acesso em 24 nov. 2017.

<sup>32</sup> Fonte: Universidade de Aveiro. Disponível em <<http://www.ua.pt/reitoria/pagetext.aspx?id=10924>>. Acesso em 24 nov. 2017.

relações da formação acadêmica com o mundo do trabalho. A 5ª edição, no ano de 2016, abordou a aprendizagem mediada pelas mídias digitais no ensino superior e o papel da tecnologia na relação de ensino e de aprendizagem. Para 2017, o programa da 6ª edição do *Teaching Day* tem o objetivo de promover discussões e troca de experiências que levem à reflexão acerca das práticas de articulação da investigação no processo de ensino e aprendizagem.

### 3.4.5 UC – Universidade de Coimbra<sup>33</sup>

O Plano Estratégico da Universidade de Coimbra (UC), ao tratar da qualidade pedagógica, define, entre as iniciativas estratégicas a esse respeito, que “deverão ser promovidas ações que visem a melhoria contínua do ensino, integradas no âmbito da Gestão da Qualidade Pedagógica (GQP)”, de modo que haja a “identificação e difusão de boas práticas” (UC, 2016, p. 35).

À vista disso, o Programa de Ação 2015-2019 entende que o modelo de lecionação docente deve ser discutido, mas também disponibilizado aos docentes “um conjunto crescente de ajudas que lhes permitam dar resposta com qualidade a um número maior de estudantes. Essas ajudas deverão ser obtidas em primeiro lugar através de estudantes mais avançados, bem como de investigadores qualificados” (UC, 2015, p. 15), como ainda pelo aumento no número de vagas docentes em concursos. Frente a previsão de tais ajudas cabíveis ao docente universitário, não verificamos, na página eletrônica da instituição, nenhuma informação referente a setores ou órgãos institucionais aos quais competem a formação pedagógica dos docentes da Universidade de Coimbra.

Em busca de confrontar essa não ocorrência de informações acerca da formação pedagógica docente, contatamos um informante privilegiado na UC. Deste modo, verificamos que a universidade, no momento da coleta de dados, realmente não dispunha de nenhuma estrutura ou programa voltado à formação pedagógica de seus docentes. Entretanto, foi-nos informado que a instituição está trabalhando num projeto que tem esse objetivo, e que terá como produto um curso *online* dirigido à formação dos docentes. O projeto piloto tem sido discutido e planejado sob a responsabilidade da Vice-Reitoria de Assuntos Acadêmicos, Ação Social, Planeamento e Qualidade.

O Projeto PED@ES, Pedagogia no Ensino Superior, da Universidade de Coimbra, a que aludiu o informante privilegiado, desenvolve-se com base na estratégia de desenvolvimento de

---

<sup>33</sup> Fonte: Universidade de Coimbra. Disponível em <<https://www.uc.pt/>>. Acesso em 28 nov. 2017.

recursos humanos, com foco no desenvolvimento profissional voltado ao reforço de competências pedagógicas dos docentes. Surge no contexto da necessidade de inovação e melhoria da qualidade das práticas pedagógicas dos docentes, em que o projeto piloto, desenvolvido na modalidade *b-learning*, abordou métodos, técnicas e ferramentas da educação. O curso do Projeto PED@ES pressupõe uma “formação estruturada e fundamentada em pedagogias ativas, construtivistas e de natureza reflexiva e colaborativa, com o objetivo de apoiar os docentes na planificação das unidades curriculares, em geral, e das aulas, em particular” (Alarcão et al., 2017, s/p.). O processo de ensino e aprendizagem é acompanhado por uma equipe de docentes, que se responsabiliza tanto pelo esclarecimento de dúvidas, quanto pela dinamização das interações entre o grupo (Alarcão et al., 2017, s/p.).

O Projeto piloto, que já foi apresentado em evento científico promovido pelo Instituto Português de Qualidade, tem a previsão de ser implementado na Universidade de Coimbra em 2018.

### 3.4.6 UÉ – Universidade de Évora<sup>34</sup>

O Plano de Desenvolvimento Estratégico da Universidade de Évora (UÉ, 2015a) assenta-se na perspectiva de que a qualidade se constrói, dentre outros pontos, através da qualificação constante de seus trabalhadores, dos quais menciona os docentes. Na busca pelo atendimento dessa questão, o Plano de Atividades 2017 (UÉ, 2016) prevê, como objetivo operacional, aumentar a oferta formativa em competências transversais, na qual, o Gabinete de Planeamento e Garantia da Qualidade<sup>35</sup>, em conjunto com o Centro de Tecnologias Educativas, prevê a organização de cursos com essa finalidade, oferecidos em *e-learning* aos docentes.

Tendo em conta a previsão destas ações de formação pedagógica aos docentes, verificamos que o CTE – Centro de Tecnologias Educativas<sup>36</sup> tem, dentre suas responsabilidades, organizar ações de formação técnica/pedagógica aos docentes, relacionadas ao *e-learning* e ao *m-learning* (UÉ, 2015b, p. 2). É visto como órgão da Universidade de Évora que desempenha papel central na construção de uma sociedade pedagógica<sup>37</sup>. Nesse sentido, tem definido seus objetivos com vistas a contribuir para o desenvolvimento da sociedade

<sup>34</sup> Fonte: Universidade de Évora. Disponível em <<http://www.uevora.pt/>>. Acesso em 10 nov. 2017.

<sup>35</sup> Fonte: Universidade de Évora: Disponível em <<http://www.qi.uevora.pt/sobre/Gabinete-de-Planeamento-e-Garantia-da-Qualidade>>. Acesso em 10 nov. 2017.

<sup>36</sup> Fonte: Universidade de Évora. Disponível em <[http://www.uevora.pt/conhecer/servicos\\_e\\_outras\\_unidades/unidades\\_cientifico\\_pedagogicas/centro\\_tecnologias\\_educativas](http://www.uevora.pt/conhecer/servicos_e_outras_unidades/unidades_cientifico_pedagogicas/centro_tecnologias_educativas)>. Acesso em 10 nov. 2017.

<sup>37</sup> Fonte: Universidade de Évora. Disponível em <<http://www.we-move.uevora.pt/CTE>>. Acesso em 10 nov. 2017.

pedagógica do século XXI e para a multiplicação dos momentos de aprendizagem, do desenvolvimento de modelos pedagógicos e tecnológicos inovadores.

Nessa direção, o Centro de Tecnologias Educativas oferece cursos em *e-learning* de curta duração e de formação contínua, sobre temáticas contemporâneas que pretendem atualizar os saberes e a cultura dos formandos. Com essa oferta formativa, o Centro atende tanto a demanda de formação docente interna à universidade, como externa, no viés da formação ao longo da vida. Essa última, entretanto, se distancia do objeto de estudos, e, por essa razão, não nos foi alvo de atenção.

Assim, no que tange à formação pedagógica dos docentes da instituição, o CTE oferece a Formação e-Docentes<sup>38</sup>, com atividades diretamente relacionadas a esse objetivo. O curso direciona-se à construção de competências fundamentais para a utilização de ferramentas avançadas referentes ao ensino a distância, a partir da plataforma educativa Moodle, utilizada na instituição. Embora direcionado ao uso de ferramentas virtuais, o curso ainda aborda as diferenças entre o ensino presencial e a modalidade a distância, atingindo os problemas que se associam a tal modalidade, e apresentando exemplos, estratégias e sugestões de boas práticas na estruturação de cursos ancorados no *e-learning*.

### **3.4.7 ULisboa – Universidade de Lisboa<sup>39</sup>**

O Plano de Ação da Universidade de Lisboa (UL, 2014) assume, no que tange ao seu sistema de qualidade, que devem ser propiciadas melhorias dos processos de avaliação e de gestão da qualidade da formação, bem como “generalização das boas práticas existentes no domínio da avaliação das atividades pedagógicas” (UL, 2014, p. 18). Nesse sentido, tem como objetivo estratégico promover a qualificação de seus recursos humanos, por meio de ofertas formativas internas, que incorporem “as competências formativas disponíveis na Universidade de Lisboa” (UL, 2014, p. 14).

A partir dessa direção, o Plano de Atividades 2016 da Universidade de Lisboa prevê que a formação de seus recursos humanos deve ser não somente reforçada, como também adaptada às novas necessidades a aos novos sistemas tecnológicos. Para tanto, reforçam a importância de manutenção do programa de formação pedagógica para docentes como um mecanismo que promove a melhoria da qualidade do ensino. A promoção de ações de formação se insere “numa estratégia de intervenção pedagógica que pode contribuir para um aumento do sucesso

---

<sup>38</sup> Fonte: Universidade de Évora. Disponível em <<http://www.we-move.uevora.pt/Formacao-e-Docentes/Utilizacao-do-moodle-em-contexto-de-ensino-a-distancia>>. Acesso em 10 nov. 2017.

<sup>39</sup> Fonte: Universidade de Lisboa. Disponível em <<https://www.ulisboa.pt/sobre-nos>>. Acesso em 11 nov. 2017.



acadêmico dos estudantes da universidade. Simultaneamente, prevê-se aumentar o número de docentes participantes no projeto “Observar e Aprender” (UL, 2016, p. 38), cujo objetivo visa contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes, por meio da adoção de metodologia de observação cruzada de aulas. Contudo, ainda que mencionado no Plano de Atividades da Universidade de Lisboa, esse projeto compete a um instituto em específico, fato que o remete para fora dos limites estabelecidos nos critérios de coleta de dados adotados no percurso metodológico desta pesquisa.

Verificamos, então, que a competência pela oferta de formação pedagógica cabe ao Núcleo de Formação ao Longo da Vida<sup>40</sup>, órgão vinculado ao Departamento Acadêmico<sup>41</sup> da Reitoria da Universidade de Lisboa, que desenvolve estratégias de aprendizagem que reforçam a relação investigação-ensino-inovação e integram os princípios de formação ao longo da vida na cultura de qualidade da universidade no seu todo. Esse setor se ocupa quer da formação pedagógica destinada ao corpo docente da instituição, quer da formação para a comunidade acadêmica ou externa, por meio da oferta de atividades pagas pelos participantes interessados nas formações. Como definido, essa última formação não se enquadra no objeto da pesquisa, e, logo, não foi considerada.

Na dimensão relativa à formação de seus próprios docentes, o Núcleo de Formação ao Longo da Vida desenvolve a Formação Pedagógica para Docentes<sup>42</sup>, que tem o objetivo de potencializar a qualidade e a excelência nos processos de ensino e de aprendizagem, no qual a formação dos docentes, desafio atual das universidades, é vista como um fator de grande importância. Deste modo, ao passo que a universidade se declara ciente da necessidade de proporcionar oportunidades de discussão e formação pedagógica para seus docentes, promove um conjunto de ações formativas que objetivam desenvolver conhecimentos e competências pedagógicas. A propósito, a listagem das ações de formação demonstra atendimento a variadas temáticas relacionadas à profissão docente, passando por questões relacionadas à tecnologia aplicada aos processos de ensino e aprendizagem, às relações pedagógicas comunicacionais entre docentes e estudantes, a atuação docente em sala de aula, a relação entre ensino e pesquisa.

A inscrição em cada ação de formação, divulgada pela instituição, tem o custo associado de trinta euros. Deste modo, como esta cobrança para participação nos pareceu um tanto

---

<sup>40</sup> Fonte: Universidade de Lisboa. Disponível em <<https://www.ulisboa.pt/info/formacao-ao-longo-da-vida>>. Acesso em 11 nov. 2017.

<sup>41</sup> Fonte: Universidade de Lisboa. Disponível em <<https://www.ulisboa.pt/info/departamento-academico>>. Acesso em 11 nov. 2017.

<sup>42</sup> Fonte: Universidade de Lisboa. Disponível em <<https://www.ulisboa.pt/info/formacao-pedagogica-para-docentes>>. Acesso em 11 nov. 2017.

contraditória, recorreremos a um informante privilegiado da Universidade de Lisboa, buscando a ratificação da informação disponibilizada na página do Núcleo de Formação ao Longo da Vida. De fato, o informante retornou-nos com a comprovação de que existe um valor de “compromisso”, de forma que a formação passe a ser encarada com maior seriedade, sem se tornar cara para os participantes.

### 3.4.8 UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro<sup>43</sup>

O Plano Estratégico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) busca reformar e ajustar a oferta educativa, como recurso às novas exigências da formação inicial e da formação ao longo da vida. Para tanto, prevê a “promoção de abordagens e metodologias inovadoras e adequadas aos contextos de ensino e aprendizagem, através da formação pedagógica dos docentes” (UTAD, 2017, p. 49). Nesse sentido, a instituição entende a formação pedagógica de seus docentes como meio de qualificação e valorização profissional (UTAD, 2016).

Tendo em conta esse objetivo institucional, a responsabilidade pela oferta de formação pedagógica na UTAD compete ao GFORM – Gabinete de Formação<sup>44</sup>, estrutura especializada vinculada à Pró-Reitoria para a área do ensino. O GFORM desenvolve suas atividades na área da formação, com a competência de coordenar programas de apoio ao ensino e à aprendizagem, e no que se refere ao uso das tecnologias, contando com a colaboração do Gabinete de *e-Learning*<sup>45</sup>, seja nos cursos de formação não conferentes de grau, seja na formação contínua para professores, ou na formação profissional voltada para públicos internos ou externos à instituição. Deste modo, o GFORM também se ocupa da formação ao longo da vida, destinada à comunidade acadêmica, com a oferta de atividades pagas pelos participantes, que não são alvo desta pesquisa.

Na dimensão da formação pedagógica destinada aos docentes internos, a UTAD demonstra reconhecimento da importância desta formação, valorizando a componente pedagógico-didática na prática dos professores. Nesse sentido, a universidade aderiu ao Consórcio da UNorte.pt<sup>46</sup>, firmado entre a UTAD, a Universidade do Minho e a Universidade

<sup>43</sup>Fonte: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Disponível em <<http://www.utad.pt/vPT/Area2/autad/instituicao/Paginas/default.aspx>>. Acesso em 13 nov. 2017.

<sup>44</sup> Fonte: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Disponível em <[http://www.utad.pt/vPT/Area2/OutrasUnidades/GabineteFormacao/Paginas/gform\\_home.aspx](http://www.utad.pt/vPT/Area2/OutrasUnidades/GabineteFormacao/Paginas/gform_home.aspx)>. Acesso em 13 nov. 2017.

<sup>45</sup> Fonte: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Disponível em <<http://www.utad.pt/vPT/Area2/OutrasUnidades/elearning/formacoes/Paginas/formacoesmoodle.aspx>>. Acesso em 13 nov. 2017.

<sup>46</sup> Fonte: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Disponível em

do Porto, que, dentre outras vertentes de ações, tem o objetivo de aprofundar a articulação estratégica entre as três instituições. No sentido da formação pedagógica, o Consórcio da UNorte<sup>47</sup> visa contribuir com a melhoria da qualidade da formação dos docentes destas instituições, promovendo planos de formação pedagógica, partilha e divulgação de experiências e práticas. As ações nessa linha ocorrem em consideração à necessidade de permanente atualização de competências e de conhecimentos, no campo pedagógico ou no campo científico específico de cada área, que se ligam ao processo de desenvolvimento profissional docente. Essa necessidade fica, de acordo com o Consórcio da UNorte, reforçada pela implementação do Processo de Bolonha. A propósito desse contexto, assumem também que a profissão de professor exige o desempenho de diferentes papéis e funções, subjacentes ao atendimento de um público estudantil caracterizadamente diversificado, sejam em níveis culturais ou étnicos, sejam em níveis sociais ou etários. Em consequência, para além do domínio dos conhecimentos específicos da área e da experiência profissional, é necessário dominar a didática e a tecnologia, é preciso assumir a interdisciplinaridade e a flexibilidade nos currículos, é preciso bom relacionamento pedagógico e motivação, tudo com vistas ao sucesso na prática docente.

Apontadas essas condições, a UTAD afirma que a formação dos professores colabora com a melhoria da componente pedagógico-didática e, portanto, desenvolve, por meio do GFORM a Formação Pedagógico-Didática – uma partilha de experiência docentes, com vistas a permitir a troca de experiências sobre metodologias, técnicas de ensino, avaliação e motivação dos estudantes. Neste sentido, o plano de formação desenvolvido no ano de 2017 compreendeu atividades relacionadas aos processos relacionados ao ensinar a aprender, às *soft skills*, à relação entre ensino e pesquisa, às práticas e abordagens pedagógicas.

### 3.4.9 UAlg – Universidade do Algarve<sup>48</sup>

O Plano Estratégico da Universidade do Algarve (UAlg) assume que, para além das boas práticas pedagógicas inerentes à atividade docente, mostram-se importantes a modernização das metodologias de ensino e de avaliação, a articulação da investigação ao ensino e à extensão, o recurso do *b-learning* e do *e-learning* à docência, bem como a adoção de modelos pedagógicos inovadores, como mecanismos de valorização da componente pedagógica do trabalho docente, na busca pela melhoria da qualidade do ensino (UAlg, 2015).

---

<<http://www.utad.pt/vPT/Area2/noticias/Paginas/Consortio-UNorte.aspx>>. Acesso em 13 nov. 2017.

<sup>47</sup> Fonte: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Disponível em <[http://www.utad.pt/vPT/Area2/eventos/form\\_docentes\\_2017/Paginas/form\\_docentes\\_2017.aspx](http://www.utad.pt/vPT/Area2/eventos/form_docentes_2017/Paginas/form_docentes_2017.aspx)>. Acesso em 13 nov. 2017.

<sup>48</sup> Fonte: Universidade do Algarve. Disponível em <<https://www.ualg.pt/pt>>. Acesso em 11 nov. 2017.

Com vistas ao atendimento desta iniciativa estratégica, a instituição definiu como ação, em seu Plano de Atividades, monitorizar, avaliar e promover a qualidade de ensino (UAlg, 2016, p. 7), buscando a identificação dos métodos e das ações mais adequados à melhoria da qualidade da formação oferecida, contribuindo para o sucesso acadêmico dos estudantes e para a redução das taxas de abandono. Nessa direção, a instituição prevê “oportunidades de desenvolvimento pessoal, promovendo-se a participação do pessoal em [...] cursos livres ou ações de formação promovidas, nomeadamente, pelo CeFAP, em seminários e em conferências ou outras atividades” (UAlg, 2017, p. 25). Para tanto, “os trabalhadores docentes e não docentes da instituição beneficiam de redução ou isenção do pagamento de propinas, quando inscritos e com aproveitamento escolar em cursos da UAlg” (UAlg, 2017, p. 25).

O CeFAP – Centro de Formação e Atualização Permanente da Universidade do Algarve<sup>49</sup> é, portanto, uma estrutura interna da instituição que visa potencializar a capacidade científica e técnica de seus recursos humanos, dentre os quais, os docentes. Assim, apesar das ações do CeFAP destinarem-se ao público em geral, ocupam-se em assegurar a formação dos docentes da universidade, na prossecução dos objetivos de melhoria da qualidade do ensino desenvolvido na instituição. Nesse sentido, ainda que o CeFAP promova ações voltadas à comunidade, no sentido da formação ao longo da vida, cujas atividades são pagas, também promovem ações de formação interna aos docentes, que, como previsto no Manual da Qualidade (UAlg, 2017), desoneram os professores de qualquer encargo relativos aos custos da formação.

Entretanto, a pesquisa na página do CeFAP não permitiu a verificação de nenhuma atividade de formação realizada, nem informações que direcionassem nesse sentido. Com isso, contatamos um informante privilegiado da Universidade do Algarve para compreender como as atividades previstas nos documentos estratégicos têm se desenvolvido. Ratificamos, contudo, com o retorno do informante privilegiado, que não há a sistematização da formação conforme procuramos; somente há iniciativas pontuais decorrendo na universidade, e para as quais não há informações disponibilizadas institucionalmente. Ainda de acordo com o informante privilegiado, a universidade incluiu em seus documentos a previsão da formação pedagógica de seus docentes, exatamente para que possa avançar nessa questão e tê-la como indicador de qualidade.

---

<sup>49</sup> Fonte: Universidade do Algarve. Disponível em <<https://www.ualg.pt/pt/centro-formacao-atualizacao-permanente-da-universidade-do-algarve>>. Acesso em 11 nov. 2017.

### 3.4.10 UMinho – Universidade do Minho<sup>50</sup>

Ainda que o Plano Estratégico da Universidade do Minho – UMinho 2020 não preveja ações relacionadas à formação dos docentes da instituição, a formação está prevista no Plano de Ação para o Quadriênio 2013-2017, por meio da atualização de conhecimentos nos domínios das metodologias de ensino, bem como da utilização de plataformas eletrônicas e outros recursos pedagógicos (UMinho, 2014, p. 19). Consolidar o apoio aos processos de ensino e aprendizagem na instituição se constitui uma ação estratégica, promovida pelo aumento no número de iniciativas de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem, como pelo aumento no número de ações de formação pedagógica destinada aos docentes.

A preocupação com as ações formativas decorre, ao ver da instituição, da adoção do modelo do Processo de Bolonha, que promoveu o aumento e a diversificação dos públicos que acessam a universidade, assim como promoveu a diversificação da oferta formativa aos estudantes, exigindo a introdução de novas tecnologias relacionadas ao *e-learning*. Todas essas questões promoveram o reconhecimento da importância que deve ser atribuída à atividade pedagógica na avaliação dos docentes, o que, por consequência, conferiu nova dimensão à atividade de ensino, no interior da universidade. A formação, deste modo, não deve ser entendida restritamente no sentido *lato*, referente à aquisição de conhecimentos teóricos ou de modelos de práticas, devendo, em contrapartida, incluir a partilha de experiências e dos modos de trabalho nos processos de ensino e de aprendizagem. Com vistas a essa troca de experiências, a UMinho conta com a parceria, nomeadamente, da UTAD e U.Porto.

Nesse contexto o GAE – Gabinete de Apoio ao Ensino<sup>51</sup> desenvolve suas atividades, buscando a promoção da competência pedagógica dos docentes, na qual inclui a utilização de tecnologias de apoio à docência. Esse apoio se constitui como dimensão de investimento no desenvolvimento da profissionalidade docente no ensino superior, promovido pela UMinho. O Gabinete de Apoio ao Ensino constitui-se como uma unidade dedicada à formação dos professores do ensino superior, nas vertentes tecnológica e pedagógica, em suas diferentes áreas do saber, e também dedicada ao apoio orientado à utilização de recursos tecnológicos que dão suporte e mediação à atividade docente. Para tanto, conta com o Núcleo de Formação<sup>52</sup>, que se responsabiliza pela elaboração e pela implementação da oferta formativa a nível da formação

<sup>50</sup> Fonte: Universidade do Minho. Disponível em <<https://www.uminho.pt/PT>>. Acesso em 29 nov. 2017.

<sup>51</sup> Fonte: Universidade do Minho. Disponível em <<http://www.gae.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=0&tabid=1&pageid=1&lang=pt-PT>>. Acesso em 29 nov. 2017.

<sup>52</sup> Fonte: Universidade do Minho. Disponível em <<http://www.gae.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=3&tabid=4&pageid=4&lang=pt-PT>>. Acesso em 29 nov. 2017.

pedagógica dos docentes, nomeadamente no contexto universitário. De tal modo, o Núcleo baseia-se em temáticas relacionadas às práticas pedagógicas em contexto de aula, ao aperfeiçoamento de estratégias motivacionais, à utilização de tecnologias e de metodologias inovadoras, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem, tal como visando à articulação do ensino e da pesquisa.

O Plano de Formação desenvolvido no ano de 2016 sinalizou atividades que contemplaram uma gama de temáticas relacionadas ao ensino superior, dentre as quais estavam estratégias de ensino para turmas grandes, o papel das competências interpessoais no relacionamento entre professores e estudantes, a internacionalização e o multilinguismo como desafios para a prática pedagógica, abordagens e práticas pedagógicas relacionadas à academia, o trabalho com ensino e com pesquisa, *soft skills*. No ano de 2017, o Plano de Formação contemplou 2 atividades: uma atividade trouxe a conferência “*Towards Excellent Education: a shared endeavour*”, que discutiu a inovação e o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, e introduziu o lançamento do IDEA-UMinho – Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem da Universidade do Minho; a outra atividade voltou-se para práticas sobre como se aprende e como o professor pode auxiliar os estudantes a aprenderem a aprender.

No que compete à formação em *e-learning*<sup>53</sup>, o GAE disponibiliza aos docentes da UMinho uma unidade curricular *online* chamada *elearning@uminho*, na plataforma Blackboard. Essa unidade curricular objetiva construir um espaço de troca de experiências acerca do uso da plataforma e sobre a modalidade de ensino a distância, como recursos do processo de ensino e de aprendizagem. Os módulos abordam a introdução ao *e-learning*, as ferramentas de avaliação e de comunicação da plataforma Blackboard, a organização de dossiê de unidade curricular e de publicação de conteúdos.

Considerando ainda a estrutura do GAE, no que compete ao Centro IDEA-UMinho<sup>54</sup>, trata-se este de uma estrutura que objetiva promover, estimular e valorizar a inovação e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na universidade, em seus múltiplos contextos, tendo como referência instituições internacionais de excelência. Deste modo, o Centro apoia os docentes, apostando na valorização da docência como condição essencial para o cumprimento da missão da universidade. Seu público-alvo são os docentes da instituição que

---

<sup>53</sup> Fonte: Universidade do Minho. Disponível em <<http://www.gae.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=1&tabid=3&pageid=3&lang=pt-PT>>. Acesso em 29 nov. 2017.

<sup>54</sup> Fonte: Universidade do Minho. Disponível em <<https://idea.uminho.pt/pt/quem-somos/>>. Acesso em 29 nov. 2017.

buscam pelo desenvolvimento de práticas inovadoras nos processos de ensino e de aprendizagem.

O Centro IDEA-UMinho é composto por uma equipe multidisciplinar, para que a discussão de ideias e partilha de práticas e experiências nos processos de ensino e de aprendizagem possam ocorrer sem interferência de uma área disciplinar sobre outra. Nesta concepção multidisciplinar, o Centro assume como missão melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes, fomentar a inovação das práticas docentes, premiando e disseminando tais práticas.

Como linhas de ação, o IDEA-UMinho pretende desenvolver uma oferta formativa regular. Nesta pretensão, o plano de desenvolvimento e formação do ano de 2017 contemplou uma série de atividades e cursos, com grande abrangência de temas, todos relacionados à prática docente. O programa regular e diversificado de atividades de formação parte da concepção de que a docência no ensino superior requer conhecimentos e competências que são intrínsecas aos processos de ensino e de aprendizagem, ultrapassando os conhecimentos disciplinares.

Finalmente, identificamos como ação do IDEA-UMinho a concessão do Prêmio de Excelência no Ensino<sup>55</sup>, atribuído a uma atividade de ensino/docência. Tem o objetivo de premiar experiências, práticas ou estratégias inovadoras no ensino, que potencializem a aprendizagem dos estudantes no contexto universitário.

### **3.4.11 U.Porto – Universidade do Porto<sup>56</sup>**

O Plano Estratégico 2020 da Universidade do Porto (U.Porto) reconhece a transformação pedagógica na universidade como um grande desafio, principalmente no que tange à relação educação-investigação-ação (U.Porto, 2015a). Superar este desafio exige, na visão da universidade, “investimento em reorganização orgânica, infraestruturas e formação pedagógica de docentes” (U.Porto, 2015a, p. 6). Nesse sentido, a formação pedagógica de seus docentes se articula à estratégia de promoção de apoio à docência, visando motivar e qualificar o pessoal docente.

Assim previsto, o Plano de Ação da U.Porto ocupa-se, no âmbito dos métodos de ensino e aprendizagem e inovação pedagógica, com a promoção de “modelos educativos que atendam aos desafios pedagógicos atuais, nomeadamente no que concerne às dimensões Processos de

---

<sup>55</sup>Fonte: Universidade do Minho. Disponível em <<https://idea.uminho.pt/pt/inovacao-pedagogica/premio/Paginas/default.aspx>>. Acesso em 29 nov. 2017.

<sup>56</sup> Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <[https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/web\\_page.Inicial](https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/web_page.Inicial)>. Acesso em 01 nov. 2017.

Ensino/Aprendizagem/Avaliação, Ambientes de Aprendizagem e Tecnologias Educativas” (U.Porto, 2015b, p. 12), assim como se preocupa com a promoção, o reconhecimento e a divulgação de práticas pedagógicas de excelência na U.Porto. De acordo com o Plano de Ação (U.Porto, 2015b), a preocupação com a formação atinge o domínio das relações regionais, inter-regionais e fronteiriças, de modo que se estabeleceu um consórcio entre U.Porto, UMinho e UTAD, sendo previstas ações conjuntas, dentre as quais incluem a formação pedagógica dos docentes.

À vista destas metas, e segundo o organograma da U.Porto<sup>57</sup>, a responsabilidade pela formação pedagógica dos docentes compete à Pró-Reitoria de Inovação Pedagógica e Desporto, que é parte da Equipe Reitoral. Nesta Pró-Reitoria está o Gabinete de Inovação Pedagógica<sup>58</sup>, que tem a função principal de promover a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a contribuir com a excelência pedagógica da instituição. Suas responsabilidades se estabelecem em valorizar a componente pedagógica desenvolvida pelos docentes, em sua transversalidade pedagógica e científica, no contexto nacional e internacional; e proporcionar a melhoria dos modelos educativos adotados em todos os ciclos de estudos, assim como nas unidades curriculares dos cursos.

O Gabinete de Inovação Pedagógica comporta a Unidade para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem – MEA<sup>59</sup>, que se constitui como um grupo de trabalho formado por docentes, investigadores, técnicos e estudantes da U.Porto, coordenada pelo Pró-Reitor para a Inovação Pedagógica e Desporto. As atividades se dão em parceria com o Departamento de Formação e Organização Acadêmica e com a Universidade do Porto Digital, e são validadas pela Equipe Reitoral, pelo Conselho Coordenador para o Modelo Educativo da U.Porto e pelos Conselhos Pedagógicos das Unidades Orgânicas.

A Unidade MEA conta com estreita relação com experiências já existentes na U.Porto, como o Laboratório de Ensino e Aprendizagem da Faculdade de Engenharia, onde se situa o Programa de Par em Par, o Centro de Educação Médica da Faculdade de Medicina, e o Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Deste modo, a equipe da MEA trabalha coletivamente e colabora de forma ativa na reflexão e na implementação de ideias e de ações vinculadas aos objetivos da Unidade, visando

<sup>57</sup> Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <[https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=1185](https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1185)>. Acesso em 01 nov. 2017.

<sup>58</sup> Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <[https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/uni\\_geral.unidade\\_view?pv\\_unidade=364](https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/uni_geral.unidade_view?pv_unidade=364)>. Acesso em 01 nov. 2017.

<sup>59</sup> Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <<https://inovacaopedagogica.up.pt/mea/sobre-o-mea/>>. Acesso em 01 nov. 2017.



a promoção de sinergias facilitadoras do processo de ensino e de aprendizagem, e, assim, contribuindo para a excelência pedagógica da instituição.

As atividades que compõem a atuação da Unidade MEA<sup>60</sup> comportam 5 eixos de ação: o desenvolvimento da componente pedagógica na atividade dos docentes, por meio da promoção da formação pedagógica dos docentes, quer no nível de início de carreira, quer no âmbito da formação contínua, e por meio da promoção de modelos educativos que atendam aos desafios pedagógicos vivenciados atualmente pela universidade; a promoção da melhoria dos modelos educativos adotados nos ciclos formativos ou nas unidades curriculares dos cursos, por meio do reconhecimento e da divulgação da excelência pedagógica da U.Porto, e por meio da valorização do contributo dos estudantes na melhoria da ação educativa na universidade; a valorização e o estímulo à investigação nos modelos educativos da U.Porto; a valorização do desenvolvimento de competências transversais nos modelos educativos, por meio da promoção de projetos inovadores e transversais; e, finalmente, a valorização da excelência pedagógica, seja no contexto nacional, seja no contexto internacional.

A preocupação com a excelência pedagógica na instituição conduziu à implementação de várias frentes de ação formativa junto aos docentes, dentre as quais se destacam o *Workshop* Anual de Inovação e Partilha Pedagógica, os Projetos de Inovação Pedagógica, o Prémio de Excelência Pedagógica, o Programa Unidade Curricular InovPed e o Plano de Formação Docente, todas ações inseridas no Programa Promover a Excelência Pedagógica na Universidade do Porto.

O Projetos de Inovação Pedagógica<sup>61</sup> é um concurso que visa promover a melhoria dos modelos educativos aplicados nos cursos da universidade, ou mesmo nas unidades curriculares, por meio do financiamento de ações que contribuam para a inovação do contexto pedagógico. O último concurso, referente ao ano letivo de 2016/2017, recebeu 36 projetos inscritos, sendo assim distribuídos: Faculdade de Arquitetura: 1 / Faculdade de Belas Artes: 1 / Faculdade de Desporto: 2 / Faculdade de Ciências: 7 / Faculdade de Economia: 1 / Faculdade de Engenharia: 8 / Faculdade de Farmácia: 1 / Faculdade de Letras: 2 / Faculdade de Medicina Dentária: 2 / Faculdade de Medicina: 3 / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: 3 / Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar: 5. O resultado definido pelo júri atribuiu o financiamento total solicitado a 10 projetos, sendo contemplados Faculdade de Ciências: 3 / Faculdade de

---

<sup>60</sup> Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <<https://inovacaopedagogica.up.pt/mea/eixos-de-acao/>>. Acesso em 01 nov. 2017.

<sup>61</sup> Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <<https://inovacaopedagogica.up.pt/excelencia-pedagogica/projetos/>>. Acesso em 01 nov. 2017.

Engenharia: 2 / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: 1 / Faculdade de Medicina: 1 / Faculdade de Belas Artes: 1 / Faculdade de Arquitetura: 1 / Faculdade de Letras: 1; e uma premiação parcial a outros 7 projetos, dos quais Faculdade de Medicina/Faculdade de Ciências: 1 / Faculdade de Medicina: 1 / Faculdade de Engenharia: 2 / Faculdade de Desporto: 1 / Faculdade de Letras: 1 / Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar: 1.

Por sua vez, o Programa Unidade Curricular InovPed<sup>62</sup> é um programa que fomenta a implementação de unidades curriculares nos cursos que tenham a participação de docentes de diferentes áreas, pertencentes a outras Unidades Orgânicas da instituição. Essas unidades com participação de diferentes docentes visa, além de ampliar a formação do estudante em áreas transversais do conhecimento, desenvolver parcerias inovadoras entre os docentes, pesquisadores e técnicos superiores da universidade, quer no campo pedagógico, quer no campo científico, caracterizando os recursos humanos como formadores. Essa possibilidade diversifica a experiência pedagógica, ampliando a componente prática dessas experiências, proporcionando objetivos de aprendizagem que ultrapassam aqueles focados nos resultados de aprendizagem específico do ciclo de estudos.

No que se refere ao *Workshop* Anual de Inovação e Partilha Pedagógica<sup>63</sup>, trata-se de um evento que tem o objetivo principal de proporcionar palestras e conferências na área pedagógica, dar visibilidade a exemplos pedagógicos de excelência, e promover a melhoria dos modos de fazer pedagógico aplicados nas unidades curriculares e cursos desenvolvidos na universidade. Promove a integração das próprias ações da Unidade MEA, pois abre espaço para apresentação dos Projetos de Inovação Pedagógica que foram premiados.

O Prêmio de Excelência Pedagógica<sup>64</sup> também é uma ação que visa à valorização da formação e inovação pedagógica dos docentes da U.Porto, distinguindo, promovendo e divulgando modelos educativos de excelência. Estes modelos devem atender aos desafios pedagógicos atuais, relacionados aos processos coordenados de ensino, aprendizagem e avaliação, aos ambientes de aprendizagem ativa, à integração da componente de desenvolvimento científico e ao uso de tecnologias educativas. No ano letivo de 2016/2017, o júri do Prêmio de Excelência Pedagógica analisou 8 candidaturas, das quais Faculdade de Arquitetura: 2 / Faculdade de Belas Artes: 1 / Faculdade de Desporto: 1 / Faculdade de Ciências

<sup>62</sup> Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <[https://inovacaopedagogica.up.pt/excelencia-pedagogica/uc\\_inovped/](https://inovacaopedagogica.up.pt/excelencia-pedagogica/uc_inovped/)>. Acesso em 01 nov. 2017.

<sup>63</sup> Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <<https://inovacaopedagogica.up.pt/excelencia-pedagogica/workshop2017/>>. Acesso em 01 nov. 2017.

<sup>64</sup> Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <<https://inovacaopedagogica.up.pt/excelencia-pedagogica/premios/>>. Acesso em 01 nov. 2017.

da Nutrição e Alimentação:1 / Faculdade de Engenharia: 2 / Faculdade de Medicina: 1, sendo vencedor o trabalho apresentado por uma docente da Faculdade de Desporto; os trabalhos da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação e da Faculdade de Medicina receberam menções honrosas.

Ainda com vistas à formação docente voltada para a inovação pedagógica, a Unidade MEA organiza e disponibiliza conteúdos de revistas e artigos científicos que permitem a atualização e construção dos conhecimentos pedagógicos por parte dos docentes, divulga documentos e acessos de ligação a outras páginas relacionadas aos processos e estratégias pedagógicas, bem como noticia eventos científicos e acadêmicos que têm relevância na formação e inovação pedagógica dos docentes.

A par dessa gama de ações desenvolvidas, a Unidade MEA tem seu plano de formação<sup>65</sup>, que compõe o eixo da formação pedagógica dos docentes, a partir do entendimento de que as competências pedagógicas são exigidas dos docentes universitários para além dos conhecimentos técnicos e científicos da área específica. Nesse sentido, busca desenvolver a componente pedagógica, visando a melhoria dos modelos educativos praticados da U.Porto, constituindo as formações como espaços de partilha e desenvolvimento. A organização das atividades formativas considera cursos de formação de cariz pedagógico, que devem ser frequentados por docentes de início de carreira, pelo pessoal docente contratado, por supervisores de teses de doutoramento e diretores de programas de 3º ciclo de estudos, com vistas a aumentar a qualidade da educação doutoral. Também por docentes dos primeiros anos dos ciclos de estudos, promovendo competências pedagógicas que aumentem a integração com os estudantes e permitam a redução dos níveis de insucesso e abandono académico. As ações formativas ainda visam estimular o desenvolvimento de modelos educativos que atendam aos desafios atuais vivenciados no ensino superior, por meio do reforço à articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação, pela promoção do desenvolvimento científico nos estudantes, de modo que estes incorporem a criação do conhecimento, pelo reforço da aprendizagem ativa e autonomia, pela utilização adequada das tecnologias educativas e pelo estímulo à ampliação de competências pessoais dos docentes, que promovam a melhoria da relação pedagógica.

O plano de formação contempla 4 grandes áreas, sendo elas as novas abordagens pedagógicas, as tecnologias educativas, as competências pessoais, e os métodos de avaliação. As atividades que compuseram o plano de formação de 2017 apontaram para uma grande variedade de temas condizentes com as 4 grandes áreas propostas. A Unidade MEA

---

<sup>65</sup> Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <<https://inovacaopedagogica.up.pt/formacao/>>. Acesso em 01 nov. 2017.

disponibiliza em sua página, detalhadamente, tanto o plano de formação, quanto a informação dos formadores que desenvolveram as atividades.

#### **3.4.12 UAc – Universidade dos Açores<sup>66</sup>**

O Plano Estratégico da Universidade dos Açores (UAc) propõe a definição e implementação de programa de capacitação de docentes, com vistas à integração das novas tecnologias no ensino (UAc, 2011). Desta forma, a UAc aponta, no Plano Estratégico (UAc, 2011), que a Unidade de Estudos Virtuais desempenhará responsabilidades que permitam oferecer aos docentes apoio pedagógico e técnico, orientado para a adoção de novas tecnologias no processo de ensino.

Entretanto, mesmo tendo essa previsão explicitada no Plano Estratégico (UAc, 2011), não nos foi possível identificar a oferta ou mesmo a responsabilidade pela formação pedagógica dos docentes da Universidade dos Açores, a partir dos documentos e informações disponibilizados no portal eletrônico da instituição. Não obtivemos retorno do informante contatado, de modo que também este recurso não produziu informações sobre a formação pedagógica nesta instituição.

#### **3.4.13 UNL – Universidade Nova de Lisboa<sup>67</sup>**

O Plano Estratégico da Universidade Nova de Lisboa (UNL), apesar de não se referir especificamente à formação pedagógica de seus docentes, define como um de seus objetivos globais “ensinar num ambiente de investigação e de transferência de conhecimento e investigar num ambiente facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de competências – excelência no ensino, na investigação e na inovação” (UNL, 2012, p. 12). Na direção desse objetivo que caracteriza um grande desafio para a instituição, encontramos, de acordo com o organograma da Universidade Nova de Lisboa<sup>68</sup>, a Pró-Reitoria para a Coordenação da Escola Doutoral e do Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes, componente da Equipe Reitoral.

O Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes<sup>69</sup> assume que o exercício da profissão docente no ensino superior exige mais que o domínio dos conteúdos científicos do campo de conhecimento sobre o qual leciona. Deste modo, entendem que a prática docente

---

<sup>66</sup> Fonte: Universidade dos Açores. Disponível em <<http://www.uac.pt/>>. Acesso em 11 nov. 2017.

<sup>67</sup> Fonte: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <<http://www.unl.pt/>>. Acesso em 13 nov. 2017.

<sup>68</sup> Fonte: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <[http://www.unl.pt/sites/default/files/af\\_relatorio\\_2016\\_final\\_digital.pdf](http://www.unl.pt/sites/default/files/af_relatorio_2016_final_digital.pdf)>. Acesso em 13 nov. 2017.

<sup>69</sup> Fonte: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <<http://www.unl.pt/ensino/desenvolvimento-profissional-de-docentes/desenvolvimento-profissional-de-docentes>>. Acesso em 13 nov. 2017.

exige todo um conjunto de competências pedagógicas, que permite ao professor adequar os conteúdos que ministra a um público que acessa a universidade cada vez mais heterogêneo, usar a tecnologia sob objetivos educacionais, e utilizar novos métodos de integração pedagógica, no campo do ensino e da avaliação das aprendizagens.

Nesse contexto, o Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes tem por competência contribuir com a qualidade das experiências de aprendizagem dos estudantes da instituição, a partir do desenvolvimento de competências em diferentes domínios da atividade pedagógica docente. Para tanto, à medida em que busca a promoção da melhoria da qualidade do ensino, contribui com o desenvolvimento profissional de seus docentes. Essa contribuição se efetiva pela prestação de acompanhamento pedagógico, que se compõe em cursos de formação com maior duração, objetivando tornar o docente capaz de situar seu papel no sistema em que se insere, desenhar e planejar uma atividade pedagógica, selecionar adequadamente as possibilidades pedagógicas concernentes aos objetivos de aprendizagem, avaliar o processo pedagógico e os resultados da aprendizagem.

Assim, a oferta de cursos pedagógicos voltados à aquisição de competências dessa natureza aborda temáticas relacionadas à aprendizagem dos estudantes, diferentes estilos e formas de aprender, planejamento e preparação de aulas, seleção de formatos pedagógicos, desenvolvimento e desempenho das aulas, avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem.

A UNL também aponta a preocupação com a formação pedagógica de seus docentes promovendo e disponibilizando materiais pedagógicos denominados Cadernos da NOVA<sup>70</sup>. Neste material de estudo e de apoio, de caráter funcional, são abordados diferentes temas de interesse da prática pedagógica docente, de modo que se objetiva contribuir com a criação de uma linguagem pedagógica comum na instituição. Os cadernos disponibilizados tratam da avaliação das aprendizagens, dos estilos de aprendizagem, das estratégias pedagógicas, do *feedback* sobre a aprendizagem, do *feedback* sobre o ensino, dos objetivos de aprendizagem e da tutoria.

---

<sup>70</sup> Fonte: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <<http://www.unl.pt/ensino/desenvolvimento-profissional-de-docentes/documentacao-de-apoio-atividade-docente>>. Acesso em 13 nov. 2017.

### 3.4.14 Cruzando elementos relacionados à formação e assessoramento pedagógico docente, mapeados nas universidades públicas de Portugal, no contexto do Processo de Bolonha

O Quadro 7 sintetiza todo o mapeamento realizado, permitindo uma visão panorâmica sobre a oferta de formação pedagógica nas 13 universidades públicas portuguesas observadas.

**Quadro 7 – Mapeamento da Formação Pedagógica nas universidades públicas de Portugal**

Instituição	Assessoramento Pedagógico Universitário				
	Responsabilidade	Previsão no PDI (documento similar)	Modalidade Formativa	Incentivos extra à formação	Plano de Formação (disponibilizado)
ISCTE-IUL	Pró-Reitoria de Inovação Curricular e Pedagógica - Grupo de Trabalho do Sucesso Acadêmico - Gabinete de Acesso e Sucesso no Ensino Superior	Sim	Semana Pedagógica	Material de estudos disponibilizados  Prêmio Pedagógico	Não
UBI	Equipe Reitoral - Gabinete da Qualidade	Sim	Indefinido	Prêmio Mérito Pedagógico	Não
UMa	Equipe Reitoral - Centro de Desenvolvimento Acadêmico	Sim	Atividades de curta duração	Não	Sim
UA	Pró-Reitoria de Acreditação dos Ciclos de Estudos	Não	Evento Teaching Day	Não	Sim
UC	Vice-Reitoria para assuntos acadêmicos, ações sociais, planeamento e qualidade	Não	Projeto Ped@es	Não	Não
UÉ	Gabinete de Planeamento e Garantia da Qualidade - Centro de Tecnologias Educativas	Sim	Formação e-docentes	Não	Não
UL	Reitoria - Departamento Acadêmico - Núcleo de Formação ao Longo da Vida	Sim	Programa Formação Pedagógica para docentes	Projeto Observar e Aprender	Sim
UTAD	Vice-Reitoria para a área do ensino - Gabinete de Formação - ELearning	Sim	Programa Formação Pedagógico-Didática para docentes	Não	Sim
UAlg	Centro de Formação e Atualização Permanente	Sim	Indefinido	Não	Não
UMinho	Gabinete de Apoio ao Ensino - Núcleo de Formação	Sim	Cursos regulares	Prêmio Excelência no ensino	Sim

Instituição	Assessoramento Pedagógico Universitário				
	Responsabilidade	Previsão no PDI (documento similar)	Modalidade Formativa	Incentivos extra à formação	Plano de Formação (disponibilizado)
	- Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem			Apoio a projetos de ensino e aprendizagem	
U.Porto	Reitoria - Pró-Reitoria para Inovação Pedagógica e Desporto - Gabinete para Inovação Pedagógica - Unidade para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem	Sim	Cursos regulares  Workshop anual de inovação e partilha pedagógica	Prêmio Excelência Pedagógica  Projetos de inovação pedagógica  Unidade Curricular InovPed  Projeto de Par em Par  Materiais de estudo e atualização de conhecimentos	Sim
UAç	Unidade de Estudos Virtuais	Sim	Indefinido	Não	Não
UNL	Pró-Reitoria para a Coordenação da Escola Doutoral e do Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes - Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes	Não	Curso Acompanhamento Pedagógico	Cadernos Nova	Não

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

A considerar o seu campo de atuação, entendemos o fato de a Assessoria Pedagógica Universitária se revestir por diferentes denominações, porque o que a caracteriza são os seus objetos de estudo e de trabalho. À vista disso, a primeira verificação permitida pelo mapeamento é de que nenhuma das universidades adota tal denominação, mesmo que haja setores que desempenhem atribuições relacionadas ao assessoramento pedagógico. Associamos essa diversidade de nomenclaturas ao fato de que os setores responsáveis pela formação docente estão alocados em diferentes níveis e estruturas organizacionais, de modo que se subordinam a órgãos ora responsáveis pela qualidade institucional, que segue um protocolo internacional produzido pela gestão do Espaço Europeu de Ensino Superior e Agências de Avaliação e

Acreditação do Ensino Superior, ora responsáveis pelo ensino universitário, ou ainda pela formação ao longo da vida, este sendo um pilar implantado com o Processo de Bolonha.

Mesmo que entendamos essa diversificação das nomenclaturas dos setores responsáveis pela formação pedagógica dos docentes universitários como pertencente às decisões arbitrárias que cabem à autonomia institucional, entendemos também que essa diversificação em denominar setores que se ocupam da formação pode demonstrar alguma desqualificação da temática relativa à própria formação. Assim o entendemos porque essa diversificação pode impedir o estabelecimento de identidade destes setores, ou seja, o que parece ser apenas uma questão de nomenclatura, no fundo não o é. A falta de identidade pode levar ao desconhecimento das ações e dos objetivos institucionais em torno da formação pedagógica docente, podendo chegar ao nível do desconhecimento por parte dos professores, que nem sabem ou não se atentam que há um setor específico a cuidar destas questões, desconhecendo, em consequência, que as atividades formativas estão acontecendo institucionalmente na universidade. Ter identidade conduz à percepção de que o docente tem um lugar de apoio para as questões em torno dos processos de ensinar e de aprender na universidade, quer dizer, tem um lugar de assessoramento pedagógico ao qual pode recorrer sempre que sentir necessidade. Essa identidade auxilia, inclusive, a nosso ver, no rompimento com a máxima de isolamento da profissão docente, porque constitui espaços coletivos de apoio e construção de saberes, que permitem a troca e a partilha, assim como a ajuda em questões relativas à prática pedagógica.

Entretanto, não estamos a defender uma padronização incontestável da denominação dos setores que cuidam da formação pedagógica, aqui considerados assemelhados às Assessorias Pedagógicas Universitárias. Respeitadas as culturas institucionais, assentimos que a atenção com a utilização de termos relativos aos processos pedagógicos contribui para uma vinculação aos processos de formação e se cria alguma identidade, creditando o lugar da formação pedagógica docente na universidade. Referimo-nos a determinar o setor como um lugar que tem uma responsabilidade visível, e para o qual o professor identifique a quem pode recorrer, quando buscar apoio nas questões pedagógicas que o desinstale e provoque. Não é fortuito que setores mais bem estruturados que foram mapeados têm em suas denominações termos pedagógicos – ensino e aprendizagem; desenvolvimento profissional docente – evidenciando suas missões e responsabilidades institucionais.

Por outro lado, ligar os setores responsáveis pela formação pedagógica docente aos setores responsáveis pelos processos relativos à aferição da qualidade institucional parece-nos provocar outro tipo de vinculação, que pode não ser entendida como qualidade da docência ou dos processos de ensinar e de aprender. Parece-nos possível que haja a ideia de que esses setores

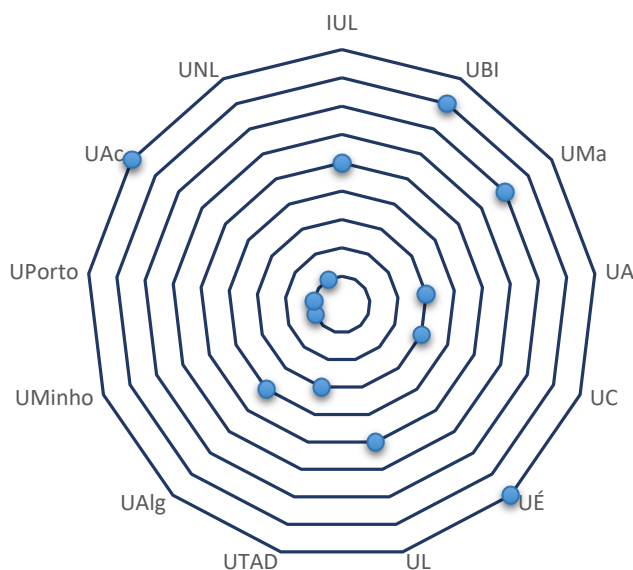


se ocupam dos processos técnicos, pois qualidade no Processo de Bolonha muitas vezes é definida como um conjunto de alterações técnicas, relativas à avaliação, comparabilidade de créditos e aos processos de acreditação dos cursos.

Como o Processo de Bolonha somente refere, diretamente, à formação pedagógica dos docentes e seu desenvolvimento profissional na Conferência de Paris (2018), não existindo, entretanto, nenhuma diretriz a respeito do tema, vincular a responsabilidade pela formação aos setores que se ocupam da qualidade, densamente referida na política, pode provocar essa interpretação de formalidades técnicas e de processos de regulação, perdendo-se a oportunidade de se validarem os lugares de apoio e aprendizagem da docência que visam processos de emancipação. O cuidado aqui recai no fato de que, com esta abordagem, poder-se-á considerar os setores pedagógicos como não-lugares (Cunha 2010b), em analogia ao conceito de não-lugar proposto por Augé (1994), em que estes setores podem ser meramente percebidos como espaços de passagem, socialmente construídos, mas incapazes de terem ou adquirirem identidade.

Por isso, valorizar os espaços de formação desde sua concepção, competindo-lhes e evidenciando que a eles cabem a reflexão pedagógica dos pilares de desenvolvimento de um ensino pautado na aprendizagem e autonomia do estudante é, a nosso ver, questão bastante importante, a ser solidamente representada pelos setores pedagógicos. A Figura 5 demonstra nossa interpretação quanto a distância ou aproximação da denominação dos setores responsáveis pela formação pedagógica docente institucional com relação à evidência de sua competência formativa. Nesta demonstração, o centro representa as atividades referentes ao conceito de assessoramento pedagógico universitário, de modo que quanto mais próximo do centro, mais evidente é a relação da nomenclatura com a competência formativa do setor.

**Figura 5 – Evidência da competência formativa em relação à nomenclatura/alocação dos setores responsáveis pela formação pedagógica docente nas universidades públicas de Portugal**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

Outra análise que o mapeamento nos permite efetivar se respalda nos documentos representativos dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) das universidades mapeadas. Os documentos que definem as estratégias institucionais permitiram-nos verificar que os pilares pedagógicos contidos no Processo de Bolonha foram internalizados pelas instituições, traduzindo-se em um discurso institucional que se reflete em metas e objetivos estratégicos a serem alcançados.

No quadro destes objetivos encontra-se, em 77% das universidades mapeadas, a formação pedagógica docente, sempre vinculada aos desafios que o docente universitário precisa enfrentar com a concretização do Processo de Bolonha, com vistas à melhoria da qualidade dos processos de ensinar e de aprender no ensino superior. Os documentos revelam, portanto, que para a maioria das universidades públicas portuguesas o aprimoramento das lógicas e dos modos de trabalho pedagógico dos docentes configuram-se como estratégias institucionais que ampliam a qualidade do ensino ofertado pela instituição.

**Figura 6 – Presença da formação pedagógica docente nos documentos estratégicos institucionais nas universidades públicas de Portugal, em números absolutos**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

A par deste cenário, a formação pedagógica institucional nos é percebida como sendo assumida de diferentes modos pelas universidades mapeadas, quer pela vinculação no organograma, quer pelas responsabilidades destinadas aos setores que se ocupam desta atividade e seus modos de trabalho. O mapeamento permitiu-nos verificar, no mínimo, cinco perspectivas básicas de organização da formação pedagógica dos docentes universitários, ao nível institucional.

Reforçamos que essa percepção foi construída pela análise dos documentos institucionais públicos, e não pela análise de práticas realizadas no interior das universidades. Esse destaque nos é caro porque reflete alguma limitação nesta percepção, pois nos é evidente que muitas atividades podem estar a acontecer, no sentido da oferta de formação pedagógica aos docentes ou do assessoramento pedagógico mais amplo, mas que nos escapa em razão do percurso metodológico definido neste estudo e da não publicização das atividades. Cientes desta limitação, destacamos a colaboração dos informantes privilegiados aos quais recorreremos, em algumas das instituições mapeadas, quando não verificamos as informações pretendidas nos portais eletrônicos ou documentos institucionais. Por meio do acesso aos informantes privilegiado, buscamos diminuir os riscos contidos nas análises realizadas a partir das poucas informações disponibilizadas publicamente nos portais eletrônicos.

À vista disto, um dado relevante que surge no decorrer do percurso metodológico, e que não podemos de nenhum modo desconsiderar, é a dificuldade na obtenção de dados institucionais que devem ser e estar publicizados aos cidadãos, principalmente quando tratamos de instituições públicas. O que se revelou na pesquisa, situada nos limites metodológicos, foi

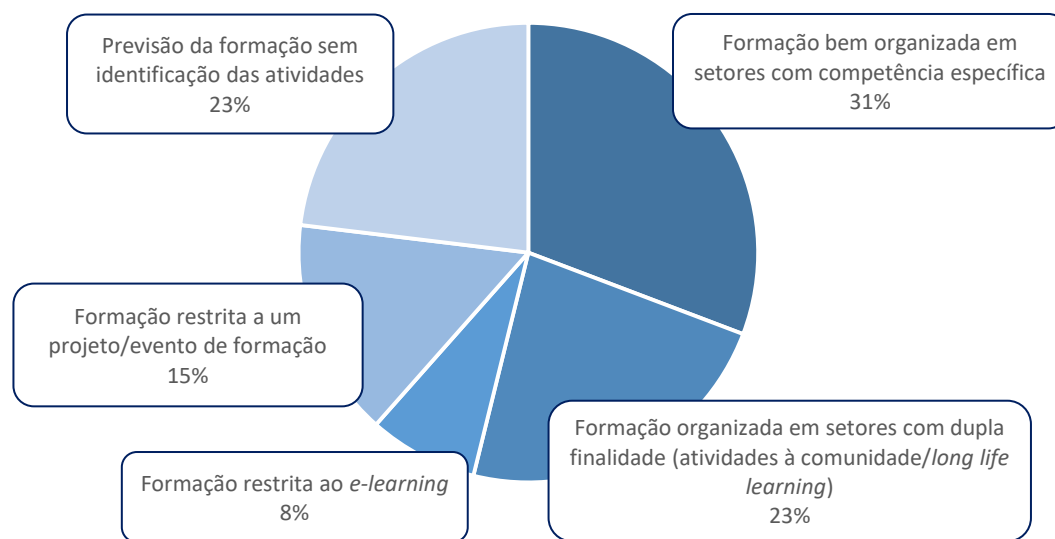
uma grande dificuldade de obtenção das informações necessárias ao mapeamento da formação pedagógica dos docentes universitários. Muitas páginas institucionais não permitem fácil ou intuitivo acesso às informações, fazendo com que os dados procurados se tornem obscuros, incompletos ou inconsistentes.

Esta condição nos permite questionar se a dificuldade no acesso à informação desta natureza não revela, por si só, a desvalorização institucional para com a formação pedagógica, ainda que ela esteja prevista como objetivo estratégico nos documentos institucionais. Até que ponto a não cultura institucional da formação pedagógica dos docentes universitários, que conduz a um esvaziamento de participação dos docentes nas ações de formação, não é reforçada, cotidianamente, por pequenos movimentos institucionais como estes, sejam relacionados à não evidenciação dos setores que se ocupam da formação, ou sejam relacionados à publicização insuficiente das informações relativas a essa natureza de ações?

Na contramão dessa condição verificada, o que entendemos pertinente é que, a partir dos recursos de acesso à informação, como os portais eletrônicos das universidades públicas, por exemplo, os documentos, dados estatísticos e atividades institucionais devem permitir que os interessados conheçam e compreendam as instituições, de maneira integrada e totalizadora da realidade e cotidiano institucionais. Para além, entendemos que a vida institucional deve ser refletida nos documentos, bem como em seus recursos de acesso à informação, se objetivarmos demonstrar neles mais que informações técnicas, operacionais e regulatórias.

Assim considerando, procedemos à análise, sintetizada na Figura 7, no que se refere às perspectivas da formação pedagógica dos docentes universitários assumidas pelas universidades públicas portuguesas mapeadas.

**Figura 7 – Perspectivas de organização institucional da formação pedagógica nas Universidades Públicas de Portugal**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

Na primeira perspectiva, relacionada a 4 universidades (31%), encontramos estruturas bem organizadas e definidas, que têm claro o objetivo institucional relativo à formação pedagógica dos docentes; nestes casos, o PDI se compromete com a questão da formação, valorizando-a a níveis institucionais, e os setores são identificados na estrutura organizacional, bem como suas responsabilidades relativas às ações de formação pedagógica são explicitadas e disponibilizadas nas páginas virtuais. Essa perspectiva de organização da formação pedagógica dos docentes universitários nos remete ao entendimento de que os desafios impostos pelos pilares do Processo de Bolonha são percebidos institucionalmente como verdadeiros desafios à prática pedagógica docente, de modo que há a percepção consequente de que a valorização institucional do professor passa pela responsabilidade conjunta para com seu processo formativo, habilitando-o ao enfrentamento das realidades postas no interior dos processos pedagógicos universitários.

Uma segunda perspectiva verificada em 2 universidades, mas cujas ações somente foram possíveis de serem identificadas em 1 delas, por isso consideramos apenas 8%, veicula-se a formação pedagógica à ideia única de utilização de tecnologias da informação e comunicação, o que orienta o objetivo das formações às questões do uso das tecnologias, somente, e deposita no setor de *e-learning* a única modalidade formativa. Nesse sentido, ainda que haja reconhecimento, nos documentos estratégicos, de que a formação pedagógica dos docentes é essencial para a garantia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, corre-se o risco de que a proposta formativa seja reducionista, impedindo que a discussão e reflexão

da docência universitária em sua complexidade seja atingida. Este é um fator que merece cuidado (Carrasco, 2016), por parte das instituições, mesmo por aquelas que não demonstram essa visão reducionista, porque decorre do Processo de Bolonha um discurso que pode induzir o uso das tecnologias, em direção ao *e-learning*, como modo único de inovação pedagógica, o que contraria toda a caracterização desta inovação, como assumimos anteriormente.

Na terceira perspectiva, identificada em 23% das universidades, verificamos que os setores responsáveis pela formação pedagógica dos docentes da instituição também se ocupam, paralelamente, à oferta de formação à comunidade, onerada financeiramente, ao atendimento das exigências da *long life learning*, pilar do Processo de Bolonha. Logo, esses setores se organizam para o atendimento a distintos objetivos institucionais, que não somente a formação interna dos professores da universidade. A formação existe, mas não unicamente no sentido de responsabilidade institucional que se compromete internamente com a formação de seus professores, valorizando os processos de desenvolvimento profissional.

Dentro desta perspectiva encontramos, em uma universidade, um modo de organização que permite que a formação pedagógica interna oferecida seja cobrada financeiramente, aos moldes do que se passa com a oferta formativa para a comunidade externa à instituição. Essa perspectiva nos conduz ao entendimento de que os pilares e desafios delineados com o Processo de Bolonha não são percebidos numa perspectiva pedagógica, se não, antes, percebidos numa lógica mercantilista, que transforma o ensino em engrenagem econômica. Não obstante, entendemos que a responsabilidade formativa institucional deveria prever esse custeio, com vistas a permitir a participação de seus docentes em todas as atividades de formação ofertadas, porque, do modo posto, verifica-se a confirmação de que, para a gestão, esta é uma responsabilidade individual do professor (Cunha, 2015a). Parece-nos haver uma transferência de responsabilidade, em que a instituição oferece a formação, mas não arca com ela, ficando a cargo dos docentes a responsabilidade destas custas. Afora nosso entendimento, a própria instituição declara a importância das atividades formativas a seus docentes, em seus documentos e página institucionais, o que não nos parece uma condição coerente com a cobrança monetária pela participação. Neste cenário, o assessoramento pedagógico universitário não será mesmo importante, porque a atenção estará nos efeitos mercantis que os processos de formação podem desencadear e não nos contributos de uma formação entendida como desenvolvimento profissional permanente e institucionalizado dos professores.

A quarta perspectiva, verificada em 15% das universidades mapeadas, é aquela em que a instituição não prevê a formação pedagógica dentro dos planos estratégicos, porém são identificadas ações organizadas em torno de projetos institucionais específicos, de caráter

formativo. Essa oferta, ainda que tenha grande valor para a formação dos professores, deixa escapar a possibilidade da construção de um espaço de formação, fomentando a identidade deste como recurso de apoio à docência, frente aos desafios atuais vivenciados na profissão. Em uma destas instituições, o modelo de projeto adotado se dá apenas por atividade anual, deixando escapar a característica de continuidade que deve permear as propostas formativas institucionais (Vaillant e Marcelo, 2012), e que poderia concretizar o estabelecimento do assessoramento pedagógico docente.

Finalmente, na quinta perspectiva, que abrange 23% das universidades, não são delimitadas claramente as ações institucionais de formação pedagógica dos docentes. De tal modo, ainda que haja a previsão da formação nos documentos estratégicos institucionais, e até mesmo seja apontado o setor que dessa atividade se responsabiliza, o conjunto de serviços, estratégias ou atividades em torno da formação não é identificado. Aqui parece que a questão da formação é mero acessório nos documentos institucionais, e, portanto, setores de assessoramento também o são. Parece-nos que se parte do princípio de que os professores universitários já dominam os conhecimentos necessários para a prática pedagógica, independentemente dos contextos curriculares que atinjam a universidade e o ensino superior. Em uma destas universidades, inclusive, é possível perceber que o que se considera como ajuda à docência não é o assessoramento pedagógico com as responsabilidades que ele desenvolve, ou seja, não é esta profissão de ajuda (Lucarelli, 2004, 2007) que apoia a docência; a ajuda é entendida pela seleção criteriosa de melhores estudantes, contrariando os propósitos de democratização do ensino superior e os próprios argumentos da política do Processo de Bolonha, e pela seleção de investigadores qualificados e aumento de concursos de docentes, demonstrando uma concepção de docência apartada da pesquisa, de modo dissociável, questões tais que também contrariam o conhecimento produzido no campo, em que a pesquisa é parte da docência e dos saberes desta profissão (Cunha, 1998, 2014a; Cunha e Lucarelli, 2014).

Uma análise pormenorizada nos permite perceber que, na primeira perspectiva, à medida em que os setores responsáveis pela promoção da formação pedagógica docente se organizam e se estruturam institucionalmente, ampliando seu nível de atuação e legitimidade junto aos docentes, vão potencializando a construção da cultura de reflexão pedagógica, valorizando a construção destes espaços formativos (Cunha, 2007, 2012; Xavier, 2014; Broilo, 2015). Essa valorização, por consequência, leva à construção coletiva e refletida de saberes que alicerçam a docência e justificam as práticas pedagógicas adotadas (Sarti, 2009; Paquay et al., 2001; Lucarelli, 2016). Assim, quanto mais organizado e estruturado institucionalmente for o

setor, tendo suas responsabilidades bastante definidas na estrutura institucional, maiores e melhores poderão ser os resultados obtidos.

Sustentamos essa afirmação porque não se perdem as intencionalidades da formação pedagógica, distintamente do que ocorre quando pontualmente são realizadas ações nesse sentido, por alguns professores que se interessam pela dimensão pedagógica da profissão, sem uma estrutura formal que os sustentem. Essas ações pontuais voltadas à formação dos docentes, muito positivas e benéficas, a propósito, podem, em meio às complexas e múltiplas tarefas que assumem os professores e para as quais são requisitados, serem perdidas, ou postas em segundo plano. Nessa condição de voluntariedade, reafirma Cunha (2014a, p. 339, grifo nosso) que “a permanência na ação assessora é transitória, pois o vínculo funcional que possuem [*os docentes*] não os compromete prioritariamente com esse espaço de atuação”. Deste modo, perde-se o caráter de permanência e de continuidade das ações formativas, fato menos possível de ser verificado se houver a institucionalização dos espaços de formação pedagógica e de apoio e aprendizagem da docência, porque há um investimento intencional da instituição, nessa direção.

Acreditamos, ainda, que os setores responsáveis pelos espaços formativos podem auxiliar na transposição das fronteiras que são criadas entre as inovações curriculares e a necessidade da inovação pedagógica, fronteiras que impedem que as transformações propostas atinjam o nível da concretização, mantendo-as somente no papel. Deste modo, as Assessorias Pedagógicas, ou os setores aproximados a elas, ao romper fronteiras, efetivam seu espaço, podendo vir a se constituir como um lugar da formação (Cunha, 2010b). Evidente é que as potencialidades dos espaços próprios de construção e reflexão de saberes se afirmarão se aliadas as ações das Assessorias, ou dos setores pedagógicos aproximados, a concepções de formação e de docência que valorizem a aprendizagem socializada desta profissão, enquanto dispositivo de desenvolvimento profissional. Neste sentido, a Assessoria Pedagógica, ou os setores aproximados que se ocupam da formação pedagógica docente, não se resumem num espaço prescritivo do fazer docente; pelo contrário, se configuram como espaço de construção e reconstrução de significados e saberes, nos quais não pretende ter ou dar respostas prontas e acabadas. Assumem, portanto, a concepção de espaço de construção de saberes em oposição e ruptura à concepção de formação pautada no fornecimento de receitas da prática pedagógica docente, em um modelo de transmissão de conhecimentos pedagógicos. Deste modo, é coerente com os próprios modos de trabalho e competências pedagógicas que espera que sejam desenvolvidas pelos docentes, na direção do atendimento aos pilares que orientam as inovações curriculares.



A análise das demais perspectivas apresentadas permite-nos subdividi-las em dois conjuntos: aquelas que demonstram um caminhar institucional em direção ao avanço nas questões relativas à formação pedagógica dos docentes, pois estão em fase de implementação de projetos que poderão resultar em espaços formativos institucionais; e aquelas que, de determinado modo, ainda não se ocupam da questão da formação pedagógica e apoio à docência, pelo menos não na medida em que entendemos pertinente, principalmente considerando os pilares pedagógicos que provocam a prática docente.

Assim, no subconjunto em que não se verificam os setores ou as ações desenvolvidas institucionalmente, ou ainda nos casos em que a formação pedagógica dos docentes da instituição é paralela à formação destinada à comunidade em geral, interna ou externa à universidade, referente à *long life learning*, parece-nos que se assume o risco de determinar o assessoramento pedagógico, e o próprio espaço de formação pedagógica institucional, como um não-lugar (Cunha, 2010b), como já indicamos em outra situação. Assim, ainda em analogia ao conceito de não-lugar proposto por Augé (1994), estes setores podem ser percebidos apenas como espaços de passagem, sem identidade pedagógica, uma identidade de lugar de apoio da docência. Nestas condições, as relações, se chegarem a serem estabelecidas, poderão ser reduzidas a meras formalidades técnico-administrativas, sem condições de efetiva interferência na solitária prática da docência universitária, assumida em nome de uma dada interpretação da autonomia docente (Cunha, 2010a). Essa possibilidade negativa se configura porque entendemos que não sendo previstos os espaços, institucionalmente, reduz-se a responsabilidade pela formação pedagógica a interesses locais dentro da universidade, de modo que não se atinge o corpo docente como um todo, em sua gama de interesses e necessidades formativas. Nesse sentido, também ficam comprometidos a evolução e o aprofundamento dos trabalhos que direcionam à formação pedagógica, exatamente pelo fato de que, confinadas em ações individuais ou de pequenos grupos que já têm outras responsabilidades e funções, o compromisso com a formação pode ser secundarizado, não por descaso, mas por exigência das múltiplas tarefas e responsabilidades cabíveis ao trabalho docente.

Por outro lado, ao passo que se mercadoriza a formação pedagógica dos próprios docentes, em detrimento a uma concepção de compromisso institucional, também se permite a evidência de um não-lugar (Augé, 1994; Cunha, 2010b), porque se explicita reconhecimento de unilateralidade da responsabilidade pela formação. Quer dizer que se declara que compete à individualidade dos professores a busca por formação pedagógica, e, se esta for entendida necessária, deve-se pagar por ela um determinado preço. Deste modo, o espaço de formação não se constituirá um lugar, ao qual o professor se integra, sente-se parte e se sente acolhido.

Torna-se um não-lugar porque torna-se um mercado, ou seja, um lugar de trânsito, apenas. Logo, independentemente do valor monetário, a questão representa um descompromisso institucional para com os desafios com que se deparam os docentes.

Portanto, concluímos que tais situações, incutidas no subconjunto de universidades que não se ocupa da formação pedagógica docente, está-se a alimentar uma cultura institucional que não tem a reflexão pedagógica como uma prática, mesmo que pese a validade desta reflexão para a efetividade dos processos de ensinar e aprender configurados nos pilares pedagógicos exigidos na universidade atual.

### **3.5 Estudo Focalizado na Universidade do Porto**

Tendo constituído o mapeamento da oferta de formação pedagógica aos docentes universitários nas universidades públicas de Portugal, na orientação do contexto do Processo de Bolonha, o caminho metodológico levou-nos a focalizar o estudo na Universidade do Porto.

Com esta focalização, pretendemos caracterizar as políticas de formação pedagógica dos docentes no interior da universidade, aproximando-nos, conseqüentemente, das responsabilidades de assessoramento pedagógico assumidas pela instituição. Esta caracterização, como também já foi referida, tem a formação pedagógica docente intrinsecamente associada à busca da concretização dos compromissos assumidos no Processo de Bolonha.

Reforçamos que, metodologicamente, este estudo focalizado busca descrever, de forma narrativa, a visão que os sujeitos de pesquisa têm do objeto de estudo, abordando as singularidades no campo, pelos sentidos produzidos por tais sujeitos.

#### **3.5.1 A formação pedagógica docente na Universidade do Porto: sob a ótica inicial**

A Professora PB<sup>71</sup> que nos auxilia a entender a formação pedagógica na Universidade do Porto é Docente Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), responsável, na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), pela avaliação de cursos universitários na área da Educação/Ciências da Educação. Tem um extenso currículo que demonstra sua preocupação com a docência, incluindo as questões no campo da Pedagogia Universitária.

---

<sup>71</sup> Em atenção às questões firmadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, a sujeito de pesquisa, informante privilegiada, que nos concedeu entrevista-narrativa será chamada apenas por Professora PB, em alusão ao contexto do Processo de Bolonha (PB).

Provavelmente, essa trajetória motivou a Universidade do Porto a escolhê-la para integrar o grupo que em 2004/2005 teve como missão pensar esta instituição à luz dos novos desafios vivenciados pela universidade, e que se organizou em torno do título “Por uma aprendizagem eficaz”. Este envolvimento esteve na base da coordenação, por ela assumida, do projeto piloto de formação pedagógica dos docentes, quando da transição paradigmática decorrida do Processo de Bolonha. Levou-a, também, a coordenar o Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP).

Tendo esta experiência por referência, entendemos importante iniciar a temática em foco, neste ponto do estudo, pela contextualização trazida pela Professora PB, porque ratifica muito do que expusemos anteriormente, no que tange à identidade curricular do ensino superior que decorre do Processo de Bolonha. Isto nos permite identificar com clareza impactos que os pilares pedagógicos do Processo trouxeram para o interior da universidade, e, conseqüentemente, à prática pedagógica docente.

Neste sentido, ao contextualizar a preocupação com a formação pedagógica dos docentes universitários, a Professora PB sustenta que, em Portugal, embora a atenção à formação dos professores para o exercício da docência nos ensinos fundamental e médio seja uma problemática muito frequente, sendo uma exigência já bastante antiga, a sua presença no ensino superior é diminuta. Uma das suas afirmações refere que, no ensino superior em Portugal, muito se falava da formação pedagógico-didática dos professores do ensino não superior, mas não se falava da sua própria formação. Em relação às vésperas da formalização do discurso do Processo de Bolonha, em Portugal, a Professora PB afirma que ela própria manifestava, em conferências ou em seus escritos, que “no ensino não-superior é impensável falar-se do exercício docente que não seja acompanhado de uma formação dos professores, e no ensino superior é considerado normal que os professores ensinem sem saberem como devem ensinar, para promover aprendizagem” (Professora PB). Ainda segundo a Professora PB, no campo deste nível de ensino,

em Portugal, não há a exigência da formação pedagógico-didática dos professores universitários, e, para além de não haver essa exigência, também não havia essa cultura dos professores do ensino superior serem, terem, darem atenção às questões pedagógicas-didáticas, e darem atenção a que o ensino só se justifica se promover aprendizagem dos estudantes (Professora PB).

De acordo com a opinião da Professora PB, “em Portugal, tal como em alguns países europeus, o Processo de Bolonha mudou o discurso no ensino superior, e lembrou que o ensino só faz sentido se gerar aprendizagem” (Professora PB). De acordo com a identidade curricular

do ensino superior em Portugal, a Professora PB percebe que o enquadramento legal, notadamente no que legisla o Decreto 74/2007, exigiu

que o paradigma do ensino tem que ser substituído pelo paradigma da aprendizagem. Portanto, é esta orientação no sentido de romper com uma perspectiva tradicional, focada no modelo de ensino tradicional, muito pelo recurso à exposição, [...] que o professor debita, debita, informa, informa, informa, sem se preocupar com os alunos (Professora PB).

Reforçando o que já indicamos, face ao discurso que começou a circular anteriormente à aprovação das normas legais de orientação do Processo de Bolonha, a Universidade do Porto, logo em 2005, criou um grupo de trabalho constituído por vários professores, das várias faculdades da universidade. O grupo foi denominado “Para uma aprendizagem eficaz” (Fernandes, Mouraz e Sampaio, 2012) e “pretendeu introduzir algumas alterações no modo de trabalho pedagógico dos professores, no processo de avaliação, mas também na questão dos direitos e deveres dos estudantes” (Professora PB).

No âmbito da construção deste grupo, a Professora PB narra que foi convidada pelo Vice-Reitor da universidade para dele ser membro, e destaca que aquele era “um grupo restrito, e que tinha como intenção pensar como é que a Universidade do Porto poderia mudar” (Professora PB). O convite para sua atuação no grupo responsável pela formação pedagógica dos docentes se sustenta, a seu ver, por um lado, por seu campo de conhecimento, por ser docente do grupo de Ciências da Educação, ideia ancorada na

representação social que nós, por sermos do grupo de Ciências da Educação, dominamos este saber. Devo dizer que às vezes não é completamente verdade. Eu encontro, por exemplo, na Faculdade de Medicina, e mesmo na Faculdade de Engenharia, alguns professores que, ou porque frequentaram formação continuada, ou porque realizaram ou que tenham participado em eventos, que têm um *know-how* ou, mesmo, têm uma reflexão sobre os modos de trabalho pedagógico no ensino superior e sobre a docência, sobre a aprendizagem, sobre a aprendizagem em trabalhos por projetos, etc. (Professora PB).

Por outro lado, acredita que o convite também se sustenta na sua experiência e atuação no campo, porque sua área

é de estudos curriculares e, portanto, os modos de trabalho pedagógico, ensino, aprendizagem e avaliação, constituem o foco dos estudos curriculares. Portanto, há sempre o que se escreve, que também contribui para essa representação social que os nossos colegas fazem de nós próprios. Não é por acaso que o Vice-Reitor da altura [...] quando pensou nesta dimensão [...] não convidou uma pessoa da engenharia, e me convidou a mim. De tal forma, que, por exemplo, para a avaliação da aprendizagem, que era um outro subgrupo (o meu era só formação pedagógico-didática dos docentes da Universidade do Porto), [...] constituído por dois colegas da engenharia, membros dos conselhos pedagógicos, [...] o Vice-Reitor pediu para eu também fazer parte daquele subgrupo, porque considerou ou receou que aqueles colegas não tivessem um *know-how* sobre a relação entre avaliação e aprendizagem, ou seja, receou que eles não entendessem avaliação como um dispositivo gerador de aprendizagem (Professora PB).

À altura, a Professora PB conta que, enquanto profissional reconhecida no trabalho com as questões pedagógico-didáticas, propôs a realização de uma ação piloto de formação pedagógica, junto aos docentes da Universidade do Porto. A ação piloto funcionou na lógica de grupo de discussão, intencionalmente proposta para ser desenvolvida com poucos participantes (Professora PB). Foi considerado que o número adequado de vagas para esta ação piloto seria de 20 professores (Ramos, 2008). Contudo, de acordo com a Professora PB, já no primeiro dia, quando a Reitoria abriu as inscrições, houve 31 professores inscritos, dos quais efetivaram participação 26 docentes, sendo eles pertencentes a distintas faculdades: Arquitetura, Ciências, Economia, Engenharia, Farmácia, Letras, Medicina, Medicina Dentária, Ciências da Nutrição e Alimentação, Psicologia e de Ciências da Educação (Ramos, 2008).

Essa imediata procura narrada pela Professora PB, por uma formação pedagógica, revela-nos a preocupação decorrente das questões e discursos veiculados até então pelo Processo de Bolonha. Como a ação ocorreria em 2005, tratava-se mesmo de uma preparação ao novo entendimento da docência que este Processo colocava, pela iminência de seus pilares pedagógicos.

A ação a que se refere a Professora PB, denominada Ação Piloto de Atualização Pedagógico-Didática de Docentes da Universidade do Porto, foi acompanhada por uma doutoranda, que em sua tese de doutoramento dá conta, minuciosamente, de toda a descrição dessa atividade, delimitando as fases e os movimentos que a compuseram (Ramos, 2008).

De acordo com a referida tese, na organização da ação piloto, a concepção de formação assumida foi a que a entende como um processo em que cada participante aprende a partir de uma reflexão contextualizada (Ramos, 2008), ou seja, uma formação que “decorra num ambiente de confronto de opiniões e de partilha de pontos de vista, isto é, que permita a criação de comunidades de aprendizagem pessoal e profissional” (Leite, 2005b, p. 14-15). Neste sentido, Ramos (2008) afirma que a metodologia adotada para a condução da ação de formação objetivava mobilizar os participantes ao envolvimento nos processos reflexivos acerca de suas próprias práticas profissionais, em função da crença de que eles são “geradores de uma transformação das práticas e, portanto, de uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (Leite e Silva, 2002, p. 608, grifo nosso).

Segundo Ramos (2008), a ação piloto em questão ocupou, naquele momento, o espaço cujo papel era mediar o “processo de (re)construção e de (re)significação do conhecimento profissional do docente universitário, numa lógica propositiva e referente e não prescritiva e normativa [...], no quadro do reconhecimento de uma profissionalidade docente universitária” (Ramos, 2008, p. 270-271). Em nossa opinião, entendemos esta lógica como adequada para

nortear espaços de formação, dos quais se ocupam as Assessorias Pedagógicas Universitárias, ou setores aproximados responsáveis pela formação pedagógica dos docentes universitários, enquanto espaços que permitam a construção de saberes da docência (Tardif, Lessard e Lahye, 1991; Nóvoa, 1992; Tardif, 2000a, 2002; Cunha, 2004a, 2006a, 2008), que tomem como ponto de partida as próprias práticas de docência, e não somente que fale sobre as práticas (Day, 2001; Paquay et. al, 2001; Chartier, 2007; Sarti 2013), de forma a permitir a efetiva implementação de comunidades de aprendizagem da docência (Leite, 2005b; Cochram-Smith, 2012).

De acordo com a descrição da Professora PB, o grupo inscrito para a ação piloto tinha professores catedráticos, professores associados e alguns professores em início da carreira; “era, portanto, um grupo muito heterogêneo” (Professora PB). Esse grupo, a partir da ação piloto, “quis constituir-se como um grupo de investigação e intervenção pedagógica na Universidade do Porto” (Professora PB), o que levou à criação do GIIPUP (Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto), coordenado pela própria Professora PB.

No quadro do GIIPUP, a Professora PB conta que continuou a trabalhar no âmbito da pesquisa e da intervenção pedagógica, dando continuidade à formação iniciada. Também ainda relacionado com este foco, a Professora PB deu-nos conta que, à altura, foi organizada “uma legislação para alterar o processo de avaliação da aprendizagem na Universidade do Porto” (Professora PB), mas que, passados os anos, voltaram a mudar essa legislação, de modo que esta componente da avaliação da aprendizagem, sob “a concepção formativa e formadora da avaliação, de certo modo diluiu-se imenso, ocorrendo, de certo modo, um regresso ao passado” (Professora PB). A Professora PB conta que

foi alterado em termos de um retrocesso, precisamente porque as pessoas responsáveis pelos Conselhos Pedagógicos das faculdades, da altura, não estiveram envolvidas no debate [*nas formações e ações do grupo*], o que justificava a opção por uma avaliação formativa e formadora. Talvez por isso, assumiram a avaliação, que se chama distribuída, com apenas um parcelamento de práticas de avaliação somativa, resultantes de testes. Esta concepção de avaliação substituiu o que estava no preâmbulo da legislação anterior (Professora PB, grifos nossos).

Entretanto, a Professora PB assume que a partir do momento em que passou a fazer parte da direção da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, deixou de ter condições institucionais para continuar a trabalhar com esse grupo, o que gerou algumas alterações. Segundo a Professora PB, embora continuassem alguns contatos, a situação foi-se alterando,

não com as reuniões que mantínhamos enquanto grupo, enquanto uma comunidade de investigação [...], nós éramos, no fundo, uma comunidade deste tipo, o que não quer dizer que depois a própria Reitoria, ou até as próprias instituições, não comessem a valorizar a formação pedagógico-didática dos professores no ensino superior. No entanto, o grupo deixou de ter atividade que marcou o início da agenda de atenção da Universidade do Porto às questões pedagógicas da docência (Professora PB).

Nessa condição, a Professora PB lembra que, face às dificuldades verificadas para manter-se à frente do processo de formação, é preciso não se pensar apenas nas ações formais, que compõem um plano de formação, como aquelas que geram aprendizagem. Em alguns casos específicos, para a Professora PB, a formação também pode acontecer de modo não-formal.

Por exemplo, na nossa faculdade, ao princípio de cada semestre, o diretor de curso, ou diretor de ano, melhor dizendo, realiza uma reunião com os professores, onde eles conhecem entre si o que que é esperado e debatem essas questões. Esta situação, que não é reconhecida como uma situação formal de aprendizagem, ou de formação, na verdade [...] gera aprendizagem, por causa da partilha, ou mesmo quando se debate, [...] quando o diretor de ano fomenta uma reunião no final do período para ver que dificuldades estão a acontecer. Portanto, estas situações, que não constam do plano de formação, na verdade constituem um processo de formação (Professora PB).

Há, ainda, para a Professora PB, que se considerar projetos localizados que se configuram como espaços de aprendizagem. No caso da Universidade do Porto, influenciada pelo que se passava num exemplo de uma universidade inglesa, verificou-se “o projeto que envolvia, por voluntariado, vários professores da universidade, das suas várias faculdades, no que foi chamado de observação por pares”<sup>72</sup> (Professora PB).

Era um projeto em que os professores constituíam grupos, formados, cada um deles, por 4 elementos. Nesse grupo de 4 havia professores de vários cursos, por exemplo, da educação, da engenharia, da economia, da didática do português; e cada um destes professores observava as aulas dos outros uma vez, e por outro lado também era observado. Antes desta observação, nós, com os colegas que nos estavam a observar, reuníamos para apresentar o que pretendíamos nas aulas, justificávamos, enquadrávamos aquela aula e o que se ia passar no quadro geral daquela disciplina [...]. Por exemplo, eu podia assistir a uma aula de matemática, na engenharia, ainda que não soubesse nada do que a aula estava a focar, mas era explicado o que se queria com aquilo [...]. E, depois, no final, debatíamos alguns tópicos: como é que os alunos participaram, o que é que nos pareceu... e este procedimento era/é muito formativo (Professora PB).

A Professora PB reafirma, contudo, que “este projeto também acabou por se diluir, quanto ao entusiasmo inicial, porque é preciso que haja no quarteto alguém que tenha um *know how* curricular para levar a análise para além daquilo que se observa” (Professora PB), porque, se não há, entra-se num discurso que não é suficientemente formativo. Portanto, se neste modelo houver um suporte, “que alimente a reflexão, que aprofunde e que estabeleça isto com algumas concepções de aprendizagem, este é um modelo de trabalho, porque ninguém está apenas a ouvir, está a refletir e a debater; [...] está a produzir conhecimento, está a participar no processo de desenvolvimento profissional” (Professora PB).

Estas reflexões da Professora PB, sobre a ativa participação no campo da formação, ou sobre a perda de orientação dos conceitos que visam a aprendizagem dos estudantes, reafirma as posições que adotamos. Referimo-nos ao fato de que as iniciativas de formação pedagógica

<sup>72</sup> Em referência ao Projeto De Par em Par da Universidade do Porto.

que são atribuídas aos professores, para que desenvolvam um corpo consistente de atividades, encontram dificuldades no nível da continuidade, visto que muitas são as responsabilidades docentes, conforme já referimos neste trabalho. De acordo com a própria Professora PB,

realmente, um professor do ensino superior tem que trabalhar na questão da investigação, tem que produzir publicações em revistas, tem que dominar línguas, tem que estar muito envolvido na internacionalização e no envolvimento de projetos; são tantas as funções que, de fato, para a docência, para o ensino, acaba por não haver energia e tempo suficiente para dedicar a modos que promovam a aprendizagem (Professora PB).

Tendo por referências as posições da Professora PB, consideramos que a institucionalização dos setores que se ocupam do assessoramento pedagógico docente, e, conseqüentemente, da formação pedagógica dos docentes na universidade, tem potencialidades porque permite ações contínuas que promovem uma permanente formação. Essa é uma lógica que faz com que os espaços de assessoramento desencadeiem o desenvolvimento profissional docente, auxiliando a docência no transcorrer do tempo de profissão, construindo possibilidades de que os professores reflitam e justifiquem suas práticas, de modo sustentado e consciente (Perrenoud, 1993; Sarti, 2009; Paquay et al., 2001; Marcelo, 2009).

À vista destas questões, a Professora PB ainda ressalva que se verifica grande dificuldade no que tange a participação docente nas formações. Afirma que “se compararmos o número de professores que frequenta essas ações com o número de professores da Universidade do Porto, a diferença é abismal, ou seja, há muitos professores que ficam fora da formação” (Professora PB).

Entretanto, ainda que frente às adversidades, sejam elas referentes aos retrocessos nos conceitos instituídos aos modos de trabalho pedagógico, que decorreram do rompimento com as decisões coletivas tomadas nos espaços de formação, sejam relativas à baixa participação dos professores nas ações de formação, ou ainda relativas à dificuldade de se manter ações de formação quando da responsabilidade de professores e não de setores, a Professora PB entende que a formação pedagógica dos docentes universitários passou a ser vista pela instituição, como legítima e importante. Segundo ela, ter realizado a ação piloto não significou a abertura para a cultura da formação pedagógica no ensino superior, mas esta,

talvez empurrada pela própria legislação, ou por também se sentir que os estudantes do ensino superior têm um perfil distinto do que os caracterizava no passado, ou por se deixar de valorizar a exclusão como ponto de chegada e, ao contrário, se pretender promover o sucesso para todos os alunos, passou a estar muito mais presente no espaço universitário. Apesar disto, esta presença deveria ter o valor que lhe é atribuído no ensino não-superior (Professora PB).

De qualquer forma, a Professora PB reconhece que, “ou o Processo de Bolonha, ou a atenção da Equipe Reitoral para as questões pedagógicas, permitiram que depois de 2005, ou



seja, depois da ação piloto” (Professora PB), a formação institucional passasse a existir. Constata, em sua fala, que “a verdade é que antes disso nem sequer havia na Equipe Reitoral ninguém responsável pela formação e pelo modelo pedagógico da docência. E, a partir daí, passou a existir” (Professora PB).

Acerca da mesma questão, Fernandes, Mouraz e Sampaio (2012, p. 5051) afirmam que “a formação contínua afigurou-se como fundamental para o desempenho e qualidade da docência universitária evidenciando-se, sobretudo a partir de 2005/2006, uma política da Reitoria nesse sentido”. Desta maneira,

a própria universidade, [...] através primeiro da Vice-Reitora, juntamente com os presidentes dos Conselhos Pedagógicos das várias faculdades que constituem a Universidade do Porto, criou o Modelo Pedagógico, [...] ou seja, a própria Universidade do Porto incentivou que seus professores [...] seguissem um modelo pedagógico fundado na aprendizagem. [...] A Universidade do Porto toma esta iniciativa na Equipe Reitoral, sofrendo várias influências: influência do discurso de Bolonha, influência que decorre de acederem à universidade estudantes com um capital cultural muito distinto do capital antigo, o fato de se pretender que, na universidade, a formação universitária se oriente pelo paradigma da inclusão e não da exclusão – na minha geração, bons professores eram aqueles que tinham muitos chumbos, e agora não (Professora PB).

Para além disso, a Professora PB narra que os cursos do ensino superior, em Portugal, a partir de 2009, passaram a ser avaliados pela A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior), à qual pertence, e que esta avaliação passou a assumir a formação universitária na lógica da inclusão e que, por isso, atribui importância à formação pedagógica de seus docentes como um fator gerador de melhoria das aprendizagens. Segundo a Professora PB, o modelo de avaliação definido pela própria Agência

definiu uma estrutura de organização dos cursos e de organização das unidades curriculares. [...] Em vez de organizar o programa da disciplina apenas por uma listagem de conteúdos, obriga a pensá-la em função de que competências cognitivas, sociais e individuais se pretendem desenvolver nos estudantes. E, portanto, ao obrigar a pensar, obriga-nos a pensar para além daquilo do que se passa ao nível da aprendizagem dos conteúdos. Para além disso, implica um diálogo entre professores, de diferentes áreas disciplinares, que ensinam e que devem fomentar a aprendizagem do mesmo grupo de estudantes. Portanto, este modelo também obriga a uma troca e uma partilha [...]. Para além disso, o modelo que decorre de Bolonha reconhece o tempo que os estudantes aprendem, não apenas por estarem numa aula com o professor, mas que aprendem porque se envolvem autonomamente na sua aprendizagem. Em síntese, cada professor, ao organizar a sua unidade curricular, a sua disciplina, tem de pensar no tempo de aula, no tempo de estudo autônomo dos alunos, e no tempo de orientação tutorial (Professora PB).

A Professora PB evidencia que este modelo não foi pensado pela ou para a Universidade do Porto, mas sim, decorre do Processo de Bolonha. Do mesmo modo, ainda que seja o modelo a ser avaliado pela Agência, afirma que esta também não o inventou, porque decorre da “legislação que organizou o processo de avaliação, para que se tivesse em conta aquilo que se deseja com esta orientação” (Professora PB), acabando por influenciar, em muito, a forma como

decorrem as aulas universitárias. Essa influência se pressupõe porque “a avaliação não resulta apenas dos testes finais, mas, por exemplo, da orientação, [...] da apresentação de trabalhos, da realização de trabalhos de grupo, do debate, etc.” (Professora PB). Portanto,

quando olhamos para o nosso sistema, para o programa de cada disciplina, e o compararmos com o programa de há alguns anos atrás, ele é substancialmente diferente, porque há alguns anos atrás era uma lista de conteúdos que o professor fornecia, informando, expondo; hoje, a organização dos cursos por aquilo que se chama ECTS<sup>73</sup>, implica algo completamente diferente. E, ainda que este modelo não seja só da Universidade do Porto, apesar de tudo, a universidade, nomeadamente nesta formação voluntária que vai organizando, vai passando uma mensagem. [...] ou seja, isto acaba sempre por pôr na cabeça de alguns considerarem que, de fato, no seu modo de trabalho pedagógico, têm de recorrer a um procedimento que faça dos estudantes [nós até eliminamos a palavra alunos e substituímos por estudantes], que faça dos estudantes investigadores, produtores do seu próprio conhecimento, com a ajuda dos professores, dos materiais didáticos fornecidos, das condições que são oferecidas (Professora PB).

Depreendemos, com a narrativa da Professora PB, que estas concepções de formação académica e de educação exercem tensões ao nível da docência, evidenciando a importância de uma formação que ofereça condições para enfrentar os desafios impostos ao exercício profissional, postos pelos novos pilares implantados pelo Processo de Bolonha. Neste sentido de imposição de desafios, a Professora PB entende que um dos maiores tem a ver com a concepção de avaliação, que,

[...] enquanto que na minha geração era visto como uma coisa positiva um professor que fosse muito exigente e que reprovasse muitos estudantes – na ideia de que o ensino superior não é para todos, é apenas para alguns –, agora se, na avaliação dos cursos, nós, membros da A3ES, detectarmos que entraram muitos alunos em um curso mas chegam ao final poucos, vamos tentar saber porquê. E as universidades e os cursos não ficam bem nesta imagem e, portanto, nas próprias universidades, o insucesso escolar e a desistência são mal vistos na avaliação e são mal vistos na própria representação social. Esta atenção não tem apenas a ver com razões económicas, não é só por se gastar dinheiro, mas sim porque, num princípio de inclusão, as próprias universidades têm que criar procedimentos que promovam o sucesso, e um deles é garantir que os professores assegurem uma docência de qualidade social. Por outro lado, claro que isto também ocorre a par de outras exigências; [...] há uma alteração da representação social do que era um bom professor universitário, e a questão de promover a aprendizagem dos estudantes passou a estar presente no discurso, não de todos os professores, mas de muitos dos professores. Apesar disso, vale a pena não ignorar o que Tomás Tadeu da Silva designa pela patologia da normalidade, ou seja, como se considera que este é o discurso de Bolonha, e que já dominamos este discurso, não temos que dominar a sua concretização, porque se considera que ela está adquirida apenas ao ser referida (Professora PB).

À vista dessa contribuição, a Professora PB assume que seu papel ativo na formação dos professores da universidade se deu no princípio, a nível institucional. No momento atual, sua participação se encontra no nível de projetos locais, em que é procurada “a constituição de uma comunidade de aprendizagem” (Professora PB). De acordo com ela, o CIIE – Centro de

<sup>73</sup> Em referência ao Sistema de Créditos implantado pelo Processo de Bolonha.

Investigação e Intervenção Educativa, do qual faz parte e a cuja direção pertence, “um dos 3 únicos Centros de Investigação da área da educação que é reconhecido e financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia” (Professora PB), possui um subgrupo de trabalho chamado DESUP – Docência no Ensino Superior Universitário, que coordena e que tem como um dos objetivos contribuir para a formação dos docentes. Entretanto, afirma que, mesmo neste Centro, no

eixo dentro da docência do estudo superior, que estuda concretamente os modos do trabalho pedagógico no ensino superior, ainda há muita pouca pesquisa. A maior parte das pesquisas acerca da formação de professores no ensino superior foca como é que no ensino superior se formam os professores do ensino não superior. As questões que focam, especificamente, quais modos de trabalho pedagógico do ensino superior, [...] quais modos de avaliação, etc., ainda são muito, muito, muito poucas. E isto [...] porque, em Portugal, estas investigações não são realizadas por centros do ensino superior, são realizadas por jovens investigadores que estão a realizar as suas teses de doutorado (Professora PB).

Frente a estas condições, que também são desafios a serem transpostos, no que diz respeito à formação pedagógica dos docentes universitários como cultura institucional, a Professora PB lembra que, posteriormente à ação piloto e ao trabalho do GIIPUP, passou a existir na Equipe Reitoral, desde a gestão anterior à atual<sup>74</sup>, um Pró-Reitor que é responsável pelas questões da inovação pedagógica, e um Vice-Reitor que é responsável pela formação em geral. Conta a Professora PB que o atual Pró-Reitor de Inovação Pedagógica participou das ações de formação realizadas em 2005. De acordo com a Professora PB, tanto Pró-Reitor como Vice-Reitor responsáveis pela formação pedagógica na Universidade do Porto trabalham muito em conjunto, e a percepção que tem é de que eles têm feito um bom trabalho.

A partir da existência do setor institucional responsável pela formação pedagógica dos docentes da Universidade do Porto, em sua ótica, a Professora PB concebe dois tipos de formadores: “um que apenas organiza, embora, claro, ao considerar um plano de formação tenha que saber o que deve ser um modo de trabalho pedagógico no ensino universitário, e, por outro lado, alguém que tenha esse *know how*” (Professora PB). Quando o responsável pela formação não tem o *know how*, a Professora PB entende que o que deve ser feito é convidar pessoas, “inclusivamente exteriores, que criem esta reflexão e esta vontade de experimentar e de fazer” (Professora PB). No caso da Universidade do Porto,

embora eu até considere que o Pró-Reitor que está responsável nesse momento [...] tem competências pedagógico-didáticas para desenvolver um bom processo, um modo de trabalho pedagógico adequado, ele ali não está a ser formador; ele organiza um plano de formação, que com base no que ele considera concepções adequadas de formação, organiza um plano que cria condições para os outros aprenderem, e, portanto, vai chamar pessoas [...] para serem formadoras; ele não é formador, ele é

<sup>74</sup> Atual significa no ano de 2017, momento de realização do doutorado sanduíche na Universidade do Porto.

organizador da formação, do plano de formação, e, portanto, acaba por influenciar (Professora PB).

Notamos que o modelo que a Professora PB menciona é, em muito, o que se espera das Assessorias Pedagógicas, visto que não somente o responsável pelo setor se encarrega das atividades de formação, mas, antes e principalmente, as organiza, as coordena, de forma a fomentar a aprendizagem da docência. Isso acontece antes das atividades de formação, por meio de um planejamento que leve em conta as demandas dos docentes, relacionadas aos contextos e realidades cotidianamente vividos, que abra espaço de apoio para que o docente manifeste suas necessidades e procure ajuda; acontece durante as atividades, em que mobiliza os participantes, sensibilizando-os às temáticas trabalhadas, seja por ele próprio ou seja por pessoas convidadas que têm expertise e reconhecimento em determinadas áreas, e articulando as discussões ao contexto em que os docentes se inserem; e também acontece após as atividades de formação, em que promove a continuidade das aprendizagens, seja pela pesquisa da própria prática, seja por outros modos de trabalho de formação. Como a expertise do assessor pedagógico será sempre limitada, em função de sua pertença a um campo específico de conhecimento e da exigência de trabalho com distintos campos e áreas (Fernández, 2004; Cunha, 2012), a rede de contatos para a sistematização e desenvolvimento da formação será sempre um atributo de grande valia. Com isso, pode-se atingir a complexidade compreendida em uma formação que visa e permita a construção dos saberes próprios da docência.

Situadas na concepção de assessoramento, desenvolvimento profissional e formação pedagógica docente que ora assumimos, concordamos com a Professora PB quando esta afirma que, ao se organizar um plano de formação, às vezes deve ser chamado à atuação nesse plano “alguém que é reconhecido para o concretizar, e que, por outro lado, dê conta de sua experiência, [...] que não seja apenas um discurso do deve” (Professora PB). Espera-se que o modelo de formação adotado abra espaço para “uma reflexão e um debate, uma partilha [...] sobre as práticas, sobre o cotidiano, sobre o que os docentes fazem no cotidiano” (Professora PB). Esse é um modelo “extremamente positivo para colegas que tenham menos *know how* sobre como organizar uma aula para gerar aprendizagem, sobre como realizar uma avaliação que, de fato, constitua um dispositivo de aprendizagem” (Professora PB). Espera-se que esse modelo de formação concilie duas concepções: “o modelo epistemológico, as razões que justificam aquela opção; e a forma, como se concretiza” (Professora PB).

Concordamos, ainda, com o fato de que a formação pedagógica docente precisa avançar, no sentido de não se limitar a ações pontuais. A Professora PB narra que, para a formação na Universidade do Porto, “há uma sensibilização, mas que depois acompanhamento, tutoria,

apoio tutorial às pessoas, para concretizar, não ocorre. Portanto, há mais uma sensibilização do que a própria concretização” (Professora PB). Para a Professora PB, apenas do ponto de vista tecnológico há apoio tutorial disponível, o que a faz crer que

não há esse apoio concreto à concretização, ou seja, os professores, apesar de tudo, [...] são deixados... ou trabalham com outros, e, portanto, trabalham com o colega ou com colegas e ao trabalharem com colegas debatem entre eles e vão construindo uma metodologia, uma estratégia que envolva mais os estudantes, ou, então, têm de pensar e de organizar por si próprios. Não vejo muito que haja essa concretização, a não ser nos momentos de partilha, que se possam organizar. Os bons exemplos que eu conheço são casos de professores que trabalham em conjunto (Professora PB).

Essa condição apontada pela Professora PB determina a distância que percebemos da formação pedagógica na Universidade do Porto ao modelo de Assessoria Pedagógica Universitária conceitualizado. Em síntese, visando constituir-se em uma Assessoria Pedagógica Universitária que promove ações que visam à construção dos saberes da docência, no sentido de se constituir como um lugar de apoio, cuja identidade é reconhecida pelos docentes quando se busca assessoramento pedagógico, o modelo de formação da Universidade do Porto precisa avançar. A formação faz parte, mas não se limita o assessoramento a ela. Deste modo, constituir-se como uma Assessoria Pedagógica requer ampliação do rol de responsabilidades institucionais, incluindo o atendimento oferecido aos docentes da instituição, para além da execução do plano de formação pedagógica.

### 3.5.2 A formação pedagógica docente na Universidade do Porto: sob a ótica atual

O Pró-Reitor PB<sup>75</sup> que nos narrou a concepção e estratégia de formação pedagógica atuais da Universidade do Porto é docente da Faculdade de Farmácia e pertence à atual Equipe Reitoral da universidade, ocupando o cargo de Pró-Reitor de Inovação Pedagógica e Desporto. Em razão de estar à frente desta Pró-Reitoria, é também Coordenador da Unidade para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem (MEA). Essa Unidade da Pró-Reitoria é o setor responsável pela formação pedagógica dos docentes da universidade, na atual gestão (2014-2018), como já descrito no mapeamento produzido neste trabalho.

De acordo com o Pró-Reitor PB, a atual gestão sistematizou na universidade os processos de formação pedagógica docente, concedendo a essa atividade um contexto até então inexistente na instituição. A gestão instituiu uma política de formação que assume “que ensinar é uma responsabilidade. E essa responsabilidade é ainda maior num contexto como a

---

<sup>75</sup> Em atenção às questões firmadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, o sujeito de pesquisa, informante privilegiado, que nos concedeu entrevista será chamado apenas por Pró-Reitor PB, em alusão ao contexto do Processo de Bolonha (PB).

Universidade do Porto, que é uma instituição que tem uma ambição de ser uma universidade de referência em termos europeus, ou em termos mundiais” (Pró-Reitor PB). Portanto, para o Pró-Reitor PB, colocar os professores na sala de aula, perante os seus estudantes, que estão à espera de terem uma formação de qualidade, significa um compromisso institucional no sentido de conceder aos seus professores a oportunidade de adquirirem competências necessárias à qualidade da docência.

Essa política, de acordo com o Pró-Reitor PB, direciona para a ampliação da proximidade entre o próprio Pró-Reitor, responsável pela formação, e os formandos; “isto é algo que a Reitoria, e a sua própria Equipe Reitoral, estava a implementar com muito cuidado” (Pró-Reitor PB). Sustenta a concepção de presença, em que, segundo seu entendimento, o Pró-Reitor precisa estar nas formações para as ver, construindo

essa comunicação direta com a dificuldade docente; a formação não existia porque o formador ia dar a formação, a formação existia porque os formandos estavam nela. Que é o mesmo conceito que as aulas têm que ter: os estudantes estão ali para terem uma resposta a um conhecimento e a uma competência que têm que ter capacidade de desenvolver quando saírem da universidade. E esta necessidade de eu transformar a qualidade do que eu estou a fazer, é aquilo que eu quero que eles consigam fazer com os estudantes (Pró-Reitor PB).

Para o Pró-Reitor PB, a efetividade e alcance desta política se ancoram na construção de um espaço em que as pessoas se sintam confortáveis na formação. Isto é “fundamental para criar um ambiente em que as pessoas sintam que a universidade *investe* nas sessões” (Pró-Reitor PB, grifo nosso).

A nosso ver, essa preocupação pela demonstração do investimento institucional, nas diferentes abordagens, seja pela presença, seja pelo conforto, parece-nos evidenciar uma intencionalidade de se atribuírem significados ao espaço de formação, objetivando transformá-lo em lugar de formação, em que se reconhece “sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças, possibilidades” (Cunha, 2010b, p. 54).

À vista desta concepção institucional de oferta de formação pedagógica, o Pró-Reitor PB entende que seu papel se revela na construção destes espaços de acolhimento que visam à formação, pois

enquanto coordenador, *tento* também dar uma resposta àquilo que os docentes, enquanto docentes da Universidade do Porto, estão à espera da universidade – dignidade nos processos –, portanto, criar as condições para que as formações *ocorram* com dignidade, com espaços agradáveis, num contexto que *seja* convidativo à sua participação, à recolha de ideias, à partilha das experiências (Pró-Reitor PB, grifos nossos).

Nesse sentido, o Pró-Reitor PB conta que é importante, no trabalho de elaboração do plano de formação, que se chame a atenção dos docentes para essa tentativa de se dar respostas.

Para tanto, ele afirma que elabora “um pequeno resumo que [...] *torna* muito claro que eu ia dar uma resposta a uma necessidade que o professor tinha, que o professor tem aquela necessidade naquele momento” (Pró-Reitor PB). E, então o Professor PB reafirma a intenção da atividade, convidando à participação. Em um exemplo, utilizando uma formação da área das tecnologias educativas, o Pró-Reitor PB narra que “as pessoas perceberam que tinham uma dificuldade, que era deparar com relatórios de trabalhos todos copiados e que não sabiam como controlá-los e não o tinham como fazer” (Pró-Reitor PB). Para a questão, ele constituiu uma formação que representava uma resposta da universidade para dar aos docentes, uma resposta concreta a essa necessidade, de acordo com ele. O convite, então, reafirmou essa resposta: “Venha a essa formação e saiba como é que pode usar um *software* e esteja em condições de que o possa operá-lo extremamente” (Pró-Reitor PB). Segundo a fala do Pró-Reitor PB, nessa estratégia de planejamento e divulgação, na Universidade do Porto, as formações andam cheias, sendo necessárias novas edições das formações, pois sempre há listas de espera. “Como é que se convence as pessoas a vir? [...] É dar resposta ao que precisamente as pessoas querem. Isso é essencial” (Pró-Reitor PB).

Contudo, o Pró-Reitor PB entende e reconhece que essa lógica não se repete em qualquer lugar,

e realmente todo o *feedback* que eu tinha, a nível europeu, era que essas formações não funcionavam, as pessoas não apareciam; e eu enchi uma sala com 70 pessoas e ainda tive lista de espera que não consegui atender [*em referência a uma formação pedagógica sobre cidadania e inclusão*]. E, depois, repetimos isso em uma das universidades de Budapeste, em que tivemos 15 pessoas, e, enfim, estive na Finlândia agora e tive 5 ou 6 (Pró-Reitor PB, grifos nossos).

O Pró-Reitor PB conta que esse sucesso nas atividades desenvolvidas se relaciona, em seu entendimento, com a concepção de formação e a estratégia assumidas, mas também, segundo ele, em como ele próprio se legitima na função que exerce: a partir da concepção de coordenação que exercita, que orienta o modo de trabalho realizado; e pelo *status* profissional e acadêmico, junto aos demais professores. Nesse sentido, de acordo com o Pró-Reitor PB, seu papel é de um coordenador das formações, porque está a “elaborar o projeto que passa pela formação dos formadores; e eu posso contribuir com isso, mas nunca me pôr no papel do formador. Tudo bem contribuir, para dar aquilo que quer, [...] *porque* é importante para colaborar no processo” (Pró-Reitor PB). A atuação como coordenador da formação, então, busca “dar resposta a uma necessidade que eu sentia enquanto professor e que eu sentia que os meus colegas tinham. E, portanto, o meu papel aqui na universidade é tentar encontrar soluções para os professores e procurar as pessoas que possam dar respostas a estas questões” (Pró-Reitor PB). Conta que lança mão, nessa busca por formadores adequados, da parceria efetivada com

outras instituições nacionais de excelência, do contato e redes criadas com instituições internacionais de referência, da experiência de professores reconhecidos em suas áreas. Portanto, para ele, sua participação nas formações, nessa condição, se dá na perspectiva de professor, e não enquanto coordenador. Entretanto, vez que busca observar se as formações oferecidas conseguem efetivamente responder às necessidades dos professores, ainda que frente a essa perspectiva de participação enquanto professor, a sua responsabilidade como coordenador da formação “também contempla a avaliação daquilo que os professores, enquanto formandos, dizem sobre as ações” (Pró-Reitor PB).

Entendemos que o Pró-Reitor PB assume que não ocupa o papel de formador, mas, sim, que seu papel se orienta na procura de adequadas pessoas que possam dar respostas às necessidades dos professores, ou seja, seu papel é organizar a formação e encontrar os formadores. Essa concepção encontra reforço no entendimento que a Professora PB já nos havia efetivado, como também a assumimos pertinente. Tendo em conta a limitação da expertise do assessor pedagógico, responsável pela formação dos docentes, ao trabalhar em e com diferentes campos de conhecimento (Fernández, 2004), seu papel no planejamento e organização de espaços de formação, encontrando caminhos adequados ao seu desenvolvimento, é tão importante quanto realizar ele próprio formação. Em ambas alternativas suas decisões tendem a intervir nos processos pedagógicos, a partir de um marco teórico e conceitual valorativo que justifica suas decisões (Cunha e Lucarelli, 2013; Lucarelli e Cunha, 2015), visando à formação.

Acerca de seu rol de responsabilidades, o Pró-Reitor PB o enumera, em suas palavras, como

primeiro, o papel de procurar soluções para as necessidades que, enquanto professor, eu sentia e que sabia que meus colegas sentiam; segundo, ter a garantia que essas formações *respondem* às necessidades, estando lá enquanto formando, portanto, se teve o grau de qualidade que eu acho que a Universidade do Porto tem que ter nessas formações; avaliar, depois, o *feedback* que eu *tenho* dos docentes, para perceber até que ponto a formação *dá* resposta àquilo que se pretendia; e ir ao encontro da estratégia da própria universidade perante as formações (Pró-Reitor PB, grifos nossos).

O Pró-Reitor PB assume, ainda, que sua responsabilidade contempla que a formação e os processos de ensino com os quais se preocupam os docentes devam ser devidamente reconhecidos, institucionalmente. De acordo com ele, um próximo passo nas ações que coordena “é levar esse trabalho que os docentes têm, essa preocupação das suas aulas, que possa ser reconhecido. E esse é um papel que é, talvez, não vou dizer que seja o mais difícil, mas que é o mais desafiante, porque é uma mudança de culturas; isso demora tempo” (Pró-Reitor PB). Conta que a necessidade de mudança cultural a que se refere trata da crença que os professores



têm de que são avaliados “pelo comitê científico e não pelo desenvolvimento do ensino” (Pró-Reitor PB), de modo que essa visão precisa ser alterada porque

um dia à volta, as coisas vão mudar e as pessoas precisam estar preparadas para essa mudança; e, quando mudar, não podem se queixar que não sabiam que teriam que ter tido um trabalho diferente no passado. Também não deixa de ser verdade que essa mudança tarda um pouco, e, portanto, as pessoas ainda percebem muitas vezes a hora que gastam, ou a manhã que gastam com a qualidade e inovação pedagógica, e podia ser muito mais reconhecida se tivessem investido esse tempo escrevendo um artigo científico (Pró-Reitor PB).

Essa percepção do Pró-Reitor PB ratifica a responsabilidade institucional que defendemos para os espaços de formação, e que revela intencionalidade e transformação da cultura institucional na universidade. Esse movimento denota o reconhecimento e valorização institucional dos desafios vivenciados pela docência, vindo a romper com a realidade de serem pontuais as práticas docentes que rumam à inovação pedagógica nos processos de ensinar e aprender, principalmente quando inserida a docência em contextos orientados para pilares curriculares inovadores (Fernández, 2004; Zabalza, 2006; Cunha, 2007, 2014a; Fernandes, Bastos e Selbach, 2010; Xavier, 2014).

O Pró-Reitor PB entende que, “em todo o caso e em quaisquer circunstâncias”, o trabalho nesta coordenação, precisa ser exercido sob a concepção do ouvir, para além da concepção de proximidade já pretendida pela Reitoria. Neste sentido, trabalhar o planejamento das ações de formação pedagógica dos docentes requer que

as pessoas têm que começar por falar com todas as áreas. Primeiro porque se começar a fazer alguma coisa porque acha que é assim, sem ter ouvido as outras pessoas, vai correr tudo muito mal. As pessoas têm que ser ouvidas primeiro, tem que ser muito ouvidas, tem que dar possibilidade das pessoas terem opinião, escreverem, nem que seja mudar uma vírgula, ou que seja escreverem uma página inteira. Tudo tem que ser muito ouvido das pessoas e nós temos que ouvir todas as pessoas (Pró-Reitor PB).

A partir desta concepção, o Pró-Reitor PB explica que “tudo o que é desenvolvido é trabalhado numa primeira base com os Conselhos Pedagógicos” (Pró-Reitor PB). Deste modo, os planos de formação e atividades e projetos, cujos desenvolvimentos são pretendidos, são enviados primeiramente a tais Conselhos. “Os Conselhos Pedagógicos discutem aqueles assuntos internamente, como entenderem; os próprios Conselhos fazem chegar sua opinião, seu parecer, e depois nós vamos ao Conselho Coordenador do Modelo Educativo” (Pró-Reitor PB). Segundo ele, esse percurso valida todo o processo de formação, porque a comunicação e a proximidade com os Conselhos Pedagógicos são estreitas, de modo que se

*ouve* a opinião deles; algumas eu via que não era o que eu esperava, outras eram desagradáveis, no sentido de que contrariava o que eu pensava. Mas eu aprendi a perceber que quando as percebia, eu tinha que entender. Tem que fazer entender, estar atento, ter uma sensibilidade, porque essa pessoa representa uma parte da universidade para a qual eu tenho que dar resposta. Isto é um ponto (Pró-Reitor PB, grifo nosso).

A legitimidade para atuar na coordenação da formação pedagógica dos professores, a nível institucional, também passa, nas palavras do Pró-Reitor PB, pelo reconhecimento de ser um par, e não ser do campo das Ciências da Educação, questão que ele entende e assume, na contramão do processo, que pode deslegitimar o lugar de coordenador da formação. Nessa dimensão, o Pró-Reitor PB entende que

talvez uma das grandes vantagens que eu tenho é que eu sou reconhecido como um par. Eu não sou das Ciências da Educação e pode ser uma vantagem. Costuma-se dizer que em casa de ferreiro o espeto é de pau. E eu acho que não sendo alguém das Ciências da Educação, sendo alguém que é de uma área muito longe disso, que teve o ensino para a educação com as aulas, sendo presidente do Conselho Pedagógico, sempre teve um gosto pessoal, desenvolveu muita empatia por esta área. Não é um pesquisador da área, mas é alguém que investia tempo e, portanto, eu acho que esse foi talvez um dos passos para esse reconhecimento, que trabalharam para que eu tivesse sido convidado para esse cargo, para que o nosso Reitor pudesse me nomear a isso. O sucesso que posso ter nas formações, que eu reconheço que tive e que até me surpreendeu, tem a ver com o fato de eu, não estando na área, as pessoas, à partida, nos darem uma maior credibilidade, por dizerem assim: ‘Bom, *ele* não sendo da área se está a chamar pessoas daqui é porque já está a interessar’. Quando são as pessoas da área isso pode, de alguma forma, indicar que *elas* vão vender o peixe *delas*; eu não estou a vender o meu peixe, estou vendendo o peixe deles; isso coloca-me numa posição intermédia, que, não por meu mérito, mas pura e simplesmente circunstancial, me dá maior credibilidade no processo. Eu estou a vender o peixe de outros. Sendo que estando eu a confiar no que os outros estão a fazer, *sou* alguém que está vendo de fora do processo e que diz assim: ‘Eles têm razão e *se* precisa ver que ganho que há nisso’. Se for alguém das Ciências da Educação: ‘Ah, então eles estão a vender o peixe deles, óbvio’. E, isso retira a credibilidade do processo. Eu acho que isso é algo que se vê até na Economia, que o Ministro da Economia não deve ser um economista. É isso que, digamos, alguém de fora. Eu sou um *outsider*, que pegou mesmo o processo porque gosta; digamos, reconheço que gosto, que, não que me corra bem, obrigatoriamente não corre bem muitas vezes, mas é um local que me desafia, o desafio que me coloca eu gosto. Mas, que não tenho laços... Mas agora começo a ter, obviamente, até pelas formações que tive, nos últimos 4 anos essa formação forte que eu tenho tido, começo a ter algumas bases teóricas para os processos, mas que eu reconheço que no início foi sem (Pró-Reitor PB, grifos nossos).

Não obstante, o Pró-Reitor PB ainda entende que a legitimidade que foi adquirida junto aos pares, e que permite o sucesso alcançado nas ações de formação organizada por seu setor, também passa pela competência e reconhecimento no campo científico. Assume que

se a minha competência científica passar, se eu não tivesse 100 artigos publicados em periódicos científicos [...], se eu não me dar a conhecer na comunidade científica, a minha credibilidade nesse papel seria completamente outra. Isso eu digo, claro: eu só tenho credibilidade no processo porque tenho uma base sólida na comunidade científica. É normal. É considerado *como* um indivíduo que não deu um passinho na parte da Pedagogia, que dava umas aulas, que não têm qualquer suporte científico. Portanto, eu tenho que ter uma base científica forte. E tenho que dar [*esse cargo*] às pessoas que [...] que tenham credibilidade científica, para que digam: ‘Não! É alguém que vem do ensino de ciência, que tem capacidade de pôr-se a serviço do ensino’. Que a universidade entende que, de certa forma, politicamente, essa é a forma que temos que ter, colocar a ciência a serviço do ensino (Pró-Reitor PB, grifos nossos).

Finalmente, no que se refere à formalização da política de formação pedagógica na Universidade do Porto, o Pró-Reitor PB revela que na atual gestão não há um documento

específico que rege esta atividade. O que há é o Plano Estratégico, documento “em que é definido o apoio; essa estratégia é o apoio. Portanto, esse documento é a base estratégica, definida juntamente com o Vice-Reitor, obviamente com o Reitor, de apoio a esta área pedagógica e da política do ensino e da aprendizagem” (Pró-Reitor PB). Conta seu entendimento de que, para além desta necessária formalização dos documentos que tratem a política institucional de formação pedagógica, entende que precisa avançar no que diz respeito à constituição mais adequada da Unidade MEA. Para ele, em que pese o apoio de professores de diferentes faculdades e áreas, que compartilham as mesmas preocupações desenvolvidas nas formações, e que conte com alguns técnicos dos setores das tecnologias, que atuam na formação da área das tecnologias educativas, e mesmo que trabalhe sob a participação direta dos Conselhos Pedagógicos, na validação dos planos de formação elaborados, a organização interna desta Unidade é efetivada com apenas 4 membros, sendo 3 técnicas que cuidam de trabalhos ao nível administrativo, secretariando as ações, e o próprio Pró-Reitor. Assim, afirma sua convicção de que é preciso que a Unidade seja composta, também, por

alguém da Ciência da Educação [...]. Eu precisava de algum recurso, que não o tenho e que acho que são necessários para as respostas. [...]. Nesta fase, o que eu precisava *era* de alguém que estivesse aqui e que validasse o trabalho que temos feito, que fizesse um relatório no fim, e que nesse relatório fosse validado aquilo que se fez; [...] que no fim, *tirasse* conclusões e *dissesse* que isto está bem feito, isto é um caminho, isto não está bem feito, isto *se* comparado com aquilo, ou aquilo outro, está apontando um caminho correto, este está indo no caminho oposto e precisa procurar outra pessoa para fazer. Isto confesso que é feito intuitivamente. E eu sei que esta parte intuitiva chegou aqui ao limite, não consigo desenvolver mais esta estratégia para torná-la mais consistente na universidade, enquanto não fizer um trabalho como o que está a desenvolver [*referindo-se a esta pesquisadora, no desenvolvimento desta pesquisa*], que é um trabalho de estudo, e que precisa formação científica nisso; se eu venho de uma faculdade de ciências eu tenho que saber o que é isto; eu, até agora, o desenvolvimento que fiz foi uma espécie de experiência, como faço no laboratório, e que os resultados correram por sorte [...], mas tudo por intuição, que é a intuição de quem estuda e está a tentar provar uma hipótese [...], que no final ou correu bem, ou correu mal. Se correu mal, volto e está a fazer tudo outra vez; se correu bem, eu tenho que explicar isso [...], isso tem que ser validado, porque se eu quiser uma escala mais consistente já não basta a intuição, [...] precisa do referencial. [...]. Por isso que no modelo que aqui está é inevitável que tenha suporte, caso contrário continuará a ser um estudo piloto (Pró-Reitor PB, grifos nossos).

De determinado modo, compreendemos a avaliação que o Pró-Reitor PB consuma, no que diz respeito à legitimidade de suas ações se darem por pertencer a uma área distante das Ciências da Educação, da Pedagogia. Reconhecemos possível tal entendimento em decorrência da desqualificação que recaiu nesse campo, que produziu uma representação de que se trata de conhecimentos instrumentais, relativizados à infância, prescritos como soluções de salvação quanto às questões vivenciadas na dimensão pedagógica, prescrições estas executadas, muitas vezes, em condição de onipotência (Faranda e Finkelstein, 2004; Cunha, 2006c, 2009b, 2015;

Soares, 2009). Entretanto, frente ao referencial teórico e conceitual que adotamos, não podemos assumir esta premissa, porque acreditamos que a ação pedagógica desempenhada pela Assessoria, na universidade, deve se pautar no cuidado e reconhecimento das múltiplas pedagogias que operam no espaço transdisciplinar da academia, reconhecendo o valor intrínseco às diferentes epistemologias dos campos de conhecimento (Fernández, 2004; Cunha, 2010b, 2012; Broilo, 2015). Deste modo, ainda que frente à difícil e complexa missão de apoiar e formar os docentes universitários na dimensão pedagógica que circunda os processos acadêmicos, a atuação dos assessores pedagógicos, mesmo quando pertencentes à área de conhecimento das Ciências da Educação, da Pedagogia, devem pautar-se em determinadas concepções de assessoramento e formação pedagógica que produzam sentido contextualizado à realidade da instituição e da docência universitária. A pertença a determinado campo de conhecimento, neste sentido, pode ser uma fronteira transposta, permitindo o reconhecimento do assessoramento pedagógico enquanto profissão de ajuda, fundamentada em um marco teórico valorativo explicitado nas suas práticas, justificando-as e direcionando suas intervenções (Lucarelli e Cunha, 2015; Lucarelli, 2016).

À vista disto, não há como desconsiderar uma certa contradição entre o que o Pró-Reitor PB considera que legitima a função de coordenador da atividade de formação dos docentes, decorrente de sua distância com o campo das Ciências da Educação, e a sua necessidade de incluir, internamente no setor, alguém deste mesmo campo, como alguém que valide as ações realizadas. Uma vez que assumimos que não há significação dos processos formativos quando a prática acontece sem a teoria, “pois ela é que sustenta novas formas de contracenar” (Cunha, 2010b, p. 52), a contribuição do campo da Pedagogia Universitária, imbuída da responsabilidade pelo assessoramento pedagógico, é potencialmente positiva. Assim, legitimar a função pela distância com o campo pedagógico, assumindo que a oferta de formação se dá de modo intuitivo, sem o devido fundamento dos conhecimentos teóricos relativos à dimensão pedagógica, parece-nos uma desqualificação descabida do campo, que evidencia desconhecimento da complexidade dos saberes docentes, tanto quanto dos saberes intrínsecos ao assessoramento pedagógico; evidencia o desconhecimento com a exigência de ruptura com essa condição meramente intuitiva, que se centra somente na experiência, em detrimento à teorização e justificação das práticas (Paquay et al., 2001; Hoyle, 2012; Lucarelli, 2016).

Não obstante, entendemos não ser possível que a carência apontada pelo Pró-Reitor PB, relativamente à inclusão de um profissional do campo pedagógico na Unidade MEA, seja submetida meramente à execução de atividades administrativas, concernentes à avaliação póstuma de ações ou elaboração de relatórios. Não nos faz sentido que a inclusão de um

profissional do campo pedagógico se concretize apartada dos processos de elaboração e discussão dos assuntos e temas engendrados na dimensão pedagógica. Se o for, ou seja, se couber ao cientista da educação a mera execução de rotinas técnico-administrativas, apenas, continuar-se-á a ter o mesmo desempenho já tido com os demais técnicos, que não são pertencentes ao campo pedagógico. Entendemos, assim, que o avanço não reside somente em obter o recurso humano, mas em rever a concepção acerca do tipo de contribuição que esse campo tem a dar, quando envolvido na responsabilização institucional dos processos de formação pedagógica para a docência, relativamente à implementação dos espaços de construção dos saberes, caracterizados como comunidades de aprendizagem, que conduzem ao desenvolvimento profissional docente.

A partir desta ideia de avanço, ao abordar as questões da autoformação, o Pró-Reitor PB conta que, “no sentido da formação das pessoas”, ou seja, dos componentes de sua Unidade, a tem em conta “em função das competências do campo que elas desenvolvam, para dar maior resposta às necessidades dos docentes” (Pró-Reitor PB). Deste modo, o Pró-Reitor PB assume que o trabalho de coordenar a formação pedagógica dos docentes exige uma autoformação que

tem a ver, exatamente, com o conhecimento dos relatórios externos, que eu não conhecia de todo, os relatórios da EUA [*European University Association*] que são fundamentais, OCDE [*Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*] são fundamentais; é bom que a gente leia aquilo, é bom que tire notas, que sublinhe, que perceba que diretrizes, que documentações são dadas à universidade; o que que as outras universidades estão a fazer; estar envolvido em projetos, mas em contato com as pessoas das outras universidades, isso, digamos, para se antecipar às formações; ouvir a universidade em seu todo; conhecer bem os documentos sociais e os trabalhos que estão publicados nas áreas, que foi uma coisa que eu fui procurar, trabalhos científicos, com entidades válidas e profundamente reconhecidas internacionalmente [...]; e, depois, comunicar com as pessoas faz falta, comunicar para saber o que elas fazem (Pró-Reitor PB, grifos nossos).

Assim, de acordo com o Pró-Reitor PB, esse processo de permanente autoformação, compreendido nestas ações citadas como fundamentais, reforça a legitimidade que deve se ter frente à responsabilidade pelo setor, pois,

só isso nos dá uma autorização para poder dizer alguma coisa. Se eu vou lá fazer uma coisa sem ter feito nada disto tudo, a resposta lá atrás poderia ser a redução das pessoas assim: ‘quem que é este indivíduo, que é de farmácia, que ensina toxologia, agora anda a dizer que tenho que fazer formações’ [...] (Pró-Reitor PB).

Finalmente, o Pró-Reitor PB entende que a preocupação institucional que fomenta a responsabilidade com a formação pedagógica dos docentes sofreu influência do Processo de Bolonha, mas não de modo preponderante a ele. O Pró-Reitor afirma que a necessidade de mudança existe e por si só orienta a preocupação com a formação docente, ou seja,

a mudança acontece não é porque a gente evolua, ela acontece porque o mundo a obriga. Hoje em dia, os miúdos aprendem por vídeos, quer dizer, as pessoas sabem e têm noção de que é esse o grupo que se tem, essa geração nasce com o telemóvel na

mão. É tão redundante que já não se precisa disso dizer. Se as pessoas continuam a ter um conceito de universidade, com modelos educativos que faziam parte do que exista há 40 ou 50 anos atrás, não é Bolonha que o impôs para o conhecimento; os alunos aprendem não só nas salas de aulas (Pró-Reitor PB).

Nesta lógica, o Pró-Reitor PB expressa seu entendimento de que, em se tratando de se assumir a necessidade da formação pedagógica docente, o que o Processo de Bolonha fez, em grande medida, foi “contextualizar essas mudanças, essa necessidade de mudança, e criou um paradigma para dizer ou regulamentar onde isso se torna claro; mas a mudança teria sido feita porque a sociedade não está à espera da universidade, e, portanto, ela tem que mudar” (Pró-Reitor PB).

Esse modo de se expressar frente ao movimento de transformação da universidade encontra respaldo nos estudos que demonstram que tanto inovações curriculares, quanto as expectativas e exigências da sociedade implicam tal movimento (Sousa Santos, 1999; Zabalza, 2006; Xavier, 2014; Xavier e Azevedo, 2016). Com isto, o papel da Assessoria Pedagógica, na construção dos espaços formativos para a docência, reforça-se. Conduz-nos à necessária observação da ação formativa, procurando nesta um intencional relacionamento com os pilares que produzem este movimento de transformação nas práticas pedagógicas universitárias.

### **3.5.3 A formação pedagógica docente na Universidade do Porto: o plano de formação**

Como já consta no mapeamento realizado, a formação pedagógica dos docentes da U.Porto é responsabilidade da Unidade MEA, coordenada pelo Pró-Reitor de Inovação Pedagógica e Desporto, que nos concedeu a entrevista-narrativa. De acordo com página virtual desta Unidade<sup>76</sup>, ela desenvolve o plano de formação em eixos que visam trabalhar as competências pedagógicas que são exigidas dos docentes universitários, para além dos conhecimentos técnicos e científicos da área específica.

---

<sup>76</sup> Fonte: Universidade do Porto. Unidade MEA. Disponível em <<https://inovacaopedagogica.up.pt/42-2/mea/sobre-o-mea/>>. Acesso em 15 dez. 2017.

**Figura 8 – Organograma da Unidade para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem**



Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <<https://inovacaopedagogica.up.pt/42-2/mea/sobre-o-mea/>>. Acesso em 01 nov 2017.

Tendo conhecido a política e concepção de formação da Universidade do Porto, a partir da perspectiva inicial, como nos apresentou a Professora PB, como também a partir da perspectiva atual, como nos revelou o Pró-Reitor PB, buscamos na página institucional da Unidade MEA<sup>77</sup> o detalhamento do plano de formação, para que possamos ampliar o conhecimento sobre como se tem organizado e desenvolvido a formação pedagógica oferecida aos docentes da universidade. Esse nível de detalhamento do plano de formação nos permite verificar se o conjunto de atividades planejadas tem condições de contribuir com a construção dos saberes da docência, constituindo-se como um apoio à docência. Permite-nos, ainda, verificar se é efetivada uma formação que auxilie a construção de saberes docentes que se articulem aos pilares pedagógicos do Processo de Bolonha, como ora delimitamos.

Tomado esse referente como ponto de partida, a Unidade MEA apresenta o plano de formação como uma contribuição para o incremento da prática docente, relativamente ao

<sup>77</sup> Fonte: Universidade do Porto – Unidade MEA/Formação. Disponível em <<https://inovacaopedagogica.up.pt/42-2/formacao/>>. Acesso em 15 dez. 2017.

desenvolvimento das competências pedagógicas, cada vez mais exigidas dos professores. Deste modo, as formações oferecidas, de acordo com aquela Unidade, visam proporcionar condições de melhoria dos modelos educativos atuais, a partir da criação de um espaço de encontro, de partilha e de desenvolvimento pessoal dos docentes. Para tanto, a oferta das formações direcionadas a todos os docentes da universidade é periódica, desenhada em colaboração com os Conselhos Pedagógicos de todos os cursos. Essa colaboração permite que a oferta de formações se ajuste, de acordo com a Unidade MEA, aos determinados perfis de aulas.

Segundo a Unidade MEA, o plano de formação da Universidade do Porto abrange 4 grandes áreas, sendo elas: novas abordagens pedagógicas; tecnologias educativas; competências pessoais; métodos de avaliação. As atividades ocorrem tanto na modalidade presencial, quanto em regime de *e-learning* ou *blended-learning*, seja de forma síncrona ou assíncrona. O Quadro 8 apresenta o plano de formação da gestão atual, desenvolvido desde o 1º semestre de 2015 até o 1º semestre de 2017, organizado de acordo com as áreas temáticas.

**Quadro 8 - Plano de Formação da Universidade do Porto no período de Maio/2015 a Junho/2017 por área temática**

<b>Área Competências Pessoais</b>	
<b>Formações</b>	<b>Data</b>
Comunicação e Emoção: quando o corpo se expressa mais do que as palavras	mai/15
Definição de Competências e Objetivos de Aprendizagem	mai/15
Promover o Debate	mai/15
Técnicas de Colocação e Projeção da Voz	mai/15
Workshop Intensivo de Técnica Vocal para Professores	mai/15
Competências e Objetivos de Aprendizagem na Docência Universitária	jul/15
Técnicas de Expressão e de Comunicação	out/15
Problemáticas no Processo de Ensino e Aprendizagem Associadas à Saúde Mental	nov/15
Estratégias Comunicacionais para docentes	jan/16
Comunicação e Emoção: quando o corpo se expressa mais do que as palavras (2ª edição)	mar/16
Estratégias Comunicacionais para docentes (2ª edição)	mar/16
Coaching na docência	mai/16
Instrumentos de avaliação (I)	mai/16
Instrumentos de avaliação (II)	mai/16
Competências de Comunicação e Voz na Docência: conhecer para otimizar	jun/16
Competências de Comunicação e Voz na Docência: conhecer para otimizar (2ª edição)	nov/16
Active Learning: metodologias ativas em sala de aula	jan/17
Inteligência Emocional I	jan/17
Coaching e comunicação positiva para Docentes Universitários	fev/17
Competências de Comunicação e Voz na Docência: conhecer para otimizar (3ª edição)	fev/17
Técnicas de Apresentação para Docentes	mar/17
Comunicação e Emoção: quando o corpo se expressa mais do que as palavras (3ª edição)	abr/17



Comunicação e Emoção: quando o corpo se expressa mais do que as palavras (4ª edição)	out/17
Coaching e comunicação positiva para Docentes Universitários (2ª edição)	nov/17
<b>Área Métodos de Avaliação</b>	
<b>Formações</b>	<b>Data</b>
Auto e Hetero-Avaliação	mai/16
Avaliação Contínua por Mini-Testes	mai/16
Avaliar Projetos	mai/16
Dinâmicas de Grupo	mai/16
Orientação e Avaliação de Estudantes de Dissertação e de Tese	mai/16
Reflexão sobre os critérios de seleção dos estudantes candidatos aos 2ºs ciclos de estudo	jan/17
Projectos CALOHEE e TALOE: Contribuições para definição de resultados de aprendizagem (RA) e para avaliar	mai/17
<b>Área Novas Abordagens Pedagógicas</b>	
<b>Formações</b>	<b>Data</b>
Inovações Teóricas e Práticas nos Processos de Ensino-Aprendizagem-Avaliação	mai/15
Instrução pelos Pares	mai/15
Implementação de Métodos Ativos e Colaborativos no Ensino Superior: Como começar?	jul/15
Envolver os alunos nas aulas: aceitamos o desafio?	jan/16
Planificar, Ensinar e Avaliar no Ensino Superior	fev/16
Envolver os alunos nas aulas: aceitamos o desafio? (2ª edição)	jun/16
It's Hip to Flip! Turning your class upside-down for learning	jun/16
Estratégias Eficazes de Ensino para Turmas Grandes	out/16
Integração da diversidade no ensino superior	mai/17
Learning outcomes - change of paradigm in teaching and learning in HE	mai/17
Objetivos de Aprendizagem, Alinhamento Construtivo e Autorregulação	mai/17
Evolução da Pedagogia no Ensino Superior	jun/17
Laboratório de práticas pedagógicas inovadoras: Design Thinking	jun/17
<b>Área Tecnologias Educativas</b>	
<b>Formações</b>	<b>Data</b>
Moodle U.Porto	mai/15
Tecnologias Educativas	mai/15
Tutoria Online	mai/15
Criação de Atividades Pedagógicas no Moodle U.Porto - Nível I	jun/15
Criação de Atividades Pedagógicas no Moodle U.Porto - Nível II	jun/15
Iniciação ao Moodle U.Porto - Nível I	jun/15
Acessibilidade na Sala de Aula	set/15
Criação de Atividades Pedagógicas no Moodle U.Porto - Nível I (2ª edição)	set/15
Criação de Atividades Pedagógicas no Moodle U.Porto - Nível II (2ª edição)	out/15
Treino Básico em Testes com Perguntas de Escolha Múltipla	nov/15
O iPad/Tablet no Ensino Superior - Utilização do iPad na Sala de Aula	dez/15
O iPad/Tablet e aplicações para o ensino	jan/16
O iPad/Tablet e a gestão do processo educativo	fev/16
O iPad/Tablet em projetos colaborativos	abr/16

A Prevenção do Plágio e o Feedback no Trabalho Escrito	mai/16
Avaliar no Moodle U.Porto	mai/16
Inquéritos de Audiência	mai/16
Moodle U.Porto - Top 10	set/16
Prevenir o Plágio com recurso ao Turnitin	out/16
Explain everything: um quadro interativo no iPad	nov/16
Prevenir o Plágio com recurso ao Turnitin - 2ª edição	nov/16
Prevenir o Plágio com recurso ao Turnitin - 3ª edição	dez/16
Prevenir o Plágio com recurso ao Turnitin - 4ª edição	jan/17
Prevenir o Plágio com recurso ao Turnitin - 5ª edição	fev/17
Prevenir o Plágio com recurso ao Turnitin - 6ª edição	mar/17
Socrative	mar/17
Como operacionalizar exames no Moodle U.Porto	abr/17
Calohee e Taloe: contribuições para definição de resultados de aprendizagem (RA) e avaliação	mai/17
Como operacionalizar exames no Moodle U.Porto	mai/17
Vídeo em educação - Panopto	mai/17
Google for Education@UPorto	jun/17
Moodle U.Porto Top 10	set/17
Google for Education@UPorto: introdução	set/17
Como criar perguntas de múltipla escolha no Moodle	out/17
Google for Education@UPorto: 2. Ferramentas de produtividade	out/17
Como desenhar um curso à distância no AcademiaUP (1ª edição)	out/17
Como desenhar um curso à distância no AcademiaUP (2ª edição)	out/17
Turnitin: Simplificar o feedback e a avaliação de trabalhos escritos	out/17
Prevenir o plágio com o recurso ao Turnitin	nov/17
Vídeo como ferramenta pedagógica – Panopto	nov/17
Google for Education@UPorto: 3. Google Sites	nov/17
Google for Education@UPorto: 4. Google Forms	nov/17
Google for Education@UPorto: 5. Google Classroom	nov/17

Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <<https://inovacaopedagogica.up.pt/42-2/formacao/cursos/>>. Acesso em 15 dez. 2017.

No ano de 2017, o plano de formação também contou com atividades que foram estendidas, de acordo com a Unidade MEA, a instituições parceiras, precisamente UBI, UMa, UMinho, UC, UL, UNL, UTAD e ISCTE-IUL, no âmbito do Projeto Sucesso Acadêmico<sup>78</sup>. O Quadro 9 apresenta o plano de formação, considerando essas atividades alargadas a docentes de outras instituições, para além dos docentes da U.Porto.

#### **Quadro 9 - Plano de Formação da Universidade do Porto em 2017 estendido a instituições parceiras**

Formações	Data
De par em par na U.Porto	fev/17
Sessão De Abertura Da Semana Académica De Formação Pedagógica - Keynote De Dilly Fung	mai/17

<sup>78</sup> Fonte: Universidade do Porto – Unidade MEA/Outras Formações. Disponível em: <<https://inovacaopedagogica.up.pt/42-2/formacao/outras-formacoes/>>. Acesso em 15 dez. 2017.

Como aprendemos e como podemos ajudar a aprender: uma abordagem muito prática para professores	jun/17
Facilitating Collaborative Learning Through Open And Distance Learning	jun/17
Neurociências e Harvard: o que nos ensinam	set/17
U.Porto: que estratégias para a formação no 3º ciclo?	set/17
Programa de Formação IDEA-UMinho para docentes	out/nov 2017

Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <<https://inovacaopedagogica.up.pt/42-2/formacao/outras-formacoes/>>. Acesso em 15 dez 2017.

Uma leitura cuidadosa das atividades que compõem o plano de formação de 2016/2017, aqui apresentado, permite-nos perceber a presença dos pilares pedagógicos do Processo de Bolonha orientando as ações. Pilares como a adequação das condições de estudo e dos ambientes de aprendizagem e o atendimento das necessidades dos estudantes, a orientação para a aprendizagem ao longo da vida, a formação para competências, a diversificação dos métodos de ensino e de aprendizagem e a inovação pedagógica, bem como processos de ensino focalizados nos estudantes para a promoção da autonomia, estão na matriz do plano.

Em complementação a esta leitura, participamos de algumas das atividades que compuseram o plano de formação, no período entre setembro e novembro de 2017, conforme descrito no Quadro 10.

#### **Quadro 10 – Participação da pesquisadora em atividades de formação da Universidade do Porto, no ano de 2017**

Formações	Data
Universidade do Porto: que estratégias para a formação no 3º ciclo?	Set/17
Comunicação e emoção: quando o corpo se expressa mais que as palavras	Out/17
Desenhar um curso a distância na academia	Out/17
Turnitin: simplificar o feedback e a avaliação de trabalhos escritos	Out/17
Vídeo como ferramenta pedagógica – Panopto	Nov/17
Coaching e comunicação positiva para docentes	Nov/17
Google for Education	Nov/17

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

Por meio da participação nas atividades formativas, pudemos verificar que os pilares pedagógicos consolidados com o discurso do Processo de Bolonha têm orientado a construção de competências pedagógicas docentes. Mesmo que em algumas atividades não houvesse uma explicitação destas questões, principalmente na área de tecnologias educativas, porque, aos moldes do que foi narrado pelo Pró-Reitor PB, partem da premissa de que são necessidades dos professores para problemas concretos, muitas vezes não contextualizadas com os vários interferentes que provocam tais necessidades, o que é possível perceber é que a capacitação

para operar recursos e ferramentas sob o viés pedagógico atende muitas das premissas veiculadas no Processo de Bolonha. Isso porque sem tais competências não é possível se atingir aos novos objetivos traçados para o ensino superior universitário.

Exemplo desta constatação foram as atividades “Desenhar um curso a distância na academia”; “Vídeo como ferramenta pedagógica – Panopto” e “Google for Education”, em que recursos tecnológicos foram apresentados aos docentes, possibilitando que eles adquirissem as competências para o uso pedagógico consciente dessas ferramentas, para atingir o novo paradigma da aprendizagem focalizada no estudante. Por sua vez, atividades como “Turnitin: simplificar o feedback e a avaliação de trabalhos escritos” e “Universidade do Porto: que estratégias para a formação no 3º ciclo?” encaminharam discussões sobre o relacionamento pedagógico, ainda que em distintas perspectivas; enquanto a primeira atividade apresentou um recurso tecnológico aos professores, mas com uma potencialidade grande em se constituir mais como um recurso de formação e de comunicação com os estudantes, a segunda atividade tratou de modelos que se pode adotar, tendo em vista a formação se deseja oferecer aos estudantes da pós-graduação, a nível de doutorado. Em ambas atividades se percebe o viés do relacionamento pedagógico que visa à formação do estudante, embora abordadas de formas distintas e em diferentes grupos temáticos do plano de formação. Finalmente, percebemos a intenção de dotar os professores com competências pessoais que o habilite a lidar com os diversificados públicos que acedem à universidade, frente ao pilar de ampliação do ensino superior. Essa intencionalidade foi percebida em formações como “Comunicação e emoção: quando o corpo se expressa mais que as palavras” e como “Coaching e comunicação positiva para docentes”.

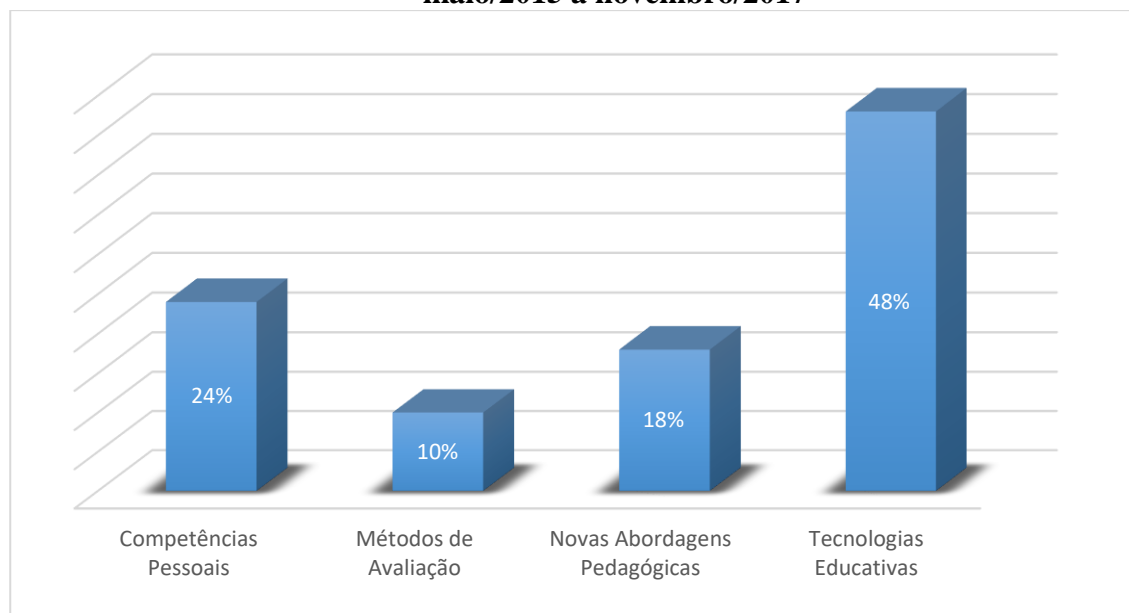
Todas essas dimensões apontam para uma busca intencional e institucionalizada de construção de um lugar para a pedagogia na universidade (Fernandes et al. 2013; Xavier e Azevedo, 2016). Uma busca que se refere à preocupação com a docência, com os processos de ensinar e de aprender na universidade, com o apoio à construção de saberes próprios da profissão docente. O plano de formação nos mostra que há um percurso em construção e ele significativamente colabora com a formação pedagógica dos docentes universitários, validando a preocupação institucional narrada pelo Pró-Reitor PB.

Entretanto, a análise do plano de formação também aponta para a existência de questões a serem refletidas, para que se potencialize o apoio oferecidos aos docentes, avançando às ações de formação. Nesse sentido, a leitura do plano de formação permite a percepção de que os temas desenvolvidos não contemplam a construção identitária da profissão docente, no contexto universitário, nem mesmo a complexidade que circunda a prática nessa profissão. As ações de formação, à medida em que muito valorizam a dimensão prática, com atividades de cunho

técnico voltadas para o saber fazer, mantêm ativo o âmbito individualista e metodológico que configura o senso comum acerca da inovação pedagógica (Carrasco, 2016).

Deste modo, ainda que assumamos o valor do saber fazer na formação pedagógica docente, ao confrontarmos a oferta de cada área do plano, percebemos a valorização das ações relacionadas à operacionalização de ferramentas. Essa valorização é refletida no número de ações que compõe a área das tecnologias educativas, sendo esta a dimensão que ocupa a maior parte da oferta no plano de formação. Se nos permitirmos essa observação, entendemos que os próprios projetos desenvolvidos no âmbito da excelência e da inovação pedagógica, mapeados na Universidade do Porto, também são movimentos que incentivam o saber fazer. Assim, em um esforço de síntese, elaboramos a Figura 9, que nos permite visualizar a análise desta valorização das ações centradas na dimensão do saber fazer. Consideramos nesta elaboração apenas o tema da oferta, ou seja, não incluímos as várias edições de uma mesma ação na elaboração desta representação.

**Figura 9 – Distribuição do plano de formação pelas áreas formativas no período de maio/2015 a novembro/2017**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

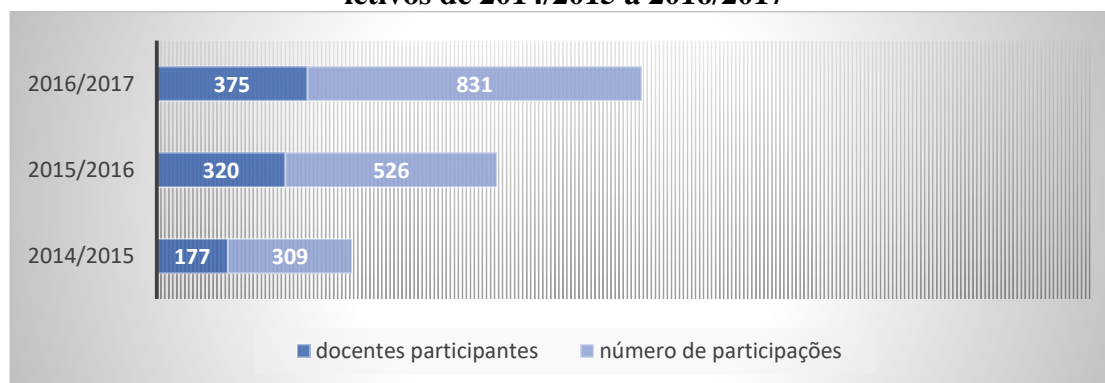
Por outro lado, os dados disponíveis na página da Unidade MEA ainda nos permite analisar o índice de participação nas atividades de formação oferecidas institucionalmente.

Os dados disponibilizados pela Unidade apontam que no ano letivo de 2014/2015, mais precisamente com atividades entre maio e julho de 2015, 177 docentes participaram de pelo menos uma atividade de formação oferecida. Considerando o universo docente da instituição, que era composto, à época segundo a própria Unidade, por 2282 professores, a participação nas

atividades de formação pedagógica correspondeu a 7,75% do corpo docente. Já no ano letivo de 2015/2016, a frequência foi de 320 docentes que participaram de pelo menos uma atividade de formação oferecida. Esse número de participantes correspondeu a 14% do corpo docente da instituição, de acordo com os dados disponibilizados pela Unidade MEA. Entretanto, não nos parece pertinente afirmar que houve significativa elevação da participação docente, porque há que se levar em conta que, no que se refere ao ano letivo de 2014/2015, a oferta de formações foi menor, concentrada em apenas 3 meses de atividades. Finalmente, no ano letivo de 2016/2017, houve participação de 375 docentes em pelo menos uma atividade de formação oferecida, de acordo com os dados da Unidade. Nesse ano letivo, o corpo docente aumentou para 2320 professores, e, com isso, a participação teve leve acréscimo, atingindo 16% do universo docente da instituição.

Contudo, ao considerar que há professores que participam de mais que uma atividade, o índice de participações em atividades de 2014/2015 fica em 309; em 2015/2016 foram 526 participações docentes; e no ano letivo de 2016/2017 foram 831 participações, de acordo com os índices disponibilizados pela Unidade MEA. Por esses dados é possível perceber a ascendência da participação docente nas atividades, o que ratifica a narrativa do Pró-Reitor PB, frente aos esforços de constituir uma cultura de formação na universidade. Os índices de participação referente ao ano letivo de 2017/2018 não havia sido disponibilizado até o momento desta análise<sup>79</sup>. A Figura 10 representa o número de docentes participantes em relação às participações totais nas atividades de formação oferecidas institucionalmente na Universidade do Porto, pela Unidade MEA.

**Figura 10 – Participação docente nas atividades de formação da U.Porto, nos anos letivos de 2014/2015 a 2016/2017**



Fonte: Universidade do Porto. Disponível em <<https://inovacaopedagogica.up.pt/42-2/formacao/outras-formacoes/>>. Acesso em 15 dez. 2017.

<sup>79</sup> Esta análise foi realizada em dezembro de 2017, quando se encerrava o período do Estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade do Porto.

Para efeito de análise, recorreremos à tese de Ramos (2008), vez que a autora dá conta da participação docente na ação piloto de 2005, referida pela Professora PB, quando se formalizavam as preocupações com a formação pedagógica docente da Universidade do Porto, tendo em vista as transformações que decorreriam com o Processo de Bolonha. De acordo com Ramos (2008), adotando-se um critério de frequência que dava condições de efetiva participação, participaram ativamente da ação piloto 21 docentes, vinculados a 10 faculdades da universidade. Deste modo, considerando-se o modelo de formação pretendido à época, que visava a um diálogo aproximado e direto, como forte troca de conhecimentos, entendemos o baixo número de participantes e o relativo alcance da formação, se considerado apenas esse número de participantes.

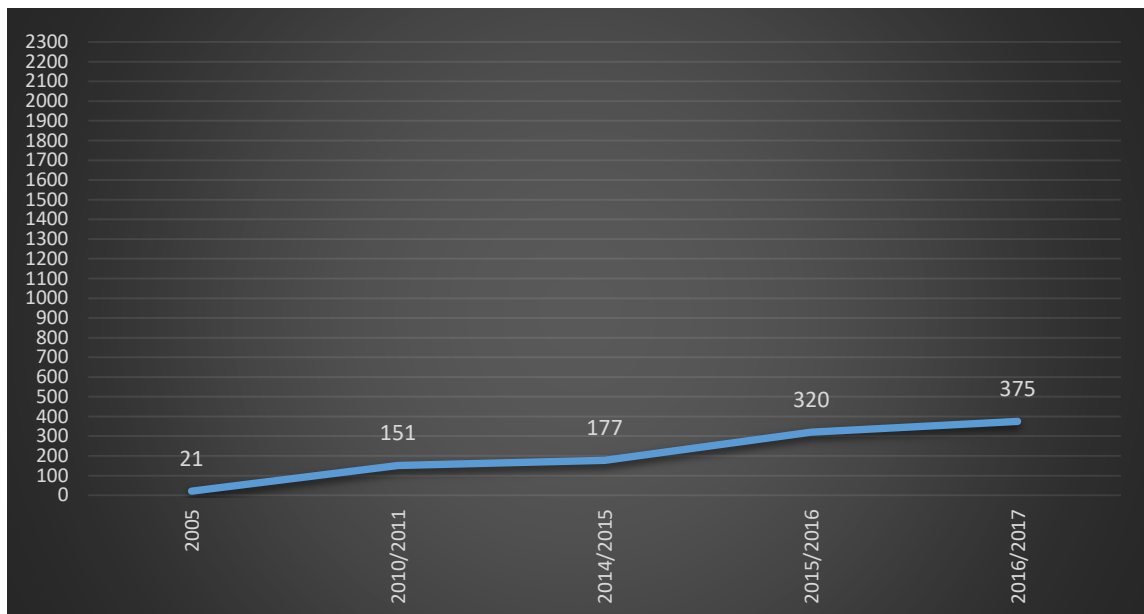
Para considerar uma posição intermediária, ou seja, que tomasse como ponto de partida a ação piloto de 2005, que se constituiu como o início da preocupação com a formação pedagógica na universidade, no que tange às condições trazidas com o Processo de Bolonha, mas que fosse anterior aos índices atuais, permitindo-nos olhá-lo por outra perspectiva, recorreremos ao trabalho de Fernandes, Mouraz e Sampaio (2012). As autoras analisam o lugar da formação da Universidade do Porto, e, nesse sentido, apresentam a oferta formativa na Universidade do Porto, no período compreendido entre 2006 e 2012, a partir de “todos os planos de formação disponíveis no site da Reitoria” (Fernandes, Mouraz e Sampaio, 2012, p. 5056)<sup>80</sup>.

Para dar conta de tratar a questão da participação docente nas ações de formação da universidade, as autoras tomam por referência o ano letivo de “2010/2011 por se constar ser o ano em que havia informação completa” (Fernandes, Mouraz e Sampaio, 2012, p. 5062). Deste modo, as autoras revelam que, no ano letivo de 2010/2011, “houve um conjunto de 151 professores que fizeram formação na área da docência, que é um número modesto se comparado com a população” (Fernandes, Mouraz e Sampaio, 2012, p. 5063), que, de acordo com as autoras, era cerca de “2500 que a UP empregava” (Fernandes, Mouraz e Sampaio 2012, p. 5064, grifo nosso).

Este conjunto de participações ao longo do tempo nos permite confrontar a Figura 10, incluindo nela estes dados para que orientem a leitura da intencionalidade de se concretizar uma política de formação na instituição, e alcançar uma cultura institucional de formação pedagógica docente. Nessa direção, a Figura 11 amplia a apresentação dos dados relativos à participação docente em atividades de formação na instituição.

---

<sup>80</sup> Os planos aos quais se referem as autoras não estavam mais disponíveis à consulta pública, na página da Reitoria da Universidade do Porto, no período de coleta de dados deste capítulo, isto é, de setembro a dezembro de 2017.

**Figura 11 – Docentes participantes nas atividades de formação da U.Porto**

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

A análise do número de participantes nas formações oferecidas pela Universidade do Porto evidencia uma constante ascensão, dado que referenda a intencionalidade da instituição em estabelecer uma cultura de formação, conforme apontado pelo Pró-Reitor PB. É-nos evidente que para manter tal ascensão é preciso o investimento de esforços e recursos, e, de tal modo, podemos identificar a preocupação institucional com a qualidade da docência, quer pela organização do setor responsável, quer pelo empenho na oferta e na mobilização para a participação.

Não obstante, a ascendência representada pelos dados também nos permite contrastar uma posição da gestão, narrada pelo Pró-Reitor PB, no que se refere à inexistência de um contexto de formação pedagógica anterior ao que se apresenta atualmente na instituição. Na contramão dessa afirmação, parece-nos claro que está em curso um esforço de construção de uma cultura de formação pedagógica dos docentes, desde as iniciativas anteriores à implantação do Processo de Bolonha, em 2005. Ainda que tímidos em termos de alcance ao universo docente da instituição, os números apontam para iniciativas institucionais que têm buscado a cultura da formação, mas, como nos lembra o próprio Pró-Reitor PB, a transformação da cultura é algo que leva tempo. Por isso, afirmar que nada existia antes da atual gestão não nos parece uma informação cabível, frente aos dados.



Finalmente, também nos é evidente que o percurso ainda é grande, dado que em um universo com cerca de 2300 docentes, a participação máxima alcançada se refere a apenas 16% do quadro. É um número ainda pequeno e pouco expressivo se tomarmos em consideração a inovação pedagógica que se espera dos docentes frente aos pilares pedagógicos introduzidos na realidade da docência universitária, no contexto do Processo de Bolonha, para a qual muitos não estão preparados.

Assim, ainda que assumamos que a questão da formação, enquanto componente do desenvolvimento profissional docente, requer compromisso conjunto, tanto da instituição, quanto dos próprios docentes (Day, 2001; Cunha, 2010b, 2014a, Xavier, 2014), entendemos também que não basta o empenho institucional sem se mobilizarem os docentes à participação, para avançarem na profissionalização da docência, em uma atitude de aprendizagem contínua (Day, 1985; Imbernón, 1998; Vaillant, 2009).



## 4 Assessoria Pedagógica Universitária: o contexto da Universidade Nova

### 4.1 Notas introdutórias ao contexto curricular da Universidade Nova

O projeto denominado Universidade Nova é uma proposta de reforma da universidade brasileira, elaborada pelo ex-Reitor da Universidade Federal da Bahia<sup>81</sup>, Professor Naomar Monteiro de Almeida Filho. O projeto foi apresentado em determinado período político em que, de acordo com seu idealizador, “o modelo de universidade pública vigente no Brasil não se ajustaria ao programa de desenvolvimento sustentado proposto e prometido à sociedade pelo projeto político do governo federal<sup>82</sup>” (Almeida Filho, 2007a, p. 195).

Com referência a este momento político, o ano de 2004 foi marcado pelo início das discussões sobre uma nova reforma da universidade brasileira. Mobilizados pelos argumentos que sustentariam o projeto Universidade Nova, os reitores das universidades federais brasileiras elaboraram a Proposta da Andifes<sup>83</sup> para a reestruturação da educação superior no Brasil (Andifes, 2004). Pautaram-se no discurso do projeto, que defende que as reformas anteriores<sup>84</sup> resultaram “incompletas ou frustradas e absorvidas pelas elites nacionais” (Almeida Filho, 2007a, p. 237), e em que se produziu no Brasil um modelo acadêmico de educação superior pautado em “uma concepção fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas” (Almeida Filho, 2007a, p. 237).

Essa busca por uma nova reforma universitária pautou discussões entre a Secretaria de Educação Superior (SeSU), órgão do Ministério da Educação (MEC), a Andifes e as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que após três anos de debates resultaram em várias versões preliminares e um Projeto de Lei da Reforma Universitária (Almeida Filho, 2007a), em tramitação (PL n. 7200/2006), cuja ementa estabelece normas gerais da educação superior, regula-a no sistema federal de ensino, e altera leis do sistema de educação.

Em 2007, o MEC lançou o Reuni, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto 6096/2007 (Brasil, 2007b), como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Governo

---

<sup>81</sup> O Professor Naomar de Almeida Filho foi Reitor da Universidade Federal da Bahia entre 2002 e 2006, sendo reconduzido no cargo para o mandato 2006-2010. Fonte: UFBA. Disponível em <<https://www.ufba.br/conteudo/naomar-de-almeida-filho>>. Acesso em 26 fev. 2018.

<sup>82</sup> Em referência à política do Partido dos Trabalhadores (PT) e ao governo do Presidente Lula, no Brasil.

<sup>83</sup> Andifes: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

<sup>84</sup> Há uma grande e qualificada produção acadêmica acerca das reformas universitárias no Brasil. Sobre o tema, confrontar: Cunha (1988), Malaguti, Carcanholo e Carcanholo (1998), Oliven (2002), Macedo (2005), Rossato (2011), Helmer (2012), Martins (2013).

Federal apresentou o Reuni como uma série de medidas por ele adotadas, visando retomar o crescimento do ensino superior público, de modo a propiciar condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Ainda de acordo com o Governo Federal, os efeitos da iniciativa poderiam ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012, cujas ações contemplariam o aumento de vagas nos cursos de graduação, com ampliação da oferta de vagas em cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, e metas que visariam diminuir as desigualdades sociais no país<sup>85</sup>.

Tonegutti e Martinez (2007, p. 1, grifos nossos) lembram que “o Reuni *foi um programa* de adesão voluntária de cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), por decisão do respectivo Conselho Universitário. Cada IFES que *aderisse deveria* prever no seu plano as ações que *pretenderia* levar a cabo para o cumprimento *das metas*”. Assim, frente a essa liberdade regulada para adesão ou não ao programa, o que tal política propiciou foi a materialização do projeto Universidade Nova, quer dizer, ao definir diretrizes para elaboração dos projetos de expansão e reestruturação das universidades, extremamente alinhadas com o projeto Universidade Nova, fomentou a adoção e viabilizou a implantação desta proposta curricular como modelo de reforma universitária. Portanto, reforçam Tonegutti e Martinez (2007, p. 1) que, no que tange às implicações desta regulamentação quanto à adesão pelas IFES, “foi a forma encontrada pelo MEC de viabilizar o projeto de Universidade Nova, proposto pelo [...] Professor Naomar de Almeida Filho, [...] inspirado no plano diretor de implantação da UNB elaborado por Anísio Teixeira<sup>86</sup>”.

Fato é que há correntes políticas e teóricas que criticam fortemente o Reuni e também o projeto Universidade Nova (Tonegutti e Martinez, 2007; Lima, Azevedo e Catani, 2008; Bessa

---

<sup>85</sup> Fonte: Governo Federal do Brasil. Ministério da Educação. Reuni. O que é o Reuni. Publicado em 25 de março de 2010. Disponível em <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em 26 fev. 2018.

<sup>86</sup> Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) compunha uma geração de intelectuais brasileiros que apresentava como meta a edificação de uma sociedade desenvolvida e moderna por intermédio da Educação. Conduzido pela defesa da educação nacional, Anísio Teixeira inseriu-se no cenário educativo do país, posicionando-se enquanto educador e administrador. Seu legado ganha ainda maior importância devido a sua significativa contribuição para repensar a estrutura educativa brasileira, bem como por meio de ações efetivas em sua estrutura organizativa, que resultaram em estratégias políticas e administrativas de expansão e reordenação da educação nacional. Inserido no debate da problemática educacional brasileira, Anísio Teixeira vislumbrava a criação da universidade, uma real tentativa de fonte espiritual e intelectual para a materialização do desenvolvimento da sociedade, que deveria adotar como sentido orientador a necessidade de concretização de um sistema educativo democrático, livre e autônomo. Na tentativa de concretização de seu projeto de universidade, foi referência na articulação de dois modelos de universidade que acabaram por se efetivar no campo educacional brasileiro, a Universidade do Distrito Federal, fundada em abril de 1935, por meio do decreto municipal nº 5.513 e a Universidade de Brasília, instituída por meio da Lei nº 3.998, em 1961 (Bertolleti, 2012, p. 551-552).

Léda e Mancebo, 2009; Paula, 2009; Wielewick e Oliveira, 2010; Martins, 2013; Brito, 2017). Os pesquisadores percebem o programa com efeitos limitados ao planejamento orçamentário, sem garantias da efetividade, da continuidade e do financiamento prometidos às universidades. Por sua vez, a Universidade Nova é criticada pela busca de aproximação com o modelo norte-americano de ensino superior e com a submissão ao modelo de reforma do Processo de Bolonha, ambos modelos neoliberais estrangeiros que, quando convertidos para um modelo nacional, retrata um processo de esvaziamento e aligeiramento da formação universitária.

Em contrapartida, contrapondo o que expressam autores como Lima, Azevedo e Catani (2008), ao definirem a Universidade Nova como “uma mescla tímida” dos modelos universitários norte-americano e europeu do Processo de Bolonha, há autores como Boaventura de Sousa Santos (2008; 2011) e Borges (2013), que afirmam que a reforma universitária em curso no Brasil não traduz uma mera importação de modelos. Pelo contrário, “no caso brasileiro, presencia-se a ocorrência de uma dinâmica no interior do campo, em que temas globais e específicos se relacionam na configuração do papel da educação superior e da universidade” (Borges, 2013, p. 77). Revela um modelo consciente que reconhece suas origens (Sousa Santos, 2008), possibilitando a criação de redes solidárias de conhecimento para enfrentar a transnacionalização da educação (Sousa Santos, 2011).

Frente esse contexto político-econômico de reforma do ensino superior brasileiro, poder-se-á interrogar em que se relaciona a figura do assessor pedagógico. Em que o assessoramento pedagógico aos docentes, atividade de responsabilidade da Assessoria Pedagógica Universitária, se encaixa nesse cenário de política de reforma, reestruturação e ampliação das universidades federais brasileiras?

Encontramos respostas para tais questões tanto no modelo curricular da Universidade Nova, quanto nas diretrizes do Reuni (Brasil, 2007a).

Por um lado, referimo-nos à adoção de pilares que sustentam o projeto Universidade Nova e que resultam em propostas de inovações curriculares. Nesse sentido, os discursos da Universidade Nova e das diretrizes do Reuni impactam, consideravelmente, a prática pedagógica do docente universitário (Xavier, 2014).

Por outro lado, referimo-nos ao discurso político de alcance de um ensino superior de qualidade, que, segundo as diretrizes do Reuni, pode ser alcançado pelos elementos defendidos pela Universidade Nova. Nessa direção, uma das diretrizes do Reuni (Brasil, 2007a, p. 10) concentra-se na “oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem”.

Assim, se a inovação curricular se efetiva quando conduz a inovações pedagógicas (Xavier, Azevedo, Carrasco, 2017; Xavier, Azevedo, Leite e Carrasco, 2017) e se a Assessoria Pedagógica é o lugar da Pedagogia na universidade (Xavier e Azevedo, 2016), como pensar a oferta deste apoio pedagógico desconectadamente desta instância de responsabilidade formativa? De outro modo, se o apoio pedagógico é previsto, como não recorrer à figura da Assessoria Pedagógica nestas discussões?

Não obstante, é preciso não desvalorizar que há elementos constitutivos do projeto Universidade Nova que atendem diretamente a antigas reivindicações da sociedade, naquilo que Sousa Santos (2008; 2011) chama de bem público que tem uma missão que integra o social, o político, o cultural, o humano, o ético, o profissional, na mesma medida em que concebe a pesquisa e a produção científica e tecnológica exigidas pela sociedade globalizada. Nesse sentido, ao passo que acessa à universidade públicos historicamente excluídos do espaço acadêmico, esta instituição deve buscar proporcionar a eles condições de minimização dos efeitos gerados pelas desigualdades de oportunidades. Logo, assim como percebemos nas transformações que decorrem do Processo de Bolonha, a universidade deixa de se configurar como o lugar da elite social, para assumir a responsabilidade social de garantir sucesso e oportunidades de formação a estudantes com distintos capitais culturais, atendendo a diferentes expectativas formativas (Zabalza, 2004; Cunha, 2010a; Leite, 2010).

Essas questões trazem inegáveis reflexos de natureza pedagógica, impactando a prática dos docentes universitários. Por consequência, exigem a construção de saberes da docência nesse cenário curricular da Universidade Nova, atingindo a lógica da profissão docente. De tal modo, percebemos reforçada a necessidade do compromisso institucional com a formação pedagógica dos docentes, como oportunidade de enfrentamento destes desafios, o que fortalece as responsabilidades institucionais da Assessoria Pedagógica Universitária, como setor incumbido da promoção de espaços de apoio à docência.

Tendo por referência este contexto político-pedagógico, e visando produzir conhecimentos sobre a Assessoria Pedagógica Universitária no modelo curricular da Universidade Nova, objetivamos neste capítulo:

- Identificar, na literatura relacionada ao projeto Universidade Nova, pilares que trazem para a realidade universitária a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas docentes;
- Identificar, em documentos que fomentaram a política de reestruturação e ampliação das universidades federais do Brasil, os pilares que se repercutem na prática pedagógica docente, e que fomentam o modelo curricular da Universidade Nova;

- Mapear a Assessoria Pedagógica Universitária nas universidades federais brasileiras, definindo seu rol de atuação;
- Caracterizar, em estudo focalizado, as políticas de formação pedagógica dos docentes de uma universidade federal brasileira que aderiu ao modelo curricular da Universidade Nova;
- Mapear a oferta institucional de formação pedagógica dos docentes de uma universidade federal brasileira que aderiu à Universidade Nova, enquanto estudo focalizado que contribui para a compreensão de como se pensa o apoio pedagógico ao docente neste contexto curricular.

Para alcançarmos a concretização desses objetivos, sistematizamos o percurso por meio dos procedimentos metodológicos:

- A) No que tange ao Mapeamento da Assessoria Pedagógica e dos pilares pedagógicos no contexto da Universidade Nova:
  - a) Revisão da literatura relacionada à implantação e acompanhamento do projeto Universidade Nova, para mapeamento dos pilares pedagógicos que decorrem desse modelo curricular;
  - b) Pesquisa documental relacionada à política de expansão e reestruturação das universidades federais no Brasil, que fomentou o projeto Universidade Nova, para mapeamento dos pilares pedagógicos presentes nesta política:
    - Proposta Andifes;
    - Decreto REUNI;
    - Diretrizes REUNI;
    - Referenciais Orientadores dos Bacharelados Interdisciplinares e similares.
  - c) Pesquisa documental relacionada às universidades federais brasileiras que aderiram ao Reuni e ao modelo curricular da Universidade Nova, para mapeamento dos setores assemelhados à Assessoria Pedagógica Universitária:
    - UFABC;
    - UFBA;
    - UFERSA;
    - UFJF;
    - UFMA;
    - UFOB;
    - UFOPA;
    - UFPA;
    - UFRB;
    - UFRGS;
    - UFRN;

- UFSB;
- UFSC;
- UFSJ;
- UFVJM;
- UNIFAL;
- UNIFESP;
- UNILAB;
- UNIPAMPA.

B) No que tange ao Estudo Focalizado no contexto da Universidade Nova:

- a) Entrevista-narrativa com duas profissionais da Universidade Federal de Alfenas, universidade focalizada, que vivenciaram o processo de constituição do assessoramento pedagógico nos contextos pré-adesão e pós-adesão ao modelo curricular da Universidade Nova, que correspondem a informantes privilegiados:
- Professora da Escola de Enfermagem, Pró-Reitora de Graduação de 2005 a 2009, quando a universidade focalizada iniciou o processo de discussão da adesão ao Reuni;
  - Pedagoga do *Campus* sede, Chefe do Departamento de Apoio Pedagógico, com atuação profissional desde 2008, na universidade focalizada, que participou das discussões de adesão ao Reuni.
- b) Caracterização do assessoramento pedagógico oferecido aos docentes na universidade focalizada.

#### **4.2 A identidade curricular da Universidade Nova na literatura**

Na intenção de identificar, ainda que de modo panorâmico, os pilares que se refletem na prática pedagógica docente universitária, os quais entendemos reforçarem a necessidade de construção de espaços formativos destes profissionais, analisamos, primeiramente, a literatura de concepção do modelo Universidade Nova, produzida por seu idealizador, Professor Naomar de Almeida Filho, e por pesquisadores que compartilham suas ideias. Posteriormente, analisamos documentos políticos que orientam a implantação e a implementação do modelo curricular da Universidade Nova, no Brasil.

Nessa lógica, iniciamos a identificação pelo questionamento: o que é a Universidade Nova? De acordo com seu idealizador, Professor Naomar de Almeida Filho,

a proposta hoje denominada de Universidade Nova aponta para uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade brasileira, visando superar e corrigir alguns dos defeitos aqui analisados [a universidade brasileira terminou dominada por um poderoso viés profissionalizante, com uma concepção curricular



simplista, fragmentadora e distanciada dos saberes e das práticas de transformação da sociedade – p. 259].

Em termos de arquitetura acadêmica, trata-se da implantação de um regime de três ciclos de educação universitária:

Primeiro Ciclo: Bacharelados Interdisciplinares (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;

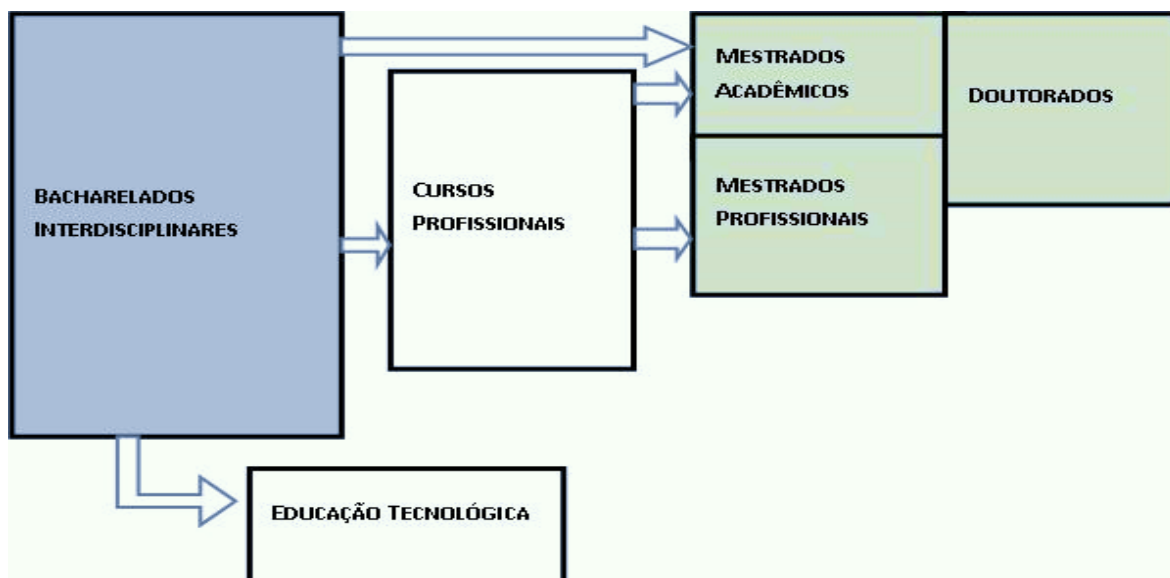
Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas;

Terceiro Ciclo: Formação acadêmica, científica ou artística, de pós-graduação.

A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional, quanto da pós-graduação. Além disso, novas modalidades de processo seletivo serão necessárias, tanto para o primeiro ciclo quanto para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior (Almeida Filho, 2007a, p. 265).

A Figura 12 apresenta o modelo curricular da Universidade Nova, como proposto por seu idealizador.

**Figura 12 - Estrutura Curricular do modelo Universidade Nova**



Fonte: Almeida Filho e Sousa Santos, 2008, p. 201.

De acordo com o idealizador, a estrutura curricular dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) compreende modalidades de conteúdos curriculares que remeteram ao caráter interdisciplinar e flexível do modelo, sendo estes conteúdos organizados em três conjuntos: Cursos-Tronco (CT), Formação Geral (FG) e Formação Específica (FE). De acordo com Almeida Filho (2007a, p. 267), “o conceito de Cursos-Tronco (CT) provém diretamente de Anísio Teixeira. Define-se como formação obrigatória, paralela e sequencial durante todo o programa do BI [...]”. Por sua vez, a Formação Geral “compõe-se de componentes curriculares de escolha opcional em cada um dos Eixos Temáticos Interdisciplinares [...]” (Almeida Filho, 2007a, p. 267). Tais eixos referem-se a conteúdos que circundam a Cultura Humanística, a

Cultura Artística, a Cultura Científica, relacionando-se diretamente com a grande área de conhecimento do curso. Prevê-se, ainda, o “cumprimento de Atividades Interdisciplinares em Comunidade (AIC), organizadas por tema/problema, com alunos de diferentes origens e opções de titulação no BI” (Almeida Filho, 2007a, p. 268). O modelo prevê, ainda, “um esquema de orientação, potencializado pela figura do professor tutor, capacitado a acompanhar e orientar a vida acadêmica dos estudantes do BI” (Almeida Filho, 2008, p. 213).

De acordo com a literatura, o modelo curricular da Universidade Nova busca superar, na oferta e acesso à diversidade de conhecimentos e culturas, a precocidade na escolha da carreira profissional, quesito que contribui para os altos índices de evasão na educação superior do país (Xavier, 2014). Deste modo, busca também superar o viés monodisciplinar na graduação, que impede que os currículos sejam integrados e integradores; tanto quanto a incompatibilidade curricular e de titulação com os modelos adotados nos países desenvolvidos, países com os quais, segundo Almeida Filho (2008), é preciso estabelecer relações de reciprocidade, com vistas ao desenvolvimento nacional e à evolução da produção do conhecimento científico.

A proposta da Universidade Nova tomou a concepção filosófica de uma educação holística<sup>87</sup>, estabelecendo conexões que permitem abranger a integralidade do conhecimento em uma formação ampla e significativa. Encontra respaldo, a seu modo, na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI (Unesco, 1998), visto que, como defende Almeida Filho (2007, 2008),

a Universidade Nova será reconfigurada como instituição de criação e produção crítica do conhecimento humano, em vez de uma instituição para elitismo e exclusão social como tem sido durante quase mil anos. Assim poderemos resgatar o ensino superior e a produção criativa de tecnologia e arte/cultura como potencial articulador tecnológico e estético (e também econômico) da criação de redes de solidariedade intercultural. A universidade terá enfim uma chance de se tornar instrumento para integração social e cultural entre povos e nações, firmemente comprometida com seu ideário original de justiça, equidade e paz (Almeida Filho, 2008, p. 181).

A proposta da Universidade Nova, portanto, busca construir um modelo de educação superior que seja compatível, “no que for vantajoso para o contexto nacional” (Almeida Filho, 2007a, p. 266), com o modelo norte-americano e com o modelo europeu de educação superior.

---

<sup>87</sup> O termo “Educação Holística” considera todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, intuitivos e espirituais inatos do ser humano. Procura desenvolver visões do ensino e da aprendizagem que estimulem as conexões entre disciplinas e entre aprendizes, por várias formas de comunidades. Também procura um equilíbrio dinâmico em situações de aprendizagem, entre elementos, tais como o conteúdo e o processo, a aprendizagem e a avaliação, e o pensamento analítico e o criativo. Por último, a educação holística é inclusiva, no sentido de incluir um leque amplo de tipos de estudantes e uma diversidade de visões de aprendizagem, procurando atender as diversas necessidades do aprendiz (Yus, 2002).

Compatibilidade, para o autor, nesse caso, não significa submissão a esses modelos universitários (Almeida Filho, 2008, p. 232), porque não se deve perder de vista que a distinção entre as realidades universitárias de Brasil, Estados Unidos ou Europa é distante o suficiente para não recomendar uma adesão irrestrita aos modelos por cada um deles praticados.

Dados estes conceitos, reconhecemos que há pilares que sustentam o modelo curricular proposto. Obras como “Universidade Nova: textos críticos e esperançosos”, (Almeida Filho, 2007a), “A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova” (Almeida Filho e Sousa Santos, 2008), assim como outras obras e trabalhos posteriores<sup>88</sup>, revelam e ratificam as proposições iniciais do projeto Universidade Nova, que, a nosso ver, resultam em pilares pedagógicos que alteram a prática de ensinar e aprender na universidade.

Nessa abordagem aos fundamentos do projeto Universidade Nova, afirma Mulholland (2007, p. 7-8) que “essa concepção de universidade [...] ultrapassa o viés acadêmico-universitário, incorporando uma visão cultural-humanista de quem almeja uma universidade com competência acadêmica para poder exercer um papel comprometido com as transformações de seu tempo e sociedade”. Assim, a

Universidade Nova propõe implantar uma arquitetura acadêmica com formação básica interdisciplinar, integrar a graduação e a pós e projetar condições mais qualificadas para a pesquisa, num modelo próprio, ajustado à diversidade brasileira e, por isso mesmo, capaz de valorizar a extensão universitária. Supera o elitismo e a exclusão social inerentes à universidade tradicional. Viabiliza a integração das universidades brasileiras à rede mundial de instituições acadêmicas cultural e cientificamente qualificadas, que propiciará um novo trânsito internacional de docentes, pesquisadores, estudantes e gestores nos circuitos mundiais de produção e circulação do conhecimento e de cultura no século XXI (Mulholland, 2007, p. 8).

Do ponto de vista da reestruturação acadêmica, Ribeiro (2007) aponta que uma boa universidade não pode ser uma instituição fechada em si mesma, de modo que suas quatro atividades principais necessitam aproximar-se e se entrelaçar. Uma universidade que assuma essa necessidade, para que quando ouvir “universidade e sociedade” não entenda “universidade e mercado” (Ribeiro, 2007, p. 16). Esta lógica,

no caso da pesquisa, significa que ela tem de expor o que produz e aprender com o que se faz fora – fora da instituição, fora do país. No da pós-graduação, quer dizer que tem de formar seus alunos mais qualificados para se meterem mundo afora e que deve receber gente de fora para se sentir desafiada e rejuvenescida. No da graduação, significa que forma pessoas para o que, hoje, não é mais a profissão; pois vivemos num mundo não pós-profissional, mas pelo menos em que o diploma não garante uma profissionalização num lugar preciso. [...] No caso da extensão, finalmente, isso significa que a universidade deve ter uma clara visão do que é a sociedade na qual, da qual e para a qual ela vive (Ribeiro, 2007, p. 15-16).

---

<sup>88</sup> Para aprofundamento da literatura referente à Universidade Nova, sugerimos consulta aos trabalhos: Almeida Filho (2007b, 2014, 2016); Almeida Filho e Sousa Santos (2008); Mello, Almeida Filho e Ribeiro (2009); Almeida Filho e Coutinho (2011); Almeida Filho, Tavares e Romão (2015); Almeida Filho, Benincá e Coutinho (2017).

Na direção desta proposta de arquitetura acadêmica, Almeida Filho (2007a) expõe sua concepção sobre espírito universitário, que reflete a proposta do modelo curricular da Universidade Nova: “sentimentos de alegria no compartilhar, solidariedade, sensação de unidade, pontas de orgulho faustiano<sup>89</sup> etc. – e sobre o conhecimento no mundo e na vida – superação de fronteiras disciplinares, compromisso social, valorização da competência, flexibilidade epistemológica, provisoriedade” (Almeida Filho, 2007a, p. 20-21). Assim, no conjunto de sua missão, a universidade se presta a produzir e difundir ciência, arte, conhecimento e cultura, priorizando excelência e competência, capaz de tornar realidade as propostas que abre à sua comunidade e à sociedade.

Deste modo, na arquitetura acadêmica que deve sustentar a Universidade Nova, Almeida Filho (2007a) defende como necessários princípios relacionados à missão social da universidade e à excelência acadêmica. No primeiro, está o enfrentamento aos desafios do desenvolvimento local, regional e nacional; no segundo, está um instrumento de transformação social por meio das ciências, das artes e das humanidades. Também são princípios o respeito à diversidade e à competência de gestão. Segundo o autor, somente pelo respeito à diversidade se atinge a pluralidade e liberdade que resultam em estratégias interdisciplinares. De igual modo, para o autor, somente por meio da competência na gestão a universidade pode “alcançar o pleno cumprimento da sua missão social, fomentando a excelência acadêmica e o respeito à pluralidade” (Almeida Filho, 2007a, p. 122).

Nesse sentido, o modelo assume que as demandas sociais da atualidade trouxeram para a universidade novas concepções, tanto no plano político, quanto no plano epistemológico. No plano epistemológico estão as alternativas de organização do pensamento e de produção conhecimento, como a interdisciplinaridade, que trata da “busca de interfaces e conexões entre disciplinas”, e a transdisciplinaridade, compreendida como a “experimentação de trânsito de sujeitos entre campos de conhecimento distintos” (Almeida Filho, 2008, p. 170). Estas alternativas de produção do conhecimento buscam articulação consciente entre disciplinas, paradigmas educacionais e campos do saber.

No plano político, a universidade tem que corresponder à sua missão social, evidenciando práticas de inclusão como um imperativo, fazendo com que a universidade deixe

---

<sup>89</sup> Faustiano: Diz-se de ou indivíduo que age como o próprio Fausto, lendário personagem das tradições germânicas e de várias obras literárias que, insatisfeito com a insuficiência do conhecimento, faz um pacto com o demônio Mefistófeles que o leva a trocar os valores espirituais por valores materiais; fáustico, faustino. (Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa – Michaelis. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Rw9o>>. Acesso em 23 set. 2019.

de ser uma instituição somente para as elites. Enquanto bem público conjugado a um projeto de nação<sup>90</sup> (Sousa Santos, 2008, 2011), deve levar em conta sua missão de integração e inclusão social e política, defesa da cultura localmente produzida, de formação profissional, humanística e ética, tanto quanto se dedica à pesquisa e produção do conhecimento científico e tecnológico. Nesse sentido, a Universidade Nova revela um desenho “consciente de que a universidade, para ter legitimidade e eficácia, tem de conhecer bem o lugar onde está implantada” (Sousa Santos, 2008, p. 05). Nesse cenário, o modelo de ingresso requer aperfeiçoamento<sup>91</sup>, de modo que os tradicionais processos vestibulares das universidades públicas não se mostram efetivos para atender a uma nova arquitetura acadêmica.

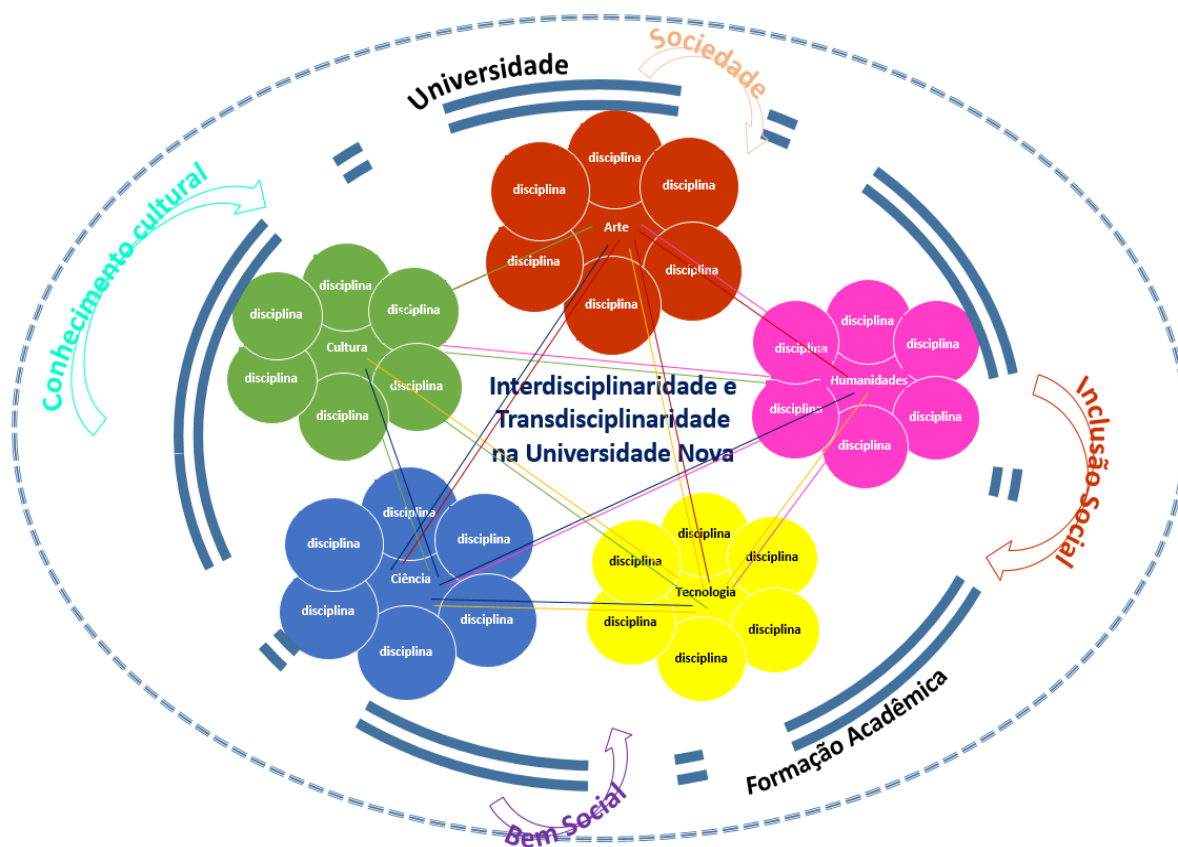
No limite, a proposta da Universidade Nova tem como objetivo tornar a instituição universitária uma máquina de inclusão social pela educação. Também nesse aspecto, o projeto ressalta a inspiração de Anísio Teixeira, que considerava a escola pública como ‘a máquina que prepara as democracias’. E, para isso, precisamos atuar em dois níveis. De um lado, devemos incorporar na macro-estrutura institucional e acadêmica da universidade o que atualmente chamamos de ações afirmativas. O modelo do BI, modulando a formação profissional e acadêmica, é um exemplo de ação formativa estruturante. De outro lado, no plano micro-institucional, precisamos desconstruir práticas pedagógicas redutoras, passivas, de baixo impacto e ineficiente, ainda vigente na educação superior, reconstruindo-as como instrumentos de mobilização e participação dos sujeitos no seu próprio processo de formação profissional, política, cultural e acadêmica. (Almeida Filho, 2007a, p. 279-280).

À vista das definições do modelo, elaboramos a Figura 13 no sentido de refletir a proposta curricular do projeto Universidade Nova a partir de sua lógica político-epistemológica. No que concerne ao plano político, uma lógica que assume a sociedade como parte da universidade, incluindo aí os conhecimentos produzidos fora dos limites acadêmicos; no que concerne ao plano epistemológico, os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade assumidos como conexões de saberes e trânsito entre os campos de conhecimento, respectivamente, associados a uma formação acadêmica que se pauta na inclusão social e valorização dos diferentes campos do saber como modelo curricular.

<sup>90</sup> Projeto de nação: contrato político e social amplo, desdobrado em vários contratos setoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público (Sousa Santos, 2011, p. 56).

<sup>91</sup> Apesar dos processos de seleção, o autor não menciona em seus trabalhos a nova modalidade de vestibular a ser adotado, dizendo que “ainda não sabemos o que substituiria o vestibular tradicional” (Almeida Filho, 2007a, p. 272). Porém, após a implantação do Reuni e dos modelos curriculares inovadores, o Governo Federal adotou o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – como ferramenta de seleção, consolidando em 2012 o SISU – Sistema Unificado de Seleção – na operacionalização do ingresso no ensino superior público brasileiro. Para informações sobre esse modelo de seleção, a página do SISU na internet disponibiliza toda a legislação relacionada. Disponível em < <http://sisu.mec.gov.br/legislacao> >. Acesso em 02 abr. 2019.

**Figura 13 – Lógica político-epistemológica da Universidade Nova**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

#### **4.2.1 Cruzando pilares que implicam alterações na prática pedagógica docente, no contexto da Universidade Nova, segundo a literatura**

Considerando a literatura referente ao projeto Universidade Nova, identificamos pilares de natureza pedagógica que se referem a diferentes estruturas da arquitetura acadêmico-universitária.

A partir das premissas que orientam a construção de tal projeto, os argumentos que dizem respeito à demanda social, ou seja, que visam permitir que a universidade, por meio das transformações em sua arquitetura acadêmico-curricular, atinja sua missão social de integrar e incluir a sociedade, parece-nos ocupar posição de proeminência. Nesse sentido, é possível encontrar associações de pilares pedagógicos relacionados a tal proposição, como a exigência de a universidade ajustar-se à biodiversidade brasileira, que abarca diferentes culturas, superar o elitismo social que é perpetuado dentro dos limites de seus muros, e, deste modo, superar também a exclusão social que historicamente se firmou nos processos de seleção para acesso à

formação universitária. Nessa missão social, entendemos uma proposta para a transformação social, apreendendo que a garantia de acesso ao ensino superior a camadas da sociedade que historicamente foram apartadas da formação universitária potencializa as oportunidades de transposição<sup>92</sup> social.

Para além, associações de outros pilares pedagógicos também são evidentes, quer no eixo formativo, quer no eixo da gestão acadêmica. Assim, no que diz respeito à formação, desenvolver uma visão cultural-humanista em todos os itinerários formativos vinculados às áreas de conhecimento, a partir de uma sólida base interdisciplinar, com capacidade para integrar não somente as disciplinas da graduação como também a formação em nível de pós-graduação, são pilares que se integram visando transformar o ensino superior. Na mesma medida, entendendo que a transformação curricular não é possível sem uma sustentação ao nível da arquitetura acadêmica, a gestão se ampara em transformações articuladas à pesquisa, ao ensino e à extensão, visualizando o trânsito dos sujeitos acadêmicos como instrumento de mobilização para a excelência e efetividade da formação universitária.

No Quadro 11 sintetizamos os pilares pedagógicos presentes na literatura que fundamenta o projeto Universidade Nova e que impactam diretamente a prática pedagógica docente.

**Quadro 11 – Pilares da Universidade Nova que impactam a prática pedagógica docente**

Pilares	Universidade Nova		
	Elementos sociais	Elementos de gestão	Elementos formativos
Adoção de esquemas de tutoria			
Adoção de estratégias interdisciplinares			
Adoção de práticas pedagógicas abrangentes			
Ajustamento e respeito à diversidade nacional			
Competência na gestão			
Formação Básica Interdisciplinar			
Fundamentação acadêmica na provisoriedade			
Fundamentação na flexibilidade epistemológica			
Integração da universidade brasileira a instituições qualificadas mundialmente			
Integração Graduação – Pós-graduação			
Qualificação da Pesquisa			

<sup>92</sup> Aqui, o conceito de transposição é tomado pela noção bourdieusiana, correspondendo à possibilidade de equilíbrio entre o capital cultural e o *habitus* (conceito que define a matriz de princípios que predispõe o sujeito a agir de uma maneira predeterminada, a partir de analogias e com disposição estável) (Bourdieu, 1998).

Pilares	Universidade Nova		
	Elementos sociais	Elementos de gestão	Elementos formativos
Reconhecimento da missão de transformação social			
Sistema tutorial			
Superação da exclusão social			
Superação do elitismo acadêmico			
Trânsito de docentes, estudantes e conhecimento			
Valorização da extensão universitária			
Visão Cultural-Humanista			

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

O conjunto dos pilares pedagógicos agrupados no Quadro 11 permite compreender, aos mesmos moldes do que evidenciamos no Processo de Bolonha, a identidade curricular da Universidade Nova.

É possível verificar que pilares presentes na identidade do Processo de Bolonha também se fazem presente na identidade curricular da Universidade Nova. Respeito à diversidade para acolher no interior da formação universitária as diferentes culturas, flexibilidade e mobilidade, na Universidade Nova traduzida como trânsito, de pessoas e de conhecimento, são pilares recorrentes e com grande ênfase em ambos contextos. Assim, percebemos determinada convergência entre os pilares que sustentam estes modelos.

Entretanto, com alguma atenção, é possível perceber que, no que tange à premissa de a universidade, face às transformações pretendidas, acolher em seu interior a diversidade cultural existente, e deste modo atender a demandas socialmente construídas, uma significativa diferença se delimita entre os dois contextos estudados. Ao passo que no contexto do Processo de Bolonha a inclusão de diferentes culturas e extratos da sociedade é prevista como recurso para valorizar e solidificar o Espaço de Europeu de Ensino Superior, mas sem enfatizar ações como a prática de extensão e a oferta de apoio pedagógico, no contexto da Universidade Nova a extensão universitária e os esquemas de tutoria são parte integrante do modelo curricular desenhado como reforma acadêmica. Essas ações, que entendemos demonstrar um caráter pedagógico mais efetivo, é mencionada timidamente no contexto do Processo de Bolonha, de modo que nos chega a parecer que se trata de uma menção meramente formal, para desviar às críticas que apontam o viés mercadológico como centro das transformações no ensino superior europeu, tal como já apontamos anteriormente. Já no Brasil, a abordagem conceitual em torno



da missão social da universidade nos parece mais coerente, exatamente pela delimitação destes pilares aqui mencionados. O que queremos evidenciar com isso é que, ao menos no nível do discurso, os propósitos mercadológicos ficam menos enfatizados no contexto da Universidade Nova, o que desperta a credibilidade apontada por Sousa Santos (2008, 2011).

De qualquer modo, o que esse conjunto de pilares pedagógicos demonstra é que o atendimento às exigências imputadas pelas transformações do ensino superior se torna difícil se não forem também transformadas as práticas dos professores nos processos formativos universitários. Assim, como já indicamos, desconsiderar a relação existente entre tais pilares e a formação pedagógica do docente universitário é correr o risco de que, de fato, as mudanças não se efetivem, ou seja, que existam apenas no papel, sem provocarem uma alteração da perspectiva pedagógica (Leite, 2010).

Tal como evidenciamos também no contexto do Processo de Bolonha, as lógicas formativas se resultam alteradas pela implantação do modelo curricular da Universidade Nova, a partir do conjunto de pilares pedagógicos que se encontra em seu alicerce. Estas lógicas, a serem internalizadas pelos docentes universitários, provocam o rompimento com a epistemologia hegemônica que se pauta na transmissão como único modo de produção de conhecimentos. E, como consequência, esses pilares passam a se apresentar como desafios à prática pedagógica docente, reforçando a necessidade de serem fomentados espaços de assessoramento, que resultem em espaços de formação, importantes para a construção de saberes da docência.

Porém, como também evidenciamos no contexto do Processo de Bolonha, no contexto da Universidade Nova a análise da literatura nos permite constatar que mesmo frente a essa perspectiva, o apoio à aprendizagem da docência, num contexto curricular carregado de pilares pedagógicos, não se reflete como uma preocupação. Ainda que surja, na literatura que concebe o modelo curricular da Universidade Nova, a necessidade de se instituírem instrumentos de mobilização que resultem em práticas pedagógicas efetivas e abrangentes (Almeida Filho, 2007a, 2007b, 2008), as ações práticas e os espaços responsáveis por promover tais instrumentos não são considerados. Verificamos, então, que há um vazio prático-conceitual que reflete uma certa despreocupação com tal questão, como se a formação do docente universitário, ancorada em seus títulos acadêmicos, já fosse suficiente para dar conta desta empreitada (Lucarelli, 2011; Cunha e Zanchet, 2013), ou, se por ventura vir a se fazer necessária, compete, apenas e simplesmente, à vontade individual de cada professor (Cunha, 2014a, 2015a).

### **4.3 A identidade curricular da Universidade Nova, nos documentos políticos do Brasil**

A partir das definições dos pilares pedagógicos contidos no modelo curricular da Universidade Nova, recorreremos à identidade curricular da proposta de reestruturação do ensino superior universitário nos documentos legais. Estes dispositivos foram propostos por órgãos ligados quer ao governo brasileiro, quer às próprias universidades federais.

Os documentos legais decretados no Brasil fomentaram a organização do modelo curricular da Universidade Nova, valorizando medidas que revelaram adoção aos pilares pedagógicos do modelo, provocando alterações no ensino superior e impactando a prática pedagógica docente.

Em síntese, o que podemos identificar, nos documentos que seguem, com alguma facilidade, é que revelam apontamentos e diretrizes altamente alinhados ao discurso e pilares do projeto Universidade Nova, direcionando e fomentando, portanto, a nosso ver, a implantação deste modelo curricular no ensino superior brasileiro, como via de reforma deste nível de ensino.

#### **4.3.1 Proposta Andifes**

Xavier (2014) sintetiza as decisões da Proposta Andifes (2004), destacando que, no campo político, aborda a autonomia das instituições federais de ensino superior e suas formas de financiamento; e no campo acadêmico, aponta ações abordadas como estratégias para se alcançar, tanto em nível de graduação como de pós-graduação, um modelo de educação capaz de transformar a sociedade em um espaço mais justo e democrático. Na visão dos Reitores das Instituições de Ensino Superior do país,

o estado permanente de análise, a sensibilidade para as mudanças, a atenção voltada para o novo são características que devem estar sempre presentes no campo da educação e, como tais, têm feito parte da educação superior neste País. Entretanto, em alguns momentos, a história ganha uma densidade inédita, torna-se mais espessa, fazendo com que as escolhas e as decisões efetivadas impliquem consequências de uma duração mais longa. Certamente, vivemos, hoje, no Brasil, um desses momentos. A concepção da educação superior como política de Estado, indispensável para que nosso país alcance os desejados patamares de desenvolvimento, e a criação de um Sistema Nacional de Educação Superior, capaz de construir e implementar marcos reguladores no campo da educação, constituem oportunidade inédita para que sejam delineadas estratégias de longo prazo para o constante desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior brasileiras (Andifes, 2004, p. 5).

Nessa delimitação, a Andifes (2004) afirma que a educação superior precisa estender os benefícios do “conhecimento a parcelas cada vez mais amplas da população” (Andifes, 2004, p. 5), expandindo e democratizando o ensino superior público, por meio de políticas inclusivas.

Ainda, a Andifes (2004) aponta que as reformas no ensino superior brasileiro devem estar alinhadas a movimentos internacionais, de modo que venham a incorporar as contribuições tratadas em fóruns internacionais. Neste sentido, menciona a Conferência Mundial sobre Educação Superior da Unesco, a Paris+5, o Conselho Universitário Ibero-americano (CUIB), e a Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM).

O documento garante que a transformação do ensino superior deve se pautar como política de estado, necessitando, para tanto, de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação Superior. Para o órgão, este Sistema se daria como conceito de educação superior no Brasil. Como fundamentos dessa política de estado, a educação superior é entendida como “bem público, condição de desenvolvimento humano, econômico e social e de afirmação de valores e identidades culturais” (Andifes, 2004, p. 14). Enquanto formação profissional e cidadã, a educação superior deve ser assentada na produção e disseminação do conhecimento, como condição da “inclusão social duradoura” (Andifes, 2004, p. 15), que abriga a pluralidade e a diversidade, pautada em valores democráticos.

Frente a tais demandas, o ensino superior, implicando “patamares cada vez mais avançados de qualidade e pertinência” (Andifes, 2004, p. 15), deve articular ensino, pesquisa e extensão, como condição para a inovação e o desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse movimento, “a educação superior universitária é condição de soberania na cooperação internacional” (Andifes, 2004, p. 16), porque é caracterizada como investimento estratégico para o desenvolvimento da nação.

A partir desse conjunto de fundamentos, a Proposta Andifes (2004) define estratégias a serem adotadas pelas universidades, com vistas à reestruturação do ensino superior. Dentre estas estão a busca por qualificação do sistema público federal de educação superior, visando atender as necessidades de formação superior e profissional da sociedade brasileira; a promoção de alterações na graduação e na pós-graduação que garantam “formação cidadã, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem orientar a vida numa sociedade justa e democrática” (Andifes, 2004, p. 21).

Prevê, ainda, como estratégia de reestruturação, a revisão de “currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional, bem como para proporcionar, aos estudantes, experiências multi e interdisciplinares, sólida formação humanista e alta capacidade crítica” (Andifes, 2004, p. 21). Em complemento, aponta a valorização acadêmica de atividades em comunidade, atuando principalmente nas deficiências nacionais, como o combate ao analfabetismo. Também compõem as estratégias a formulação e estímulo a “programas de intercâmbio de âmbito regional, nacional e internacional, envolvendo

a cooperação acadêmica e a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, visando ao aprofundamento das relações do Brasil com outras nações” (Andifes, 2004, p. 22), bem como a consolidação e desenvolvimento de “mecanismos e instrumentos voltados ao desenvolvimento cultural, científico e tecnológico das IFES, com estabilidade no financiamento, fortalecimento da infraestrutura de pesquisa e adequada distribuição no território nacional” (Andifes, 2004, p. 22).

Não obstante, prevê ainda, como estratégias para a reestruturação do ensino superior brasileiro, a definição de montantes orçamentários junto ao ministério responsável, bem como o estabelecimento de mecanismos de democratização do acesso que resultem em novos modos de ingresso, que venham ao encontro do espelhamento de realidades regionais. Em paralelo, a construção de uma “sólida e abrangente política de assistência estudantil [...] para atender aos milhares de estudantes de baixa renda” (Andifes, 2004, p. 21).

#### **4.3.2 Decreto Reuni**

O Decreto 6096/2007 institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, com o “o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007b, p. 1).

Além de metas de cunho acadêmico-administrativo e orçamentárias, o Programa prevê diretrizes para a proposição de projetos de reestruturação da arquitetura curricular e acadêmica, sendo elas:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Brasil, 2007b, p. 1).

### 4.3.3 Diretrizes Reuni

As Diretrizes Gerais para o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (Brasil, 2007a) é um documento que compôs o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e complementar ao Decreto 6096/2007 (Brasil, 2007b).

A par das críticas em torno do programa, notadamente no que diz respeito ao Reuni fomentar a implantação do projeto Universidade Nova, o documento, inicialmente, já se antecipa a tais críticas esclarecendo que

é importante ressaltar que o Reuni não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições. O Reuni efetivar-se-á, portanto, sem prejuízo dos programas em desenvolvimento no âmbito do Ministério da Educação e dos sistemas de ensino e, nessa condição, se propõe substancialmente a agregar esforços e reforçar iniciativas para a ampliação das vagas e a elevação da qualidade da educação nacional. Ao mesmo tempo, os projetos apresentados pelas universidades poderão iniciar-se no conjunto de suas unidades acadêmicas, em algumas delas e/ou em novas unidades a serem criadas, desde que, ao final do período de cinco anos, a meta estabelecida seja alcançada (Brasil, 2007a, p. 4-5).

No que tange às premissas relativas ao programa, o documento aponta que a formação em nível superior deve tornar as pessoas aptas a enfrentarem “os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida” (Brasil, 2007a, p. 5). Assim, o objetivo da educação superior não pode se limitar a formar recursos humanos para o mercado de trabalho, mas também formar cidadãos críticos que contribuem com soluções para os complexos problemas da sociedade.

Nessa direção reside o redesenho curricular dos cursos de graduação, que devem valorizar flexibilidade e interdisciplinaridade, com diversidade nas modalidades de cursos oferecidos e itinerários formativos também flexíveis, mas, necessariamente, articulados com a pós-graduação. Com vistas, ainda, ao atendimento da norma maior da educação nacional, as diretrizes do Reuni preveem que haja a “inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96<sup>93</sup> e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE<sup>94</sup>” (Brasil, 2007a, p. 5).

Nesse cenário, a mobilidade estudantil emerge como um importante objetivo a ser alcançado pelas instituições participantes do Reuni não só pelo reconhecimento nacional e internacional dessa prática no meio acadêmico, mas fundamentalmente por se constituir em estratégia privilegiada de construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente. O exercício profissional no mundo atual requer aprendizagens múltiplas e demanda interseção com saberes e atitudes construídos a partir de experiências diversas que passam a ser, cada vez mais, objeto de valorização na formação universitária. Entretanto, a existência efetiva de programas de mobilidade impõe não só condições materiais para que os estudantes se

<sup>93</sup> LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

<sup>94</sup> CNE – Conselho Nacional de Educação.

façam presentes em outras instituições. É necessário, sobretudo, superar o problema do distanciamento entre as instituições de ensino, estimulando uma cultura de cooperação permanente e garantindo ao aluno o aproveitamento dos conteúdos estudados (Brasil, 2007a, p. 5-6).

Para tanto, não apenas se refere a modos de validação dos créditos acadêmicos cursados pelos estudantes, como preveem as Diretrizes que programas de inclusão e assistência estudantil devem igualar oportunidades de estudantes com situação econômica e social desfavoráveis. “Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação” (Brasil, 2007a, p. 6).

Assim, no que tange à apresentação de projetos de reestruturação por parte das universidades federais, as diretrizes destacam que devem ser asseguradas:

- a existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil;
- a oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; e
- a disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos (Brasil, 2007a, p. 10).

As Diretrizes norteiam ações que assegurem uma concepção flexibilizada de formação acadêmica na graduação, que resulte, por consequência, no rompimento com a especialização precoce e possibilite atendimento às diversidades regionais e particularidades locais. Deste modo, organizam-se em grandes dimensões, que tratam, em síntese: da ampliação da oferta de educação superior pública; da reestruturação acadêmico-curricular; da renovação pedagógica da educação superior; da mobilidade intra e interinstitucional; do compromisso social da instituição; do suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. Detalhadamente, as dimensões comportadas pelas Diretrizes assim se desdobram:

**(A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública**

Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;  
Redução das taxas de evasão; e  
Ocupação de vagas ociosas.

**(B) Reestruturação Acadêmico-Curricular**

Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;  
Reorganização dos cursos de graduação;  
Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;  
Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e  
Previsão de modelos de transição, quando for o caso.

**(C) Renovação Pedagógica da Educação Superior**

Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;  
Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;

Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

**(D) Mobilidade Intra e Inter-Institucional**

Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.

**(E) Compromisso Social da Instituição**

Políticas de inclusão;  
Programas de assistência estudantil; e  
Políticas de extensão universitária.

**(F) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação**

Articulação da graduação com a pós-graduação;  
Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior (Brasil, 2007a, p. 11-12).

#### 4.3.4 Referenciais Orientadores dos Bacharelados Interdisciplinares e similares

Os Referenciais Orientadores dos Bacharelados Interdisciplinares e similares é um documento que foi elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SeSU/MEC nº 383/2010, constituído por membros do próprio MEC e por representantes das Universidades Federais Brasileiras<sup>95</sup>.

Após contextualizar a necessidade de atualização e reestruturação do ensino superior brasileiro, o documento conceitua que Bacharelados Interdisciplinares (BI) e similares “são programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento” (Brasil, 2010, p. 4), sendo estas “campos de saberes, práticas, tecnologias e conhecimentos, definidos de modo amplo e geral, em termos de afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais” (Brasil, 2010, p. 4). Define que o modelo dos Bacharelados Interdisciplinares e similares conferem diplomação nestas grandes áreas de conhecimento, caracterizando-se como formação inicial, em primeiro ciclo, vinculadas a carreiras profissionais e acadêmicas, de segundo ciclo.

O modelo se inspira na organização formativa proposta por Anísio Teixeira como proposta para a Universidade de Brasília na década de 1960, assim como no Processo de Bolonha e nos *colleges* americanos. Contudo, incorpora “um desenho inovador necessário para responder às nossas próprias e atuais demandas de formação acadêmica [...] ampliando o escopo da inovação curricular a outras áreas do conhecimento” (Brasil, 2010, p. 3).

Nesta conceptualização, o primeiro ciclo ou Bacharelado Interdisciplinar é o espaço de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais assumiram a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. Por seu turno, o segundo ciclo de estudos, de caráter

---

<sup>95</sup> Participaram da construção dos Referenciais Orientadores dos Bacharelados Interdisciplinares e similares representantes das seguintes Universidades Federais Brasileiras: UFSC, UFABC, UFSJ, UFJF, UFBA, UFRN, UFRJ, UFOPA, UNILAB, UNIPAMPA, UFFS, UNIFAL-MG, UFRSA, UFVJM, UFRB, UFMA (Brasil, 2010).

opcional, estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação *stricto sensu*, que poderá contar com alunos egressos do Bacharelado Interdisciplinar (Brasil, 2010, p. 3).

De acordo com os Referenciais (Brasil, 2010), a proposta curricular dos BI é transpor modelos ultrapassados de formação, em que estruturas tradicionais instituem uma graduação longa, com itinerários rígidos e pré-definidos, que orientam uma escolha precoce da carreira profissional. Esta formação precoce intensifica o caráter instrumental dos saberes, hierarquizando-os no plano disciplinar, em detrimento a uma formação geral. Neste sentido, diante da “nova ecologia cognitiva digital” (Brasil, 2010, p. 2), o modelo curricular dos BI deve reconhecer a diversidade cultural do mundo contemporâneo, ampliando a produção e circulação do conhecimento, reservando, para tanto, espaço para a formação geral no itinerário formativo da graduação. Nesta premissa, rompe-se, também, com uma “visão fragmentadora do conhecimento e alienada das questões emergentes da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade” (Brasil, 2010, p. 2).

Assim, de acordo com os Referenciais (Brasil, 2010), a partir da maior flexibilidade curricular, da possibilidade de diálogo entre as disciplinas e da condição de liberdade na escolha de itinerários formativos pelos próprios estudantes, “a universidade brasileira poderá reunir as condições fundamentais para responder aos desafios do mundo do trabalho, das novas dinâmicas de desenvolvimento do conhecimento e da cidadania do século XXI” (Brasil, 2010, p. 3).

De acordo com os Referenciais, os princípios que devem nortear o currículo dos BI e similares, e que sintetizam a proposta curricular que deve ser construída nessa modalidade de graduação são:

1. formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural;
2. formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares;
3. trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular;
4. foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento;
5. permanente revisão das práticas educativas tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos;
6. prática integrada da pesquisa e extensão articuladas ao currículo;
7. vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica;
8. mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional;
9. reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos;
10. estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor;
11. valorização do trabalho em equipe (Brasil, 2010, p. 4-5).



Finalmente, face a esses princípios norteadores dos projetos pedagógicos, e tendo em conta a alta flexibilidade que o percurso formativo permite, os cursos de Bacharelados Interdisciplinares e similares devem dispor de sistemas de acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes. “Com o fim de assegurar a permanência e o sucesso acadêmico, recomenda-se a implantação de programas de tutoria professor-estudante e estudante-estudante e de orientação acerca das possibilidades de prosseguimento da formação” (Brasil, 2010, p. 7). Essa previsão implica que o modelo tutorial diagnostique, previna e supere os obstáculos ao processo formativo estudantil.

#### **4.3.5 Cruzando pilares que implicam alterações na prática pedagógica docente, no contexto da Universidade Nova, segundo os dispositivos legais**

Como já indicamos, parece haver um clima de consenso na definição da reestruturação do ensino superior brasileiro, nos documentos legais apresentados pela Andifes e pelo MEC, que, ao passo que orientam a implantação de modelos curriculares inovadores, concluem por direcionar a implantação do modelo curricular da Universidade Nova. Há um evidente alinhamento dos pilares pedagógicos constantes dos dispositivos legais àqueles verificados na identidade curricular da Universidade Nova, aferidos na literatura que alicerça este modelo curricular.

De qualquer modo, o que nos é relevante, nestes dispositivos, é que são evidentes a existência e a proeminência de pilares pedagógicos dispostos ao longo de todos os documentos, e, como tal, exigirão profundas transformações nas rotinas e práticas universitárias, quer de natureza acadêmico-administrativas, quer de natureza didático-pedagógica. Destarte, ainda que exista uma série de regulações de natureza burocrática e orçamentária, que neste trabalho não enfatizamos por não coincidir com os objetivos propostos e objeto de estudos, mas que não desconsideramos ser alvo de constantes críticas por correntes de pesquisadores, e que remetem às questões relacionadas à exequibilidade tanto do Reuni quanto do projeto Universidade Nova, o fato é que o modelo foi implementado por meio de tais documentos legais e trouxe para a realidade das universidades e dos docentes os pilares pedagógicos para a inovação curricular proposta.

O alinhamento dos pilares pedagógicos vai além da disposição com a literatura de sustentação do modelo curricular da Universidade Nova, atingindo também a identidade curricular do Processo de Bolonha. Contudo, diverge deste em um quesito que reforça nosso debruçar sobre o papel da Assessoria Pedagógica Universitária: a premissa da formação pedagógica docente como ação necessária à reestruturação pretendida no ensino superior. A

documentação em torno do modelo Universidade Nova reitera, em três dos quatro documentos analisados, a necessidade de formação docente que resulte em práticas pedagógicas adequadas ao modelo proposto. Em contrapartida, retomando a discussão em torno da identidade curricular do Processo de Bolonha, verificamos que essa premissa de oferta de formação pedagógica não foi alvo de preocupação dos documentos daquele modelo, sendo mencionada unicamente na última Conferência de acompanhamento (Paris, 2018). Com isso, e como já indicamos, o não apontamento da questão da formação pedagógica resulta em desqualificação das ações que se ocupam da construção de saberes pedagógicos, visando dotar os docentes de condições de enfrentamento aos desafios que advêm da inovação curricular.

Entendemos que esse é um importante ponto que faz divergir o processo de implantação da inovação curricular, nos contextos que delimitam o recorte. No contexto da Universidade Nova, verificamos no Decreto Reuni (Brasil, 2007b, p. 1) a previsão de “revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade”, enquanto que nas Diretrizes do Reuni (Brasil, 2007a, p. 10) a indicação é ainda mais clara, definindo como diretriz para a reestruturação do ensino superior “a oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem”.

Finalmente, nos Referenciais Orientadores (Brasil, 2010, p. 7) prevê-se, no que tange aos projetos pedagógicos de reestruturação a serem apresentados pelas universidades, que “devem prever programas de formação dos docentes em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem”. Essas delimitações vão ao encontro da construção de espaços de formação que atuem, cuidem e apoiem a aprendizagem da docência, como já conceituamos.

À vista desta iminente premissa relacionada à formação pedagógica do docente universitário, no Quadro 12 sintetizamos os pilares contidos nos dispositivos legais que contribuem para a constituição da identidade curricular da Universidade Nova e que, inevitavelmente sequenciam transformações nas práticas pedagógicas docentes.

**Quadro 12 – Pilares para a reestruturação do ensino superior no Brasil, que fomentam o modelo curricular da Universidade Nova**

Pilares	Documentos Legais - Brasil			
	Proposta Andifes	Decreto Reuni	Diretrizes Reuni	Referenciais Orientadores
Adoção de práticas educativas interdisciplinares				
Afirmação de valores				
Alinhamento a pilares internacionais				
Ampliação do acesso da população à universidade				
Aproveitamento e validação de créditos acadêmicos				
Articulação educação superior – educação básica				
Articulação entre ensino-pesquisa-extensão / práticas integradas				
Articulação graduação – pós-graduação				
Atividades em comunidade				
Atualização de metodologias de ensino-aprendizagem				
Aumento de vagas noturnas				
Autonomia dos estudantes na definição do itinerário formativo				
Combate à profissionalização e especialização precoce				
Cooperação acadêmica				
Criação de regimes curriculares com itinerários formativos				
Democratização do acesso à universidade				
Diversificação de modalidades de graduação				
Estímulo à inovação				
Estímulo ao empreendedorismo				
Experiência cultural				
Experiências multidisciplinares / diálogo entre disciplinas				
Flexibilidade				
Formação ampla e geral				
Formação crítica				
Formação para atender a desafios contemporâneos				
Formação profissional cidadã				
Formação profissional interdisciplinar				
Graduação de curta duração				
Interdisciplinaridade				
Mobilidade				
Oferta de formação e apoio pedagógico a docentes				
Políticas universitárias inclusivas				
Promoção de desenvolvimento científico				
Promoção de desenvolvimento cultural				
Promoção de desenvolvimento econômico				
Promoção de desenvolvimento humano				
Promoção de desenvolvimento social				
Promoção de desenvolvimento tecnológico				
Racionalização da formação profissional				
Reconhecimento da ecologia cognitiva digital				
Redução da evasão acadêmica				

Pilares	Documentos Legais - Brasil			
	Proposta Andifes	Decreto Reuni	Diretrizes Reuni	Referenciais Orientadores
Respeito a valores democráticos				
Revisão da estrutura acadêmica				
Revisão de projetos pedagógicos				
Rompimento com hierarquia disciplinar				
Sistema de tutoria				
Valorização da pluralidade e diversidade				
Valorização de identidades culturais				
Valorização do trabalho em equipe				
Vivências artísticas, humanísticas, científicas e tecnológicas				

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

Os pilares pedagógicos que constituem a identidade curricular da Universidade Nova, quer nos documentos legais, quer na literatura, são uníssonos na defesa de um modelo de graduação que se sustente em práticas interdisciplinares, integrando graduação e pós-graduação, valorizando a pluralidade e diversidade de conhecimentos e de culturas. São quesitos pedagógicos extremamente positivos na aproximação, inserção e reconhecimento da comunidade nos limites acadêmicos. Movimentos que permitem buscar a superação da crise de legitimidade que a universidade vivencia junto à sociedade, como denunciado por Sousa Santos (2011).

Por outro lado, é inegável, também, a articulação com a identidade curricular do Processo de Bolonha, tendo em conta que o quesito mobilidade estudantil é unânime em todas as obras analisadas, reforçado por elementos como a promoção de trânsito acadêmico, de todos os entes universitários, a cooperação institucional, o alinhamento a pilares internacionais. Há uma declarada intenção de conectar o ensino superior brasileiro a modelos internacionais, alicerçando esta intenção com questões sociais e culturais, em favor da excelência na produção de conhecimentos e formação de cidadãos concatenados com a realidade social contemporânea. Neste sentido, o que nos parece factível é que a Universidade Nova assume compromissos com a transnacionalização da educação (Sousa Santos, 2008, 2011), podendo este processo ser definido como o

estabelecimento de parcerias e de trocas universitárias, que permitem o movimento entre estudantes de diferentes instituições e países, principalmente na formação em nível de pós-graduação. Contudo, com o domínio da lógica neoliberal, a transnacionalização passou a ser concebida e definida por processos de provimento de serviços educacionais, para consumidores que buscam tais serviços em países estrangeiros. Em outros termos, a transnacionalização neoliberal da educação consiste

em transformar a educação superior em uma mercadoria educacional, com cunho exclusivamente mercantil (Xavier, 2014, p. 30-31).

Não obstante, Sousa Santos (2008, 2011) assevera que a transnacionalização deve ser concebida como abertura para transpor fronteiras geopolíticas, e não como uma determinante de valores mercadológicos. Sob este conceito, criam-se circuitos mundiais de produção e circulação do conhecimento e da cultura. O que o modelo curricular da Universidade Nova pretende, neste sentido, de acordo com o entendimento afim de Almeida Filho (2008) e Sousa Santos (2008, 2011), é encarar a transnacionalização como uma rede internacional de troca e intercâmbio entre as instituições, que resulte em intercâmbio cultural e educacional, científico e tecnológico, artístico e humanístico.

Contudo, os efeitos mercadológicos da defesa de uma formação generalista, ampla e de curta duração, parecem-nos escanteados, num movimento assemelhado a uma fuga das críticas em torno do modelo, a partir desta supervalorização dos quesitos de apelo social. É evidente que tais quesitos sociais são imprescindíveis, porque reparam discriminações históricas, porém não se pode (e não se deve) descartar que há efeitos que respondem ao mercado de trabalho. Esse atendimento mercadológico acontece em desfavor dos propósitos formativos envolvidos no ensino superior, especialmente quando observamos os tempos acelerados de formação universitária.

#### **4.4 Mapeamento da Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova**

À vista da identidade curricular relacionada ao modelo da Universidade Nova, e assumindo, como já delimitamos, as responsabilidades formativas relacionadas à Assessoria Pedagógica Universitária, mapeamos os setores institucionais das universidades federais brasileiras que formalizaram e implantaram cursos de Bacharelado Interdisciplinar.

Cultivando a rigidez epistêmica da pesquisa, adotamos, para a pesquisa documental, quatro procedimentos para realizarmos o mapeamento pretendido: a consulta em sistemas de acesso à informação do governo federal, o contato com informantes privilegiados nas instituições, que detêm acesso ao objeto de estudo, a pesquisa em portais eletrônicos institucionais e a pesquisa em documentos estratégicos institucionais.

Assim, quanto à consulta em sistemas de acesso à informação do governo federal brasileiro, utilizamos duas plataformas, sendo elas o e-MEC<sup>96</sup> e o e-SIC<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup> Fonte: e-MEC. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 02 fev. 2016.

<sup>97</sup> Fonte: e-SIC. Disponível em <<https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>>. Acesso em 15 ago. 2017.

O e-MEC é o Cadastro Nacional dos Cursos e Instituições de Educação Superior. Trata-se de uma base de dados oficial, editada pelo Poder Público, o MEC, ou órgão competente das instituições, nos limites de sua autonomia. É regulamentada pela Portaria Normativa 21/2017, e guarda conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das instituições de ensino superior no país. Este cadastro, apresentado em plataforma, demonstra a regularidade e validade dos processos regulatórios referentes ao funcionamento das instituições e ofertas de cursos de nível superior.

O e-SIC, por sua vez, é o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão. Trata-se de um sistema eletrônico de acesso à informação, mantido pela Controladoria Geral da União (CGU). Permite que qualquer pessoa física ou jurídica obtenha informações de órgãos e entidades do Poder Executivo Federal, consolidando a política de transparência prevista na Lei de Acesso à Informação.

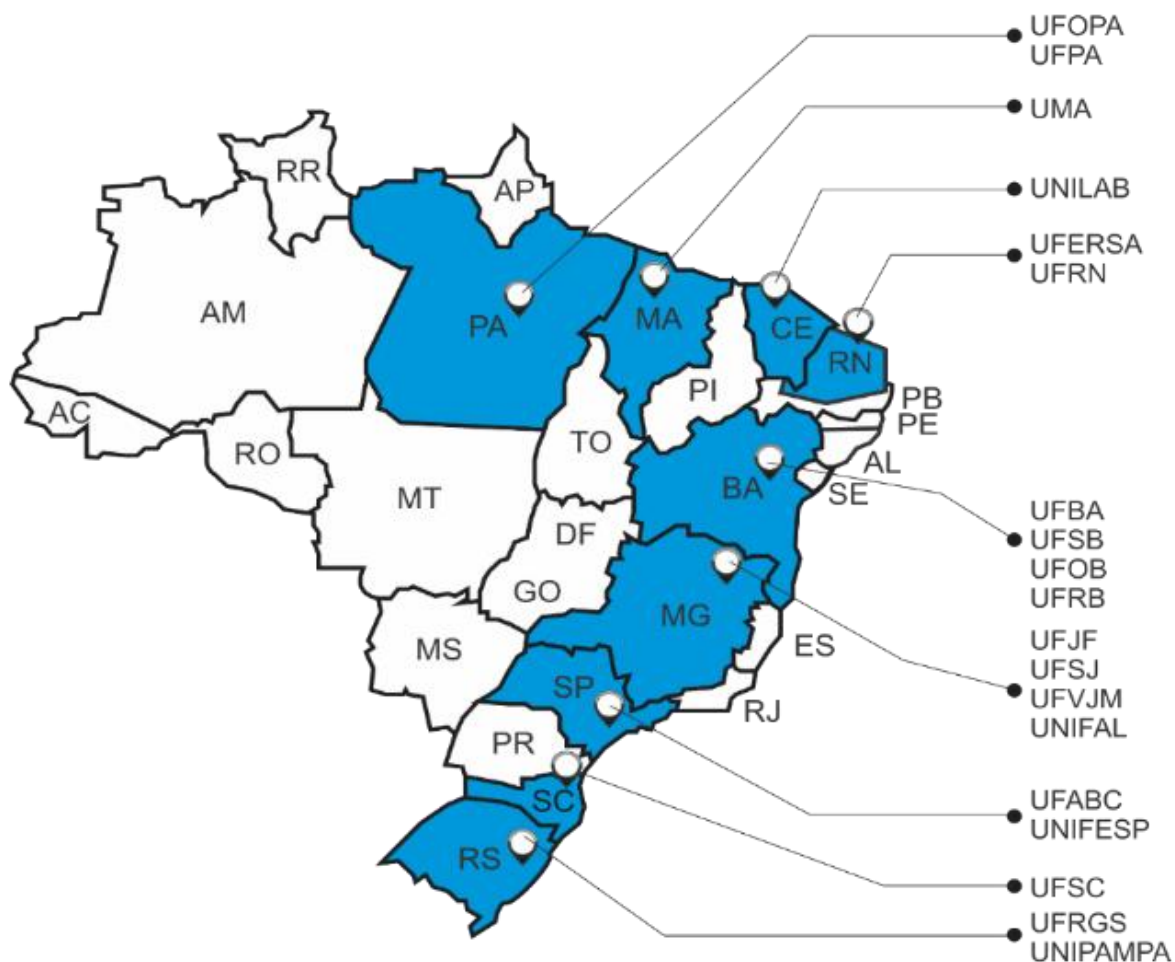
A consulta ao e-MEC se deu em períodos distintos: fevereiro e setembro de 2016, fevereiro de 2018, e abril de 2019. Esse recorte longitudinal teve vistas a garantir que se evidenciasse uma amostra que efetivamente estivesse enquadrada no contexto pesquisado, porque havia indicações, no sistema, de que cursos informados estavam em processo de avaliação ou mesmo de extinção. Deste modo, pareceu-nos pertinente garantir que a amostra fosse revisitada para efetivamente se incluir somente aquelas instituições que têm ativos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, ou seja, efetivamente enquadradas no contexto da Universidade Nova, recorte da pesquisa.

Na seleção, com vistas à exequibilidade do estudo, adotamos como critério de exclusão da amostra a não inclusão de cursos que não são pertencentes ao grau de Bacharelado, o que nos levou, por consequência, a não incluirmos no mapeamento instituições que oferecem os cursos de Licenciatura Interdisciplinar. Essa opção se fundamenta no fato de que o BI foi a modalidade inicialmente adotada pelas instituições que aderiram à inovação curricular em discussão, de modo que outros formatos curriculares vieram posteriormente, ampliando consideravelmente o recorte e inviabilizando o estudo projetado inicialmente. Desta feita, tornamos factível trabalhar com o modelo curricular inicial, para reconhecermos, panoramicamente, o assessoramento pedagógico docente disponibilizado neste modelo, a partir de sua concepção. Também foi admitido como critério de exclusão as instituições que tinham cursos de Bacharelados Interdisciplinares extintos ou em processo de extinção, sendo, portanto, incluídos somente aqueles com *status* ativo no e-MEC.

O resultado desta pesquisa apontou a existência de 19 universidades federais brasileiras que aderiram ao modelo Universidade Nova. A Figura 14 demonstra a distribuição das

universidades federais que aderiram ao modelo Universidade Nova, com cursos de Bacharelados Interdisciplinares em funcionamento.

**Figura 14 – Universidades Federais brasileiras que aderiram ao modelo Universidade Nova**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

A oferta destas 19 universidades desdobra-se em 60 cursos de Bacharelados Interdisciplinares. Cabe destacar que dentre esses 60 cadastros listados pelo sistema, muitos se referem ao mesmo curso, mas com registro de código de curso diferente.

Deste modo, ao filtrarmos a oferta de curso, por instituição e nome do curso, e considerando como mesmo curso aqueles com mesma nomenclatura, ainda que com códigos de curso diferentes, reduzimos a oferta efetiva para 40 cursos de Bacharelados Interdisciplinares, conforme discriminamos no Quadro 13.

**Quadro 13 – Cursos de Bacharelado Interdisciplinar por universidade**

Instituição	Curso
Universidade Federal da Bahia	Interdisciplinar em Artes
Universidade Federal do Sul da Bahia	Interdisciplinar em Artes
Universidade Federal de Juiz de Fora	Interdisciplinar em Artes e Design
Universidade Federal de São João Del-Rei	Interdisciplinar em Biosistemas
Universidade Federal de Alfenas	Interdisciplinar em Ciência e Economia
Universidade Federal da Bahia	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal de Alfenas	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal de São Paulo	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal do ABC	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal do Maranhão	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal do Oeste da Bahia	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal do Oeste do Pará	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal do Pampa	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal do Pará	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
Universidade Federal de Santa Catarina	Ciência e Tecnologia
Universidade Federal do Oeste do Pará	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia das Águas
Universidade Federal de São Paulo	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar
Universidade Federal da Bahia	Interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Inovação
Universidade Federal do Sul da Bahia	Interdisciplinar em Ciências
Universidade Federal do Oeste do Pará	Interdisciplinar em Ciências Agrárias
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Interdisciplinar em Ciências Ambientais
Universidade Federal do Oeste do Pará	Interdisciplinar em Ciências da Terra
Universidade Federal do ABC	Interdisciplinar em Ciências e Humanidades
Universidade Federal de Juiz de Fora	Interdisciplinar em Ciências Humanas
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Ciências Humanas
Universidade Federal da Bahia	Interdisciplinar em Humanidades
Universidade Federal do Oeste da Bahia	Interdisciplinar em Humanidades
Universidade Federal do Sul da Bahia	Interdisciplinar em Humanidades
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Humanidades
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade
Universidade Federal da Bahia	Interdisciplinar em Saúde
Universidade Federal do Oeste do Pará	Interdisciplinar em Saúde
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Interdisciplinar em Saúde
Universidade Federal do Sul da Bahia	Interdisciplinar em Saúde
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Interdisciplinar em Tecnologia da Informação

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa



Como procedimento sequente, visando garantir a fidelidade do mapeamento, recorreremos à consulta a informantes privilegiados nas universidades federais que compõem o recorte. Essa consulta foi realizada no ano de 2016, por meio de contato telefônico e correio eletrônico, com registro dos dados em planilhas de pesquisa, visando ampliar as informações que seriam coletadas pelos procedimentos subsequentes. A partir desta consulta, constituir-se-ia um acervo de dados registrados para confirmar ou confrontar aqueles encontrados na análise documental, quando estes, coletados nos documentos e nas páginas institucionais, não se mostrassem suficientes para o mapeamento pretendido. De tal modo, como também foi necessário recorrer no contexto do Processo de Bolonha, no contexto da Universidade Nova o fizemos porque a não evidência dos dados institucionais disponibilizados nas páginas eletrônicas aumenta a possibilidade de equívoco quanto a identificação dos setores objeto do estudo, tendo em conta a diversidade de setores que tratam da formação, mas que não se enquadram no recorte da pesquisa.

Em sequência, efetivamos a consulta pelo e-SIC, no 2º semestre do ano de 2017, por meio do envio eletrônico de três perguntas às universidades federais incluídas no recorte delimitado pelo e-MEC, conforme relatórios emitidos nas consultas a esse sistema no ano de 2016. As perguntas foram: 1) A universidade possui o serviço de assessoria/apoio pedagógico dirigidos aos seus docentes (departamentos, setores, serviços ou ações que têm como objetivo oportunizar espaços e/ou momentos de formação pedagógica permanente aos docentes, seja por meio de palestras, oficinas, etc., ou por meio de cursos e atendimento individual)? 2) Se sim, há uma regulamentação ou norma interna para o serviço? 3) Qual o endereço eletrônico do setor/departamento responsável? As universidades incluídas no recorte da pesquisa retornaram o questionário, com exceção de uma única instituição. Porém, nem todas forneceram dados relativos à regulamentação do serviço de assessoria pedagógica, questão que deixamos de evidenciar no mapeamento. As respostas das universidades ao e-SIC também orientou o procedimento de coleta de dados nos portais eletrônicos institucionais e a pesquisa em documentos estratégicos institucionais, tendo em vista que algumas delimitaram os programas de formação e setores responsáveis pelo desenvolvimento profissional docente.

Assim, pautamos a busca nas páginas eletrônicas pelas respostas das universidades às consultas; contudo, quando estes procedimentos anteriores não foram suficientes para se localizar as ações e responsabilidades alvo da pesquisa, utilizamos os descritores ‘formação’, ‘capacitação’, ‘aperfeiçoamento’ + ‘docente’, nos buscadores de informação das páginas institucionais, com vistas à padronização metodológica e consequente fiabilidade. O período de realização da pesquisa documental nos portais eletrônicos ocorreu, inicialmente, entre o

segundo semestre de 2016 e segundo semestre de 2017, tão logo foram realizadas as pesquisas iniciais nos sistemas públicos de informação que descrevemos. Foi retomada no segundo semestre de 2018 e finalizada em 2019.

Finalmente, a pesquisa nos documentos estratégicos institucionais ocorreu em 2019, finalizando as coletas de dados, tendo posse de todos os dados coletados pelos procedimentos anteriores. Esse procedimento contou com a verificação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada universidade, documento que traça os objetivos institucionais e que devem, em nossa percepção, endossar ações de apoio à docência como imprescindíveis para o sucesso e qualidade da prática pedagógica docente, principalmente, como já indicamos, quando tratamos de contextos curriculares que denotam inovação de tais práticas.

Para estes procedimentos de pesquisa documental, quer dizer, página institucional e documentos estratégicos, o critério de inclusão na delimitação do recorte, tal como aos moldes utilizados nos procedimentos metodológicos relativos ao contexto do Processo de Bolonha, foi a restrição dos setores à dimensão institucional. Logo, foram abrangidos nos resultados de pesquisa aqueles ligados à administração geral da universidade, cujos serviços são ofertados indistintamente para todos o quadro docente da universidade.

Seguimos, então, os mesmos critérios de exclusão da amostra que visam garantir o foco no objeto de estudos, já adotados no mapeamento no contexto do Processo de Bolonha. Excluimos setores ou projetos locais, que se ocupam da formação dos docentes vinculados especificamente a faculdades, institutos ou departamentos, porque, mesmo reconhecendo a validade dos processos locais de formação, percebemos que estes espaços se ocupam de suas próprias demandas, e não do corpo institucional. Entretanto, no contexto brasileiro, diferentemente do que propusemos metodologicamente para o contexto português, os órgãos que compõem a estrutura organizacional em Pró-Reitorias que ofereçam formação à comunidade acadêmica como um todo, sem intencionalidade de promover o desenvolvimento profissional docente, foram analisados caso a caso. Dito de outro modo, casos como os das Pró-Reitorias de Gestão de Pessoas ou afins, que reconhecidamente não são Assessorias Pedagógicas mas oferecem Planos Anuais de Capacitação para todos os servidores da universidade, ainda que sem a dita intencionalidade, foram, em alguns casos, acionados no mapeamento, porque têm previsão no PDI e representam o modelo de formação ofertado pela instituição.

Por meio destes procedimentos, o mapeamento atinge o objeto de estudo no contexto curricular da Universidade Nova, permitindo uma visão panorâmica de como a Assessoria Pedagógica Universitária tem se organizado em todo o Brasil, neste contexto curricular

específico. Os dados que seguem descritos foram todos fielmente retirados das fontes, como minuciosamente detalhamos em nosso procedimento metodológico, não representando, nessa descrição, nenhuma interpretação da pesquisadora. A análise segue oportunamente, em subcapítulo específico.

#### 4.4.1 UFABC - Universidade Federal do ABC <sup>98</sup>

Criada em 2005, no momento político favorável à implantação do projeto Universidade Nova, com um modelo de entrada exclusivo em Bacharelados Interdisciplinares, a Universidade Federal do ABC – UFABC é uma universidade que, de acordo com sua própria definição,

começou do zero e, por consequência, com infinitas possibilidades de construir um novo modelo de ensino superior. Esse degrau de liberdade permitiu ao comitê encarregado de propor a estrutura desta universidade criar um plano acadêmico completamente novo, livre de amarras internas e de restrições externas. Essa oportunidade não significa fazer algo novo apenas por ser novo, mas encampar o extraordinário progresso da ciência e da tecnologia, alcançado ao longo do último século. Afastados do sistema educacional universitário tradicional, os alunos são encorajados a se tornarem responsáveis por suas próprias vidas em vez de apenas escutarem o que devem fazer<sup>99</sup> (UFABC, s/d).

Nessa filosofia, o Projeto Pedagógico Institucional – PPI (UFABC, 2017a), informa que a Comissão de Criação da UFABC baseou sua idealização em textos como a Declaração de Bolonha, de 1999, e em “documentos que a sucederam, como os Comunicados de Praga, em 2001, de Berlim, em 2003, e de Bergen, em 2005. Tais textos destacam o papel da formação científica e os desafios para a educação em nível superior no início do século XXI” (UFABC, 2017a, p. 6). Destarte, considerando estas influências em seu processo de criação, entende que

no cenário nacional, a UFABC, com o seu modelo pedagógico de ensino interdisciplinar, tem o papel de influenciar as universidades brasileiras numa reforma no sistema de ensino superior do país com difusão de novas práticas e formas para a construção do conhecimento. A UFABC foi a primeira universidade brasileira a adotar, desde a sua concepção, um modelo de ingresso através dos bacharelados interdisciplinares (UFABC, 2017a, p. 7).

A par desta natureza conceptiva, as Políticas Institucionais Fundamentais da UFABC, constantes em seu PPI, preconizam, para o eixo Ensino, que haja o “desenvolvimento e utilização de novas metodologias de aprendizagem ativa, consistentes com o regime quadrimestral, acompanhando e promovendo a evolução do ensino” (UFABC, 2017a, p. 49), como também haja, para tanto, “incentivo à capacitação contínua do corpo docente para aprendizagem e utilização de novas metodologias de ensino” (UFABC, 2017a, p. 49). Nesse sentido, o PPI entende a excelência acadêmica pelo desenvolvimento de atividades que utilizem

<sup>98</sup> Fonte: UFABC. Disponível em < <http://www.ufabc.edu.br>>. Acesso em 10 maio 2019.

<sup>99</sup> Fonte: UFABC. Disponível em <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/lei-de-criacao-da-ufabc>>. Acesso em 10 maio 2019.

práticas de ensino inovadoras e criativas, resultantes de pesquisas recentes na área e do incentivo à capacitação contínua do corpo docente, experiências de extensão e cultura para gerar novos temas de pesquisa e novas práticas de ensino, [uso de] tecnologias da informação e comunicação para desenvolver novas práticas de ensino, em um contexto social onde a aprendizagem e o acesso à informação tornam-se ubíquos, promovendo e valorizando a elaboração de material didático inovador próprio (UFABC, 2017a, p. 27, grifos nossos).

No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2022 (UFABC, 2013, p. 64), por sua vez, há a previsão de cursos internos de capacitação para docentes e tutores por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), exigindo-se que docentes em estágio probatório cursem a “capacitação ministrada no sistema virtual” (UFABC, 2013, p. 65). Também há a determinação de que “o uso das tecnologias [...] não pode estar desvinculado das metodologias pedagógicas” (UFABC, 2013, p. 145), sendo necessária a capacitação dos docentes nessa dimensão. Para tanto, o PDI aponta o Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI como responsável pelo apoio e suporte ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, e pela criação de oportunidades de aprendizagem. Não há a previsão de um setor específico com atribuições vinculadas à formação pedagógica docente, ainda que a lei de criação da UFABC nº 11.145/2005 (UFABC, 2005) preveja, no Quadro de Pessoal Efetivo, a contratação, à época da fundação, de 15 Pedagogos/Habilitação, dentre outros profissionais de nível superior.

Em contato com a Universidade, no ano de 2016, o Pró-Reitor Adjunto da Pró-Reitoria de Graduação informou que não havia na UFABC um setor responsável pela formação pedagógica docente, e que o serviço de apoio pedagógico era direcionado somente a estudantes. No ano de 2017, questionada via e-SIC sobre o serviço de assessoramento pedagógico aos docentes universitários, a UFABC respondeu que “atualmente a Universidade não possui setor ou norma para prestação deste tipo de serviço” (UFABC, 2017b, p. 2), mas que

foi enviada uma proposta ao edital de 1/2016 da Superintendência de Gestão de Pessoas justamente com o intuito de criar um curso de Orientação Acadêmica para docentes. O curso será desenvolvido em conjunto com o Núcleo de Tecnologias Educacionais da UFABC, por servidores pedagogos e técnicos em assuntos educacionais da Pró-Reitoria de Graduação (UFABC, 2017b, p. 2).

Contudo, em consulta à página e documentos institucionais, durante a realização de coleta de dados, não foi localizada nenhuma formalização do referido curso.

Buscando o Plano Anual de Capacitação da UFABC, destinado à formação de todos os servidores, indiscriminadamente, encontramos a oferta de cursos de capacitação, oferecidos pelo Núcleo Educacional de Tecnologias e Línguas<sup>100</sup>. Dentre a oferta de interesse da docência, estão disponíveis os cursos: Novas Tecnologias e Metodologias para a Educação; Formação de

---

<sup>100</sup> Fonte: UFABC. Disponível em <<http://nte.ufabc.edu.br/cursos/cursos-de-capacitacao>>. Acesso em 17 jun. 2019.

Tutores para a Educação a Distância, Criação de Videoaulas, Produção de Vídeos, Desenvolvimento de Objetivos de Aprendizagem, Webconferência.

#### 4.4.2 UFBA - Universidade Federal da Bahia <sup>101</sup>

A Universidade Federal da Bahia – UFBA foi uma das pioneiras na implantação da inovação curricular proposta pelo modelo da Universidade Nova, como consta nos relatos de experiência contidos na literatura (Almeida Filho, 2007a; 2007b; 2008; Almeida Filho e Coutinho, 2011), em decorrência de que seu Reitor, à época, ser o idealizador do modelo. Com um projeto nomeado “UFBA Universidade Nova” <sup>102</sup>, a universidade confirma sua busca por um salto de qualidade, que a direcione ao futuro, cuja transformação acadêmica iniciada em 2008 situou a UFBA como primeira universidade brasileira com estrutura curricular compatível com modelos de formação em ciclos, como se dá em países de primeiro mundo.

Nessa lógica de pioneirismo, com relação à formação pedagógica docente, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022 (UFBA, 2017a) prevê, como Diretriz Estratégica, “ampliar a qualidade da formação oferecida aos alunos dos cursos de graduação, assegurando projetos pedagógicos atualizados, inovações pedagógicas e melhor articulação entre os BIs e os cursos de progressão linear” (UFBA, 2017a, p. 81). Para tanto, define como ações institucionais a atualização do Programa de Formação Pedagógica do Docente UFBA – FORPED,

*aprofundando* o diálogo sobre metodologias e tecnologias educacionais que viabilizem a melhoria de processos e produtos da prática pedagógica e da avaliação, *promovendo* o desenvolvimento de ações para a acessibilidade física e psicopedagógica dos alunos portadores de necessidades especiais, *atualizando* os projetos pedagógicos dos cursos, considerando as demandas por flexibilidade curricular e novas ferramentas/espços de aprendizagem, *aperfeiçoando* os mecanismos de integração entre formação disciplinar e interdisciplinar, *contemplando* a questão da cultura corporal – educação física, esporte e lazer, como eixos do processo de formação (UFBA, 2017a, p. 81, grifos nossos).

Integrante do PDI, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFBA prevê que, no âmbito pedagógico, as ações da universidade devem ultrapassar os limites da sala de aula, envolvendo concepções abrangentes de “conhecimento, formação humana, cidadania, valores éticos e transformação social” (UFBA, 2017a, p. 71). Nesse contexto, assume que, “quando se parte do conceito de currículo como percurso de aprendizagens adquiridas e construídas num processo educativo formal e que envolve relações entre docentes e discentes” (UFBA, 2017a, p. 71), são necessários princípios norteadores dos currículos dos cursos, que fundamentem

<sup>101</sup> Fonte: UFBA. Disponível em <<https://www.ufba.br/>>. Acesso em 15 maio 2019.

<sup>102</sup> Fonte: UFBA. Disponível em <<https://ufba.br/historico/ufba-universidade-nova>>. Acesso em 15 maio 2019.

concepções curriculares inovadoras. Para tanto, defendem flexibilidade, autonomia, articulação (diálogo interdisciplinar) e atualização (planejamento dos componentes curriculares) como princípios organizadores dos currículos dos cursos.

No Portal de Capacitação da UFBA<sup>103</sup> está disponibilizado o Plano Anual de Capacitação (UFBA, 2018), de responsabilidade da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas. Neste documento se define o Programa de Formação Pedagógica para Docentes como projeto permanente de formação específica, estabelecendo como objetivos a ressignificação da profissionalidade docente mediante a aprendizagem vivencial de conhecimentos e saberes didático-pedagógicos, e a busca, nas trajetórias pessoais, de traços que influenciaram e influenciam a escolha da profissão docente, ressignificando identidades profissionais.

Em contato com a instituição, por telefone no ano de 2016, a professora responsável pelo Núcleo de Currículos e Programas, nos explicou ser este o setor responsável pelo Programa de Formação Docente. Em sua página institucional<sup>104</sup>, contudo, este Núcleo descreve suas atribuições relativas somente ao currículo, não mencionando informações que tratem de seu compromisso com a formação pedagógica docente, como informado pela responsável pelo Núcleo de Currículos e Programas. Contudo, em resposta ao e-SIC, no ano de 2017, a UFBA descreveu seu compromisso com a formação pedagógica docente, e revelou que o mesmo Núcleo de Currículos e Programas

vem desenvolvendo, desde 2016, através da Prograd e Prodep, o Programa de Formação Pedagógica do Docente UFBA que inclui 3 ações: 1) um curso teórico/prático intitulado Ateliê Didático, de 40h presenciais e 20h EAD; 2) Oficinas temáticas com carga horária entre 3-6h e 3) Comunidades Virtual de Aprendizagem. O Ateliê Didático está atualmente na quinta turma e as oficinas ocorreram neste período com temas diversos como: Moodle, Perfil do Estudante UFBA, Aprendizagem baseada em Problema (PBL). A comunidade de aprendizagem está se constituindo com suporte da Plataforma Moodle. As ações de formação são abertas a todos os docentes da instituição. Além disso, diversos eventos, palestras e mesas redondas com conteúdos pedagógicos são promovidas, tanto de forma centralizada como por unidade de ensino. Exemplos: Nos dois últimos Congressos da UFBA (2017 e 2016) foram desenvolvidas mesas temáticas sobre “Ensino de Engenharia por Metodologias Participativas e Colaborativas” e “Abordagens Integradas no Ensino-aprendizagem”. Em 2015 foi desenvolvido o Seminário “Diálogos sobre a interdisciplinaridade” (UFBA, 2017b, p. 3).

A partir deste retorno da instituição, no Portal de Capacitação da UFBA, verificamos a oferta de oficinas temáticas, que compõem o Ateliê Didático, sendo que para o ano de 2019 estão em aberto as oficinas “Avaliação da Aprendizagem” e “*Problem Based Learning*”. De

---

<sup>103</sup> Fonte: UFBA. Disponível em <<https://capacitar.ufba.br/>>. Acesso em 06 jun. 2019.

<sup>104</sup> Fonte: UFBA/Prograd/NCP. Disponível em <<https://prograd.ufba.br/nucleo-de-curriculos-e-programas>>. Acesso em 15 maio 2019.

acordo com a coordenadora geral do Ateliê e chefe do Núcleo de Currículos e Programas da Prograd, em entrevista à UFBA em Pauta<sup>105</sup>,

o programa vem como um movimento de reconhecimento da carência de formação pedagógica dos professores universitários. O professor universitário hoje enfrenta muitas demandas que ele não está profissionalizado para atender, devido à própria mudança da sociedade, do perfil do aluno universitário e das próprias mudanças tecnológicas e culturais. Nós temos hoje uma realidade no qual o modelo de docente antigo simplesmente não funciona mais. [...] A compreensão [tradicional] sobre aprendizagem, sobre formas de aprender e ensinar, não entende mais as demandas do alunado e isso é facilmente identificável, daí a necessidade de uma formação pedagógica (UFBA, 2017c, s/p., grifo da autora).

O Portal de Capacitação disponibiliza a ementa do Ateliê Didático<sup>106</sup>, que prevê:

Estudo da docência no ensino superior, seu objeto e saberes didático-pedagógicos. Reflexões sobre a construção da identidade profissional do docente do ensino superior. Estabelecimento de relações entre currículo, formação e docência. Debate acerca das concepções de educação e teorias pedagógicas no contexto universitário. Caracterização das relações fundamentais e estruturantes do processo didático: ensino-aprendizagem. Problematização da definição de objetivos e seleção de conteúdos. Abordagem de métodos e técnicas de ensino. Reflexão sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem. Reflexões sobre as relações interpessoais na sala de aula. Busca da compreensão e desenvolvimento de atividades relativas à organização da prática pedagógica: o processo do planejamento e elementos didáticos constitutivos (UFBA, 2016, s/p).

De acordo com o UFBA em Pauta, o Ateliê Didático organizou-se em formato de curso/oficina, com aulas presenciais e atividades a distância, contemplando a dimensão prática e a vivência dos docentes de modo intercalado à dimensão teórica. A participação docente é voluntária, de modo que aderem ao projeto professores de diferentes idades e distintas áreas de conhecimento, o que favorece a dinâmica interdisciplinar proposta no Ateliê. As aulas têm cunho pedagógico, cujos temas abordam a docência universitária, a formação de professores e os modelos pedagógicos existentes, o currículo e o planejamento de aulas, como também questões sobre aprendizagem, metodologias ativas e participativas, avaliações e ensino a distância.

#### 4.4.3 UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido<sup>107</sup>

Transformada em universidade no ano de 2005<sup>108</sup>, a partir da Escola Superior de Agricultura de Mossoró/RN, momento coincidente com as discussões políticas em torno da reestruturação e expansão das Universidades Federais do país, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA assume em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI

<sup>105</sup> Fonte: UFBA. Disponível em <[https://www.ufba.br/ufba\\_em\\_pauta/ateli%C3%AA-did%C3%A1tico-oferece-atualiza%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-aos-docentes-da-ufba](https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/ateli%C3%AA-did%C3%A1tico-oferece-atualiza%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-aos-docentes-da-ufba)>. Acesso em 06 jun. 2019.

<sup>106</sup> Fonte: UFBA. Disponível em <<https://capacitar.ufba.br/ateli%C3%A9-did%C3%A1tico>>. Acesso em 07 jun. 2019.

<sup>107</sup> Fonte: UFERSA. Disponível em <<https://ufersa.edu.br/>>. Acesso em 15 maio 2019.

<sup>108</sup> Fonte: UFERSA. Disponível em <<https://reitoria.ufersa.edu.br/nossa-historia/>>. Acesso em 15 maio 2019.

(UFERSA, 2015) que “as práticas pedagógicas inovadoras compreendem estratégias que permitem uma aprendizagem baseada na construção do conhecimento, onde as tecnologias utilizadas possibilitam a integração de conteúdos de ordem multi, inter e transdisciplinar” (UFERSA, 2015, p. 44), de modo que favoreçam a origem de pesquisas, de novas tecnologias e de mais inovação.

Nessa lógica, o Projeto Pedagógico Institucional (UFERSA, 2011) aborda a “necessidade de desencadear um processo onde as práticas pedagógicas inovadoras façam parte do exercício da docência, com base num processo de formação continuada” (UFERSA, 2015, p. 44). Deste modo, os processos de formação devem se pautar em ações “integradas, sendo planejadas, com intercâmbio de ideias e informações, onde os fazeres de cada um fossem conhecidos pelo coletivo” (UFERSA, 2011, p. 18).

Tendo em pauta esses conceitos, a Pró-Reitoria de Graduação – Prograd da UFERSA tem se estruturado para “criar condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras junto aos docentes, onde a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos constituam-se em processos contínuos” (UFERSA, 2015, p. 44). Para assegurar as estratégias, a Prograd trabalha com programas de apoio pedagógico institucionais, sob responsabilidade do Setor Pedagógico. Este tem trabalhado quatro dimensões, que constam do Plano de Apoio Pedagógico da instituição. “Uma dimensão voltada à formação docente, como forma de promover atualização didático-pedagógica do corpo docente da UFERSA” (UFERSA, 2015, p. 39); outra dimensão debruçada sobre o processo de ensino e aprendizagem, como meio de contribuição com a melhoria destes componentes; uma terceira dimensão relativa à construção e atualização de documentos, projetos e programas institucionais voltados ao ensino; e uma quarta dimensão que trata da promoção do acesso e da permanência no ensino superior.

O Setor Pedagógico foi contatado no ano de 2016 para obtermos informações de suas ações no apoio pedagógico a docentes. Porém não houve retorno dos responsáveis, à época. Já no ano de 2017, em consulta ao e-SIC, a UFERSA esclareceu que

por meio do Setor Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação, desenvolveu o Programa de Atualização Didático-Pedagógica da Docência com o objetivo de criar espaços para que professores da UFERSA possam estabelecer diferentes formas de interação, a partir de questões/temas que configuram o trabalho docente e, deste modo, potencializar processos de crescimento e avanços na experiência pedagógica. O Programa está organizado em módulos sequenciais, cuja carga horária varia a partir da implicação dos docentes nas modalidades apresentadas, para além da carga horária exigida no estágio probatório (75 horas). As atividades desenvolvidas devem ser norteadas por alguns pressupostos básicos: o respeito aos interesses, expectativas e saberes específicos dos participantes; a validade dos saberes pedagógicos; a necessidade das trocas de saberes entre os participantes e entre estes e os ministrantes. As ações são realizadas por meio de encontros, palestras, mesas de debates e oficinas que complementam o trabalho em torno de cada questão/tema. Alguns dos temas abordados mais recentemente foram: a dimensão pedagógica da docência; discussão



do Projeto Pedagógico Institucional - PPI; Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; comunicação e aprendizagens na experiência do educador; políticas de inclusão social no ensino superior; práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem; práticas pedagógicas inclusivas; didática no ensino superior (UFERSA, 2015, p. 31 / UFERSA, 2017, p. 1-2).

A apresentação aqui relatada é a mesma disponível na página do Setor Pedagógico<sup>109</sup> da UFERSA, onde se reforça que as ações estão contidas no Plano de Apoio Pedagógico. Contudo, nem o referido Plano, como também a descrição das ações, foram localizados nos documentos institucionais. Na página da Pró-Reitoria de Graduação/Ensino<sup>110</sup> localizamos algumas ações do Programa de Formação Docente, precisamente a realização da palestra “Intervenções terapêuticas e educacionais para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com Transtorno do Espectro Autista”.

#### 4.4.4 UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora<sup>111</sup>

O Projeto Pedagógico Institucional que integra o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2016), no que diz respeito às inovações decorrentes do modelo curricular da Universidade Nova, afirma as considerar significativas, “especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares, fortalecimento da interdisciplinaridade por meio da ampliação dos Bacharelados Interdisciplinares” (UFJF, 2016, p. 51). Neste sentido, com vistas à garantia da excelência acadêmica e da democratização do ensino, a instituição entende necessário

ampliar as inovações de práticas pedagógicas, incrementar a utilização das novas tecnologias no processo de formação, estimular a capacidade criativa dos estudantes e a formação em compasso com os melhores centros de produção de conhecimento do mundo. Além de investir na contínua atualização técnica e pedagógica do corpo docente nos cursos presenciais e a distância dos dois *campi* (UFJF, 2016, p. 58).

Em atendimento a tais proposições, o PDI (UFJF, 2016) destaca a existência de ações de caráter contínuo que são de responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação, dentre as quais se encontram “ações de formação docente no Ensino Superior, com desenvolvimento de atividades formativas a partir das demandas emergentes nos cursos de graduação e criação de cursos *online* para os docentes da UFJF” (UFJF, 2016, p. 50). Estas ações se apresentam como um Programa Especial de Formação Pedagógica, que parte

em busca da melhoria da qualidade dos cursos de graduação [...] que visam ao contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento dos docentes. [...] Destaca-se, especialmente em relação aos docentes da educação superior, a Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior (CIAPES). Esta iniciativa

<sup>109</sup> Fonte: UFERSA. Disponível em <<https://pedagogico.ufersa.edu.br/apresentacao/>>. Acesso em 06 jun. 2019.

<sup>110</sup> Fonte: UFERSA. Disponível em <<https://prograd.ufersa.edu.br/2018/05/02/programa-de-formacao-docente/>>. Acesso em 06 jun. 2019.

<sup>111</sup> Fonte: UFJF. Disponível em <<https://www2.ufjf.br/ufjf/>>. Acesso em 16 maio 2019.

permite aprofundar a oferta, obrigatória para os professores em estágio probatório, e facultativa para os demais, do projeto “Percurso Formativos” da Ciapes/Prograd. Neste projeto, o professor escolhe as atividades de formação que mais lhe interessam em um rol de opções, tendo que integralizar uma carga horária ao final de um período de tempo (UFJF, 2016, p. 85).

A partir deste referente, a página da CIAPES<sup>112</sup> afirma que esse órgão desenvolve, desde 2011, ações formativas para a docência em nível superior, dirigidas aos docentes da UFJF. Assumem que a docência é uma atividade em permanente desenvolvimento, e que por isso pressupõe um processo de formação contínua. As ações da CIAPES visam atender à Lei da Carreira Docente com relação à participação dos professores em atividades de recepção no estágio probatório, com definição de uma carga horária mínima a ser atendida.

Embora essa estrutura estivesse prevista, em contato com a instituição no ano de 2016, a UFJF, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, informou que a CIAPES foi extinta, por decisão da gestão da época. Em resposta ao e-SIC, no ano de 2017, a Diretoria de Imagem Institucional confirmou que não existe, atualmente, qualquer programa de apoio ou assessoramento pedagógico, que oportunize formação aos docentes da UFJF. A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas informou que

existiu um programa semelhante, mas foi extinto em 2016. O referido programa destinava à capacitação dos docentes em estágio probatório, mas a demanda não era suprida e por conta também da estrutura, não era possível acompanhar e fiscalizar o programa. A atual gestão entendeu que o programa era importante, mas precisa se estruturar melhor. Por isso, houve seu cancelamento (UFJF, 2017, p. 3).

Na página da CIAPES estão disponibilizados relatórios de atividades, nos quais se encontram os planos de formação pedagógica desenvolvidos entre os anos de 2012 e 2014, sendo 2012 referente ao projeto piloto das ações formativas. Dentre as atividades que compuseram o plano de formação revelam-se<sup>113</sup>: Utilização das artes e outros meios de apoio para o processo ensino-aprendizagem; Plágio e Direito Autoral na Docência do Ensino Superior; Oficina de *Podcast* e recursos audiovisuais; Projeto de Material Didático; Moodle; TICs no Ensino Superior; Fundamentos Teóricos da Avaliação; Estudo de Caso e outras estratégias práticas para o Ensino Superior; Videoaulas; Produção Audiovisual na Educação; Docência no Ensino Superior. A partir deste intervalo temporal não se encontra mais nenhuma informação relativa às ações da CIAPES.

---

<sup>112</sup> Fonte: UFJF. Disponível em <<http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/>>. Acesso em 07 jun. 2019.

<sup>113</sup> Fonte: UFJF. Disponível em <[http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/acoes\\_2013-2014/](http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/acoes_2013-2014/)>. Acesso em 24 jun. 2019.

#### 4.4.5 UFMA - Universidade Federal do Maranhão <sup>114</sup>

O Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal do Maranhão – UFMA conceitua que a formação continuada dos servidores da instituição é uma condição incontestável para a garantia da excelência acadêmica. “Isto se traduz na busca permanente de acesso e atualização de referenciais teórico-metodológicos, de modo a garantir o desenvolvimento articulado dos agentes universitários – como cidadãos e profissionais –, bem como da Instituição” (UFMA, 2017a, p. 7).

Nesse sentido, seja como política institucional de apoio à titulação e à capacitação, seja como processos institucionais de interação-reflexão (centrados na análise da prática profissional e na vivência cultural), nosso compromisso com a formação permanente enfatiza o pensar e o agir autônomos e busca integrar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Em resposta à valorização da formação continuada, a Instituição estará sempre atualizando e apoiando os percursos profissionais, condições e ambientes de trabalho, incluindo as discussões e contribuições para os planos de carreira e o desenvolvimento de programas de humanização e de valorização da qualidade de vida no âmbito dos seus câmpus (UFMA, 2017a, p. 7-8).

Assim, a UFMA assume em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, como objetivo estratégico para a graduação, dentre as ações propostas para a gestão 2017-2021, “criar um espaço de formação continuada para o docente” (UFMA, 2017b, p. 45), estabelecendo como metas a “manutenção do Curso de Ambientação Docente em conformidade com a legislação vigente [e a] realização anual do Prodocência (consolidando licenciaturas interdisciplinares com colaboração e identidade)” (UFMA, 2017b, p. 45-46, grifo nosso). Neste evento anual, a UFMA desenvolve oficinas pedagógicas.

Na estrutura organizacional da instituição, o PPI (UFMA, 2017a) designa que a responsabilidade pela coordenação, planejamento, execução e avaliação de políticas voltadas ao aperfeiçoamento docente é da Pró-Reitoria de Ensino – PROEN, por meio do Departamento de Desenvolvimento do Ensino de Graduação – DEDEG. Este Departamento é composto por cinco estruturas internas, dentre as quais contempla uma Divisão de Projeto Pedagógico de Cursos, que é responsável por orientar, assessorar e analisar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

A partir dessa orientação, o acesso à página instituição da Pró-Reitoria de Ensino levou-nos às atribuições do DEDEG<sup>115</sup>. Dentre o rol de atribuições, verificamos algumas que se relacionam com o assessoramento pedagógico, as quais:

<sup>114</sup> Fonte: UFMA. Disponível em <<http://portais.ufma.br/PortalUfma/>>. Acesso em 10 jun. 2019.

<sup>115</sup> Fonte: UFMA. Disponível em <[http://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina\\_estatica.jsf?id=27](http://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=27)>. Acesso em 10 jun. 2019.

- IV. Controlar a elaboração e aplicação de normas para avaliação do ensino, bem como acompanhar os instrumentos de avaliação instituídos pelo Ministério da Educação (MEC);
- V. Acompanhar os relatórios e os indicadores de avaliação dos cursos de graduação divulgados periodicamente pelo MEC;
- VI. Formular políticas de aperfeiçoamento docente, visando a permanente capacitação pedagógica;
- XII. Contribuir no assessoramento de projetos de cursos de graduação;
- XIII. Acompanhar a reestruturação pedagógica dos cursos de graduação;
- XVIII. Planejar, coordenar, acompanhar e avaliar os Programas Especiais sob a responsabilidade do Departamento;
- XX. Realizar audiências sobre temas da graduação com estudantes, docentes, técnicos administrativos, chefes de departamento, coordenadores de curso e diretores de unidade acadêmicas (UFMA, 2013, p. 9-10).

Em contato com a instituição, no ano de 2016, confirmamos com a professora responsável pelo DEDEG que este é o Departamento encarregado de oferecer formação pedagógica aos docentes, porém não obtivemos nenhuma informação adicional. Em consulta via e-SIC, no ano de 2017, a PROEN afirmou que

a todos os professores ingressantes da Universidade Federal do Maranhão é oportunizado curso de capacitação pelo Programa de Recepção de Docentes, de participação obrigatória, nos termos da legislação vigente, de modo a ampliar e desenvolver o nível de conhecimento teórico-prático necessário ao futuro desempenho das atribuições relacionadas ao cargo, conforme consta em todos os editais de concurso para a carreira docente. As atividades de capacitação docente são desenvolvidas de forma contínua nos anos subsequentes, integralizando a carga horária docente, conforme as necessidades e objetivos pedagógicos do curso no qual o docente exerça suas atividades, por meio do Fórum Permanente de Gestores e o Fórum das Licenciaturas (UFMA, 2017c, p. 1).

No Portal de Notícias da UFMA<sup>116</sup> encontramos a divulgação do Programa de Capacitação e a disponibilização do Plano de Formação 2019 (UFMA, 2019). O Curso de Ambientação Docente está contemplado neste Plano de Formação, além de outras atividades de interesse da docência, como o curso de Metodologias Ativas e Andragogia e o curso de Formação Acadêmica de Gestores.

Contudo, embora os documentos institucionais e os retornos aos contatos efetivados deem conta de que a responsabilidade pelas ações de aperfeiçoamento docente seja da DEDEG/PROEN, o Plano de Formação é promovido pela Diretoria de Capacitação do Departamento de Desenvolvimento de Gestão de Pessoas, da Pró-Reitoria de Recursos Humanos.

---

<sup>116</sup> Fonte: UFMA. Disponível em <<https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=53503>>. Acesso em 10 jun. 2019.

#### 4.4.6 UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia <sup>117</sup>

Criada após o advento de implementação das inovações curriculares previstas pela política de reestruturação das universidades federais, a partir do desmembramento do Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB foi criada no ano de 2013, com sede em Barreiras, BA<sup>118</sup>. A UFBA responsabilizou-se pelo Projeto de Implantação da UFOB, sendo sua tutora legal neste processo<sup>119</sup>.

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023<sup>120</sup> da UFOB está em processo de construção. As ações de elaboração do documento se iniciaram em 2014, resultando na publicação das Diretrizes para a elaboração do PDI. Em 2015 foram organizadas comissões, em 2016 realizou-se o I Fórum PDI para a construção do documento, em 2017 foi concluído o Diagnóstico Preliminar das Demandas, que traçou o perfil e a oportunidade de compartilhamento dos espaços didáticos da instituição, bem como a perspectiva de desenvolvimento dos cursos de graduação. A partir de 2018, a instituição abriu chamadas para mobilizar toda a comunidade acadêmica na construção do PDI.

O Projeto Pedagógico Institucional (UFOB, 2016), contudo, está concluído. Em sua organização didático-pedagógica, a instituição assume que, regidos por sua autonomia nessa dimensão, “os pressupostos conceituais, metodológicos/operacionais e avaliativos de suas atividades-fim, mediante iniciativas inovadoras [...] podem surgir do conhecimento das realidades sociais, políticas, científicas, culturais e regionais distintas” (UFOB, 2016, p. 77).

Nessa conjectura, compete à instituição “ampliar gradativamente a possibilidade de experimentar novos currículos e fazer experiências pedagógicas, estimulando a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (UFOB, 2016, p. 77). E, para tanto,

a organização curricular [...] demonstra uma concepção pedagógica. Nessa direção, para a UFOB enfrentar o desafio de promoção de uma Educação Superior com qualidade e relevância social, a construção do currículo para os cursos de graduação da UFOB se estrutura por meio de três princípios basilares: flexibilização, interdisciplinaridade e contextualização (UFOB, 2016, p. 86).

---

<sup>117</sup> Fonte: UFOB. Disponível em <<https://ufob.edu.br/index.php>>. Acesso em 12 jun. 2019.

<sup>118</sup> Fonte: UFOB. Disponível em <<https://ufob.edu.br/a-ufob-apresentacao>>. Acesso em 12 jun. 2019.

<sup>119</sup> Fonte: UFOB. Disponível em <<https://ufob.edu.br/a-ufob/item/109>>. Acesso em 12 jun. 2019.

<sup>120</sup> Fonte: UFOB. Disponível em <<https://pdi.ufob.edu.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/102-main-feature/157-content-elements-2>>. Acesso em 12 jun. 2019.

A partir dessa posição, a UFOB define como política de ensino, dentre outras ações, o incentivo e o apoio à “ações interdisciplinares e de inovações curriculares nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação” (UFOB, 2016, p. 98), bem como

apoiar, estimular e promover políticas e projetos de formação político-pedagógica para os profissionais que atuam na docência no ensino superior; apoiar, orientar e acompanhar o trabalho pedagógico no âmbito dos colegiados dos cursos de graduação; desenvolver projetos de inovações tecnológicas no ensino (UFOB, 2016, p. 99).

Embora as definições contidas no PPI, a página institucional da Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas – Prograf, a quem compete gestar e gerir as políticas de ensino da instituição, não apresenta informações sobre a política em pauta. Em contato com a UFOB, no ano de 2016, para identificar o setor responsável pela política ora exposta, fomos direcionados à Coordenadoria de Ensino de Graduação<sup>121</sup>, órgão da Prograf. Contudo, os contatos com o responsável por este setor não foram retornados. A página institucional deste setor também não determina ações relacionadas à política expressa no PPI, quanto aos projetos de formação docente. Dentre os núcleos que compõem esta Coordenadoria, apresentam-se o de Gestão Curricular, de Acompanhamento Pedagógico e o de Avaliação de Cursos.

Não obstante, em resposta ao e-SIC, no ano de 2017, a Prograf informou que a UFOB

possui um Núcleo de Formação Docente, vinculado à Coordenadoria de Ensino de Graduação, que é um ambiente de diálogo entre a Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas e os docentes – efetivos e substitutos. Este órgão é responsável pela promoção de estratégias formativas articuladas com outros setores da Universidade, que visem à formação continuada, à troca de saberes, à produção de conhecimentos acerca dos processos de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação no âmbito da docência universitária (UFOB, 2017a, p. 1).

A Prograf explicou que há uma regulamentação interna que trata da Semana de Trabalho Pedagógico (UFOB, 2017a). Esta atividade é “compreendida como tempo-espço institucional destinado às ações de planejamento coletivo e socialização das propostas de trabalho no âmbito das atividades de ensino, pesquisa e extensão previstas” (UFOB, 2017a, p. 1).

A Pró-Reitoria também esclareceu que há uma Resolução do Conselho Universitário da instituição que determina normas para o Programa de Recepção Docente, que é composto por três atividades institucionais, sendo elas “acolhimento, cursos de desenvolvimento profissional e acompanhamento durante o estágio probatório” (UFOB, 2017a, p. 1). A Resolução Consuni 010/2017, institui o Programa de Recepção Docente, determinando o cumprimento de 80 horas presenciais para os docentes recém empossados (UFOB, 2017b).

---

<sup>121</sup> Fonte: UFOB. Disponível em <<https://prograf.ufob.edu.br/index.php/home/coordenadorias/coordenadoria-de-ensino-de-graduacao>>. Acesso em 13 jun. 2019.

No que tange às ações contínuas, de acordo com as formações divulgadas, há atividades que tratam de orientações acerca do projeto pedagógico dos cursos, sobre o plano de ensino, oficinas de utilização do sistema acadêmico, sobre inclusão de pessoas com deficiências<sup>122</sup>, acerca, ainda, da avaliação da aprendizagem<sup>123</sup>.

#### 4.4.7 UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará<sup>124</sup>

A Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, com sede em Santarém, PA, teve sua criação como parte da política de expansão e reestruturação das universidades federais. É fruto de acordo firmado entre MEC e UFPA, a partir da incorporação entre um *campus* da UFPA em Santarém e uma unidade descentralizada da UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia<sup>125</sup>.

No que tange às inovações pedagógicas, a UFOPA prevê que seus cursos devam ser pensados visando “aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem dos estudantes, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma a articular com suas práticas, ampliando e construindo conhecimentos” (UFOPA, 2015, p. 78).

A busca por inovações pedagógicas entre os docentes, técnicos administrativos e Administração Superior da Ufopa é corrente, no sentido de que tais procedimentos viabilizam oportunidades e maturação no processo pedagógico da Universidade. Nesse sentido, evidencia-se que estas inovações pautam-se na articulação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, que envolvem os componentes curriculares, possibilitando aos estudantes vivenciar experiências em sala de aula e em campo (UFOPA, 2015, p. 78).

Nessa perspectiva, a UFOPA assume, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, o papel do professor como um mediador e um provocador, que permite espaços de aprendizagem ativa pelos estudantes, direcionando “aperfeiçoamento contínuo do aprendizado” (UFOPA, 2015, p. 81). Para tanto, a instituição prevê, como um dos objetivos estratégicos da gestão de pessoas, o estímulo ao permanente aperfeiçoamento do corpo docente, bem como sua qualificação, “visando à promoção do crescimento pessoal, profissional e institucional. A concretização deste objetivo se dará por meio do Programa de Formação Continuada e Qualificação Docente” (UFOPA, 2015, p. 97), de acordo com a Política de Gestão de Pessoas da instituição, em que os docentes participam de cursos de qualificação. Essa participação visa

<sup>122</sup> Fonte: UFOB. Disponível em <<https://www.ufob.edu.br/noticias2/item/1827-programa-discute-formacao-docente-na-universidade>>. Acesso em 24 jun. 2019.

<sup>123</sup> Fonte: UFOB. Disponível em <<https://ufob.edu.br/noticias2/item/2127-prograf-oferece-orientacao-pedagogica-para-docentes-por-tempo-determinado>>. Acesso em 24 jun. 2019.

<sup>124</sup> Fonte: UFOPA. Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/ufopa/>>. Acesso em 13 jun. 2019.

<sup>125</sup> Fonte: UFOPA. Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/sobre-a-ufopa/historico-e-localizacao/>>. Acesso em 15 jun. 2019.

o “desenvolvimento de competências técnicas tanto na sua área de atuação quanto nas áreas administrativas. Os servidores participam ainda de congressos/seminários que possibilitam o intercâmbio de conhecimentos” (UFOPA, 2015, p. 97).

A minuta do documento indutor do Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2023 (UFOPA, 2017a) reforça que é um objetivo institucional “estimular o constante aperfeiçoamento e qualificação do corpo docente da UFOPA, visando à promoção do crescimento pessoal, profissional e institucional” (UFOPA, 2017a, p. 29). Entretanto, assume que é um desafio

garantir uma maior participação dos docentes nos cursos ofertados pelo Plano Anual de Capacitação. Apesar dos cursos serem destinados para todos os servidores indistintamente, a procura pelas capacitações internas pelos servidores docentes é considerada insatisfatória, tanto na área de conteúdos voltados para a didática acadêmica quanto para os conteúdos de cunho administrativo e gerências que também fazem parte das competências e atribuições de uma parte significativa dos servidores docentes (UFOPA, 2017a, p. 29).

Em contato com a UFOPA no ano de 2016, para identificar a competência por esses objetivos estratégicos institucionais, fomos direcionados à Coordenação de Projetos Educacionais, uma seção da Pró-Reitoria de Ensino – PROEN. Contudo, a coordenadora do respectivo setor não retornou aos questionamentos sobre a política de formação pedagógica docente. Também a página institucional da PROEN<sup>126</sup> não apresenta especificações das ações de cada Coordenação, não sendo possível identificar as responsabilidades detalhadas de cada setor.

Já no ano de 2017, em resposta ao e-SIC, a UFOPA informou que a Pró-Reitoria de Ensino realiza ações de assessoramento pedagógico, apontando como exemplo a execução do Curso de Aperfeiçoamento Docente.

Este curso tem como objetivo: atender aos docentes ingressantes e veteranos na instituição a partir da discussão de temas relacionados à formação continuada; proporcionar acesso aos docentes aos instrumentos e técnicas pedagógicas que podem auxiliá-los no processo de facilitação da aprendizagem; disponibilizar as normativas institucionais que orientam as atividades acadêmicas na universidade; oportunizar aos docentes discussão acerca das Políticas de Ações Afirmativas e de Assistência Estudantil na UFOPA. Neste sentido, são discutidas as seguintes temáticas de cunho pedagógico: Educação Superior e os desafios para a prática docente: os modelos acadêmicos da UFOPA; Exercício da docência no ensino superior; Políticas de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil; Combate ao racismo e promoção da igualdade étnico-racial; Educação intercultural e prática docente; Planejamento docente: elaborando bons planos de ensino; Avaliação da aprendizagem na educação superior; Educação especial e inclusão na educação superior; o desafio de usar a tecnologia a favor do ensino (UFOPA, 2017b, p. 3).

---

<sup>126</sup> Fonte: UFOPA. Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/proen/contatos/>>. Acesso em 17 jun. 2019.



O Curso de Aperfeiçoamento Docente é voltado para os docentes ingressantes, constando a obrigatoriedade de participação nos editais de concurso público para o cargo docente<sup>127</sup>.

A UFOPA informa, ainda, que há outras ações pedagógicas que são executadas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, por meio da oferta de capacitação destinada a todos os servidores da instituição. Dentre essa oferta geral se encontram cursos de capacitação com temas “Didática do Ensino Superior, Projeto Pedagógico de Curso, Planejamento, dentre outros temas”. (UFOPA, 2017b, p. 3). E a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil atua junto aos docentes em questões relacionadas à Assistência Estudantil e Ações Afirmativas (UFOPA, 2017b). Finaliza a resposta institucional ao e-SIC assumindo que, em relação ao serviço de assessoramento pedagógico docente, tanto as unidades acadêmicas quanto algumas administrativas, como “Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Pró-Reitoria de Ensino, têm gerenciamento, mas não exclusividade” (UFOPA, 2017b, p. 3) sobre esta natureza de ações.

#### **4.4.8 UFPA - Universidade Federal do Pará**<sup>128</sup>

A Universidade Federal do Pará – UFPA prevê em seu Projeto Pedagógico Institucional, integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional (UFPA, 2016), que a política de ensino da instituição responsabiliza-se pela “consolidação das práticas institucionais reconhecidamente exitosas; a revisão de práticas de ensino que se mostrem insuficientes a partir da avaliação institucional, interna e externa” (UFPA, 2016, p. 63). Nessa direção, responsabiliza-se pela abertura de novas frentes formativas, que sejam compatíveis e concernentes às “reordenações do mundo do trabalho bem como às demandas da comunidade em que se encontra inserida a UFPA” (UFPA, 2016, p. 63).

A partir do reconhecimento da pluralidade de concepções pedagógicas e de saberes, a instituição assume como princípios pedagógicos para a política de ensino, a partir de abordagens interdisciplinares, a flexibilidade curricular, com diversificação das possibilidades de integralização do currículo, dos cenários de aprendizagens e das estratégias metodológicas, assim como o incentivo às práticas pedagógicas inovadoras, “que se utilize de tecnologias e metodologias como elementos estratégicos para a alteração das formas tradicionais de ensinar e aprender, tornando-as mais motivadoras e significativas” (UFPA, 2016, p. 66). Assim, procura-se criar uma cultura de inovação pedagógica por meio do fortalecimento da relação

---

<sup>127</sup> Fonte: UFOPA. Disponível em <<http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/informes/proen-e-proges-promovem-cursos-para-docentes-ingressantes>>. Acesso em 05 jul. 2019.

<sup>128</sup> Fonte: UFPA. Disponível em <<https://portal.ufpa.br/>>. Acesso em 19 jun. 2019.

entre ensino superior e educação básica, da troca de experiências pedagógicas, da valorização da diversidade, da diferença e da inclusão, tendo como referência um currículo culturalmente orientado. “A valorização das dimensões artístico-culturais no processo de formação profissional em nível superior” (UFPA, 2016, p. 66) e a atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos também são assumidos como alicerces da organização acadêmica e qualificação dos processos formativos e da avaliação permanente, enquanto ação de diagnóstico e proposição.

Para tanto, o PPI da UFPA determina, ainda, dentre as políticas de ensino, que é um princípio pedagógico institucional a

centralidade no desenvolvimento profissional contínuo de professores por meio de uma política de capacitação pedagógica que proporcione ao docente de nível superior o conhecimento pedagógico das disciplinas que ministra e o conhecimento curricular do curso da qual essas disciplinas fazem parte. É necessário que a UFPA, ampliando a formação já realizada em cursos de mestrado e doutorado, torne lugar comum projetos e programas de formação continuada de professores que os capacitem para a compreensão da ação pedagógica e de métodos e instrumentos facilitadores da aprendizagem e da organização do trabalho pedagógico (UFPA, 2016, p. 67).

Sob este preceito, a UFPA prevê a promoção de Programas Especiais de Formação Pedagógica, resultando em “processos formativos a serem ofertados para a comunidade docente” (UFPA, 2016, p. 76), dentre os quais se encontra o “Programa Especial de Capacitação Docente da Graduação e da Escola de Aplicação, em Metodologias de Ensino e Tecnologias de Informação” (UFPA, 2016, p. 77).

Esse referente direcionou-nos à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG. Em contato com o órgão, no ano de 2016, foi-nos informado que a Pró-Reitoria conta com uma Diretoria de Desenvolvimento do Ensino, que promove acompanhamento das atividades docentes. Os contatos com o responsável pela Diretoria, entretanto, não foram retornados. Na página institucional do setor<sup>129</sup> constam atividades de responsabilidade desta Diretoria, sendo composta por três coordenadorias, as quais Avaliação e Desempenho de Cursos; Acompanhamento Curricular; e Educação Básica e Técnico Profissional.

No ano de 2017, entretanto, em resposta ao e-SIC, a PROEG informou que a Diretoria de Apoio a Docentes e Discentes oferece o Programa de Formação Continuada.

O programa, que já integra as ações da PROEG desde 2010, se alinha aos estudos acerca da importância da formação continuada dos profissionais da educação em processos de permanente qualificação e aperfeiçoamento, bem como atende a uma demanda legal no que se refere a formação continuada de professores ingressantes na instituição. Os docentes vinculados a todos os doze *campi* da UFPA são contemplados neste programa, cujos percursos formativos apontam temáticas prioritárias a serem trabalhadas, em acordo com os interesses da comunidade acadêmica (UFPA, 2017, p. 2).

---

<sup>129</sup> Fonte: UFPA. Disponível em <<http://www.proeg.ufpa.br/index.php/pro-reitoria/diretoria-de-desenvolvimento-do-ensino>>. Acesso em 19 jun. 2019.

Na página institucional da Diretoria de Apoio a Docentes e Discentes – DADD<sup>130</sup>, define-se a responsabilidade do setor junto a estes atores, de modo que, em relação aos primeiros, o atendimento se dá a docentes e a gestores acadêmicos, por meio da oferta de formação continuada e de orientação acadêmica. Este serviço é executado pela Coordenadoria de Orientação e Formação Docente da DADD<sup>131</sup>, não sendo, contudo, especificadas as ações desenvolvidas, na página institucional do setor.

Em resposta ao e-SIC, a PROEG informou, por meio de um folder institucional, que o Programa de Formação Continuada possui duas linhas de formação que delimitam o conjunto de interesses referentes as ações desenvolvidas, sendo uma linha a Docência e a outra Gestão Acadêmica. “Os percursos formativos apontam temáticas prioritárias a serem trabalhadas. São elas: práticas pedagógicas, planejamento das atividades curriculares por período letivo, legislação educacional, avaliação da aprendizagem e SIGAA como facilitador das atividades docentes” (UFPA, 2017, p. 4).

Neste contexto, trata-se de uma política com objetivos centrados no fortalecimento das ações relacionadas à gestão acadêmica [...] tais ações intencionam fomentar a qualidade do ensino na graduação e o fortalecer a interlocução com a Educação Básica e a Educação Profissional [...]. O Programa objetiva, ainda, atualizar e capacitar os profissionais em serviço, visando à difusão de métodos, de tecnologias inovadoras e de instrumentos didático-pedagógicos destinados à qualificação das práticas de ensino e ao fortalecimento dos cursos de Graduação desta instituição (UFPA, 2017, p. 4).

As atividades formativas desenvolvidas pela Coordenadoria de Orientação e Formação Docente, de acordo com a Pró-Reitoria, se organizam em cursos, oficinas, palestras, encontros, seminários e publicações (UFPA, 2017).

Contudo, assumindo o desafio de gerir estrategicamente o quadro de pessoal, o Plano de Desenvolvimento da PROEG (UFPA, 2018) prevê, como objetivo estratégico da unidade, a promoção de programas de formação pedagógica continuada aos docentes, sob responsabilidade da DADD, apontando como indicador de desempenho a taxa de participação docente. Prevê alcançar, entre os anos de 2017 a 2020, a taxa de participação de 10% em 2017, 30% em 2018, 40% em 2019, chegando a 50% de participação docente em 2020 (UFPA, 2018, p. 37).

---

<sup>130</sup> Fonte: UFPA. Disponível em <<http://www.proeg.ufpa.br/index.php/pro-reitoria/diretoria-de-apoio-a-docentes-e-discentes>>. Acesso em 19 jun. 2019.

<sup>131</sup> Fonte: UFPA. Disponível em <<http://www.proeg.ufpa.br/index.php/pro-reitoria/diretoria-de-apoio-a-docentes-e-discentes/cofd>>. Acesso em 19 jun. 2019.

#### 4.4.9 UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia<sup>132</sup>

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB foi criada em 2005, resultado do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, com sede em Cruz das Almas, BA<sup>133</sup>. A data de criação coincide com o momento político favorável aos processos de reestruturação e ampliação das universidades federais brasileiras.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, referente ao período de 2008-2013 (UFRB, 2007), a UFRB apresenta sua proposta de estrutura organizacional, definindo-a como diferenciada, pautada no “conceito de rede, de transdisciplinaridade, de integração, de ecologia de saberes<sup>134</sup>, em que a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão seja real” (UFRB, 2007, p. 5). Uma estrutura em redes cujo significado seja a criação de células que partilhem os recursos, humanos e infraestruturas, com “prevalência de programas transdisciplinares que assegurem a participação das diversas unidades administrativas, com um funcionamento sustentado em três pilares: democratizar, qualificar e densificar” (UFRB, 2007, p. 5).

Para o alcance desta proposta organizacional, a UFRB entende a qualificação de pessoal como necessária, em que

ações de aperfeiçoamento e desenvolvimento deverão ser constituídas de cursos presenciais e a distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários, congressos, encontros, oficinas ou outros eventos de curta e média duração, destinados a promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos servidores, através de uma ação conjunta da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal com as demais unidades e órgãos da UFRB ou com outras instituições (UFRB, 2007, p. 22).

Na página institucional da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal<sup>135</sup>, como definido no PDI, encontramos dois documentos referentes à Política de Capacitação Docente da UFRB. Um deles trata de procedimentos relativos ao afastamento para capacitação a nível da pós-graduação *stricto sensu*, e o outro trata do Programa de Treinamento Introdutório Docente (UFRB, 2011). Este último, conforme programação do ano de 2011, única disponível na página, refere-se a um curso de introdução à carreira docente, composto por um grupo de palestras cujas temáticas remetem a conteúdos de natureza administrativa.

Em contato com a instituição em 2016, entretanto, fomos direcionados à Pró-Reitoria de Graduação da UFRB, que informou que conta em sua estrutura com a Coordenadoria de

<sup>132</sup> Fonte: UFRB. Disponível em <<https://ufrb.edu.br/portal/>>. Acesso em 20 jun. 2019.

<sup>133</sup> Fonte: UFRB. Disponível em <<https://ufrb.edu.br/portal/a-ufrb>>. Acesso em 20 jun. 2019.

<sup>134</sup> Em referência ao conceito de ecologia de saberes desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos, conforme obras *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (1999) e *A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova* (2008).

<sup>135</sup> Fonte: UFRB. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br/progep/capacitacao>>. Acesso em 20 jun. 2019.

Ensino e Integração Acadêmica, responsável pelo Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior – NUFORDES. Em sua página institucional, a Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica<sup>136</sup> apresenta suas responsabilidades e abrangência, apontando sua composição em Núcleos, sendo eles o de Gestão Acadêmica de Cursos e Currículos, o de Gestão de Educação a Distância, o já mencionado Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior e o de Gestão de Estágios. Elucida que a função da Coordenadoria é assessorar os Colegiados de Curso de Graduação na definição normativa do ensino, assim como orientar o Núcleo de Apoio Acadêmico dos Centros Acadêmicos em suas atividades. Também é sua responsabilidade a coordenação e apoio à elaboração e atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação e a normalização de estágios e atividades extracurriculares. Desenvolver e acompanhar políticas e diretrizes para a educação a distância também compõe o rol de responsabilidades da Coordenadoria. Por fim, coordena as ações destinadas à formação contínua dos professores da universidade, objetivando o aprimoramento do ensino de graduação.

Em consulta pelo e-SIC, no ano de 2017, a UFRB reforçou o compromisso com a formação docente assumido pelo NUFORDES, esclarecendo que

o Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior (NUFORDES), implantado no seio da estrutura da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), através da Portaria de nº 517/2011 – criada pela Pró-Reitoria da Gestão de Pessoal (PROGEP), em 19 de setembro de 2011, tem como missão assegurar a formação continuada de professores do ensino superior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), para que estes orientem seus ofícios no sentido da valorização e desenvolvimento pleno dos educandos e na busca da melhoria da qualidade do ensino em nível de graduação. Além do Estatuto e do Regimento da UFRB, a gestão do NUFORDES, apoia-se nos documentos institucionais norteadores desta IES, quais sejam: PPI, PDI, CPA entre outros, e nas demandas evidenciadas pelos Centros de Ensino, visando ao desafio da institucionalização da cultura de formação para a docência superior na universidade. Os motivos e as razões pelas quais a implantação do NUFORDES se justifica estão atreladas às orientações institucionais efetivadas pelos documentos supracitados e pelas análises dos resultados das avaliações institucionais internas (CPA) e externas (INEP/MEC, ENADE, etc.). Além destes, um termômetro importante tem sido os ecos das direções dos Centros e Colegiados de cursos de graduação que têm reivindicado a formação continuada para os docentes do magistério superior neles alocados, de modo que possam atender melhor as expectativas de aprendizagem dos alunos, considerando-se as especificidades formativas de cada curso/área do saber (UFRB, 2017, p. 2).

Na página institucional do NUFORDES<sup>137</sup>, o setor assume sua preocupação com o aprimoramento pedagógico dos docentes, a partir de sua responsabilidade abrangente com a formação de quadros profissionais, alcançando a pessoa, o profissional e o cidadão. Para tanto, define sua estratégia de atuação nas frentes: de diagnóstico e identificação de demandas de

---

<sup>136</sup> Fonte: UFRB. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br/prograd/coordenadorias>>. Acesso em 20 jun. 2019.

<sup>137</sup> Fonte: UFRB. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br/nufordes/apresentacao>>. Acesso em 20 jun. 2019.

formação continuada dos docentes; de elaboração de programas coletivos de formação; de efetivação de um programa de formação continuada cuja proposta seja elaborada e personalizada; de avaliação dos impactos da formação; de replanejamento das ações formativas. O propósito do Núcleo se sintetiza na completa responsabilidade pelo Programa de Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior da UFRB.

O Núcleo define suas ações em favor do Plano de Desenvolvimento da Pró-Reitoria de Graduação, assumindo como metas<sup>138</sup>: a sistematização de ações; o incentivo e apoio à formação de grupos de estudos pedagógicos nos Centros Acadêmicos da UFRB; a formação de uma rede de colaboração entre os docentes da instituição, que vise socializar situações de ensino e aprendizagem, favorecendo a melhoria das práticas de ensino na educação superior; a promoção de ciclos de formação pedagógica, cujo público-alvo é o corpo docente, de modo a incentivar a produção científica sobre a docência no ensino superior; a realização de eventos formativos no primeiro semestre letivo de cada ano, como os Encontros sobre Docência no Ensino Superior; a busca por possibilidades de abertura de editais internos, que incentivem projetos inovadores na docência no ensino superior; o desenvolvimento de ações de formação docente articuladas com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal e com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, relativamente ao incentivo a cursos *stricto sensu*; o incentivo à retomada da Semana de Planejamento e Formação Pedagógica, em período prévio ao início do semestre letivo; a inclusão da formação pedagógica na progressão da carreira docente; a promoção de um curso de Gestão Acadêmica destinado a Coordenadores de Colegiados de Curso.

Ainda na página institucional do NUFORDES<sup>139</sup> encontram-se atividades realizadas pelo setor, dentre as quais destacam: I Simpósio de Graduação da UFRB: Gestão Acadêmico-Pedagógica e Sucesso Acadêmico; Palestra Inovando a Sala de Aula: Educação Empreendedora, Aprendizagem Ativa e *Design Thinking*; e a continuidade das Oficinas de formação docente sobre currículos, processos de ensinagem e avaliação no ensino superior; I Seminário de Docência Universitária (2012)<sup>140</sup>; Curso de Formação para a Docência, tutoria e aprendizagem em EaD; Acessibilidade Pedagógica: inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Disponibiliza, ainda, um acesso de ligação a uma extensa produção acerca da Pedagogia Universitária<sup>141</sup>, ao que denominam de visões compartilhadas nesse campo.

---

<sup>138</sup> Fonte: UFRB. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br/nufordes/metas>>. Acesso em 20 jun. 2019.

<sup>139</sup> Fonte: UFRB. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br/nufordes/>>. Acesso em 21 jun. 2019.

<sup>140</sup> Fonte: UFRB. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br/nufordes/downloads>>. Acesso em 21 jun. 2019.

<sup>141</sup> Fonte: UFRB. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria>>. Acesso em 21 jun. 2019.

#### 4.4.10 UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul <sup>142</sup>

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS assume em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026 (UFRGS, 2016) que o perfil docente da instituição leva em consideração a excelência da formação acadêmica, a produção intelectual e o seu perfil pedagógico. Neste último, com vistas à garantia da excelência, são considerados suas características relacionadas à experiência profissional, à gestão, à formação contínua e às práticas pedagógicas. “A qualificação docente deve ser permanentemente apoiada e avaliada, por parte da Universidade, em todos os níveis de ensino e áreas de conhecimento” (UFRGS, 2016, p. 33).

No que tange às práticas pedagógicas relacionadas à política institucional de ensino, a UFRGS se contempla como uma organização orientada pela transversalidade, que se serve de práticas inovadoras. Assim, no que tange à interdisciplinaridade, evidencia-se “a necessidade de discussão sobre novas trajetórias de ensino, inovação curricular e de práticas de aprendizagem”, que repercute na “contínua articulação entre as áreas de conhecimento e os níveis de ensino oferecidos” (UFRGS, 2016, p. 28). Essas questões se fundamentam no fato de ser a excelência da aprendizagem “um compromisso com o atendimento das necessidades pedagógicas dos alunos” (UFRGS, 2016, p. 28), apontando “para a necessidade de novas práticas de aprendizagem” (UFRGS, 2016, p. 28).

A partir destes preceitos, a instituição indica que no tema Inovação Acadêmica um dos resultados consolidados é o conhecimento da inovação, interação e interdisciplinaridade, obtido pela “valorização dos saberes tradicionais no ensino”, desenvolvido por meio da “política permanente de aperfeiçoamento pedagógico de todos os docentes” (UFRGS, 2016, p. 69).

Em contato com a instituição, no ano de 2016, fomos encaminhados à Pró-Reitoria de Graduação, que conta com a Coordenadoria de Planejamento de Graduação e esta, por sua vez, conta com o Departamento de Cursos e Políticas da Graduação, sendo este o setor responsável pelo Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP. As informações sobre o PAAP<sup>143</sup>, contudo, estão alocadas na página institucional da Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS, cuja parceria foi informada no referido contato, pela coordenadora do Departamento de Cursos e Políticas de Graduação. A responsabilidade pela oferta passou a ser da Escola de Desenvolvimento de Servidores a partir do ano de 2014. O contato por meio do e-SIC, no ano de 2017, reforçou que o PAAP é oferecido aos “docentes em estágio probatório”

---

<sup>142</sup> Fonte: UFRGS. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>>. Acesso em 21 jun. 2019.

<sup>143</sup> Fonte: UFRGS. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/edufgrs/daoc/docente/o-que-e-o-paap>>. Acesso em 21 jun. 2019.

(UFRGS, 2017, p. 2), e que consiste na oferta de ações de capacitação, como palestras, cursos e oficinas.

Na página institucional do PAAP há a definição deste como um programa de recepção de novos docentes, cujo objetivo é proporcionar-lhes formação continuada pela reflexão didático-pedagógica do fazer docente. O programa se dá por ações de aperfeiçoamento, em três módulos, sendo eles: I – Carreira Docente, Legislação de Pessoal e Estrutura Universitária; II – Desenvolvimento Integral do Serviços, Aperfeiçoamento Pedagógico; III – Ferramentas Digitais e de Comunicação. Estes módulos totalizam 60 horas de atividades de capacitação.

Com essa estrutura, o programa se desenvolve sob a concepção de trilhas de aprendizagem, que, segundo o PAAP, é um conjunto de atividades interdependentes que buscam promover o desenvolvimento profissional e também pessoal do servidor, das quais este participa a partir de seu interesse e conforme sua disponibilidade<sup>144</sup>. Neste sentido, cada profissional realiza trilhas de aprendizagens diferentes, chegando, contudo, ao desenvolvimento de um mesmo conhecimento, de uma habilidade ou de uma atitude. Nessa trilha surgem novas necessidades, favorecendo a aprendizagem contínua<sup>145</sup>.

O programa prevê que, mesmo encerrando o estágio probatório, o docente continua sendo público-alvo das ações de formação oferecidas pela Escola de Desenvolvimento de Servidores. Neste sentido, há um Plano de Ações de Aperfeiçoamento<sup>146</sup> que disponibiliza oportunidades de formação, dentre as quais há uma variedade de opções de natureza didático-pedagógica de interesse da docência, como: Programa de Desenvolvimento de Gestores – Gestão de Conflitos / Boas Práticas para Docentes Gestores; Didática do Ensino Superior – Metodologias Ativas / Planejamento Didático-Pedagógico / Processos de Aprendizagem / Estratégias de Ensino, Aprendizagem e Avaliação; Laboratório de Práticas Pedagógicas Inovadoras; Diversidade e Inclusão na Universidade; Audiovisual com dispositivos móveis como recurso para sala de aula.

#### **4.4.11 UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte**<sup>147</sup>

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN determina em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019 (UFRN, 2010) que a instituição deve, em função de

---

<sup>144</sup> Fonte: UFRGS. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/edufrgs/daoc/docente/o-que-e-o-paap>>. Acesso em 21 jun. 2019.

<sup>145</sup> Fonte: UFRGS. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/edufrgs/dqa/acoes-de-aperfeicoamento/trilhas-de-apredizagem>>. Acesso em 24 jun. 2019.

<sup>146</sup> Fonte: UFRGS. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/edufrgs/dqa/acoes-de-aperfeicoamento/acoes-inscricoes-abertas>>. Acesso em 21 jun. 2019.

<sup>147</sup> Fonte: UFRN. Disponível em <<https://www.ufrn.br/>>. Acesso em 22 jun. 2019.



seus objetivos relacionados a uma formação plural, congregar às práticas docentes “uma visão epistemológica que dê conta da natureza complexa dos saberes [...], e que promova o deslocamento do foco da atividade de ensino-aprendizagem para a compreensão do ato pedagógico como um processo de formação do educador e do educando” (UFRN, 2010, p. 22). Deve, para tanto, “potencializar o princípio da flexibilidade e preparar docentes, técnico administrativos e discentes para interações multiculturais” (UFRN, 2010, p. 22), de modo que, preparados, sejam “capazes de selecionar e de se apropriar das novas tecnologias e de comunicação no processo de ensino-aprendizagem e nas atividades da pesquisa e da extensão” (UFRN, 2010, p. 22).

No Projeto Pedagógico Institucional – PPI, que compõe o PDI (UFRN, 2010), a instituição assume que a política acadêmica precisa envolver “a opção teórico-metodológica que unifique a concepção de Educação, a concepção de Ensino-Aprendizagem, a concepção de Avaliação e a concepção de Currículo” (UFRN, 2010, p. 29). Esse modelo acadêmico deve ser assumido como o guia da instituição, em suas práticas acadêmicas. Para tanto, assume como política de ensino de graduação uma concepção de processo educacional, em que

o ensino não pode mais ser reduzido à “aulificação” do saber, isto é, ao entendimento de que o processo ensino-aprendizagem é medido apenas em termos de carga horária despendida em sala de aula por meio de atividades de preleção. Esse processo, antes fortemente centrado na ótica docente – no ensino-aprendizagem passivo-reprodutivista – deve deslocar seu foco para a mediação no processo de apropriação dos saberes, estabelecendo interações e trocas fundamentais entre professores e alunos em uma dinâmica curricular interdisciplinar e multirreferenciada (UFRN, 2010, p. 29).

Nesse sentido, a universidade deve enfrentar os novos desafios relacionados aos processos de ensino fortalecendo e disseminando a flexibilidade curricular nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, comprometendo-se com a interdisciplinaridade, com a construção de percursos formativos ampliados, diversificados e solidificados na fundamentação teórica articulada com a prática. Não obstante, deve estimular o “desenvolvimento de práticas pedagógicas com a utilização de recursos das novas tecnologias de apoio ao ensino e à aprendizagem” (UFRN, 2010, p. 30), incentivando a mobilidade estudantil e a atualização dos projetos pedagógicos dos cursos.

A partir dessas concepções, a UFRN assume que a “inserção do docente na instituição é mediada pelo processo de socialização organizacional que ocorre desde um treinamento introdutório, passando por oficinas pedagógicas integrantes do Programa de Atualização Pedagógica” (UFRN, 2010, p. 39).

Com essas definições, o contato com a UFRN, no ano de 2016, direcionou-nos à Pró-Reitoria de Graduação<sup>148</sup>, cuja estrutura administrativa dispõe da Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico – DDPed<sup>149</sup>. Esta, por sua vez, é composta por dois setores, sendo um deles o Setor de Programas e Projetos<sup>150</sup>, a quem cabe, de acordo com a página institucional do setor, a responsabilidade por coordenar e acompanhar, dentre outros, o Programa de Atualização Pedagógica (PAP).

O Portal PAP<sup>151</sup> apresenta toda a estrutura do Programa de Atualização Pedagógica da UFRN. Disponibiliza, ainda, um espaço de bate papo *online*, para que os professores acessem e conversem entre si. De acordo com as informações constantes no Portal<sup>152</sup>, o PAP é um programa da Prograd, em parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, que se destina à formação continuada, buscando o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino de graduação. O PAP se estrutura na oferta de cursos, com 40 horas<sup>153</sup>, seminários, palestras e oficinas pedagógicas destinadas aos professores. Contudo, desde o ano de 2012, o programa também se destina aos servidores de ensino superior que desenvolvem assessoria pedagógica aos cursos de graduação. De acordo com o Portal, tanto o planejamento quanto a estrutura do PAP refletem os resultados da Avaliação Institucional da universidade, mas também são organizadas ações específicas de acordo com as solicitações demandadas das diretorias das unidades acadêmicas, além de um curso específico para docentes em estágio probatório, atendendo a norma local.

Ainda no Portal, estão os objetivos institucionais do PAP<sup>154</sup>, sendo eles a formação relativa ao atendimento das “necessidades de atualização pedagógica para compreensão da nova configuração curricular do ensino de graduação” (UFRN, s/d, p. 1), voltada para a atualização contínua dos Projetos Pedagógicos dos Cursos; e a oferta de subsídios à docência, com vistas à reflexão e ao aprofundamento acerca dos processos de planejamento da prática docente, do desenvolvimento do ensino e da avaliação da aprendizagem, alicerçados na ética profissional e no compromisso social.

Dentre as ações de formação desenvolvidas, disponíveis na Agenda do Portal<sup>155</sup>, encontram-se oficinas e cursos, os quais: Regulamento de Graduação; Ética no serviço público;

---

<sup>148</sup> Fonte: UFRN. Disponível em <<http://www.prograd.ufrn.br/pagina.php?a=gabinete>>. Acesso em 22 jun. 2019.

<sup>149</sup> Fonte: UFRN. Disponível em <<http://www.prograd.ufrn.br/pagina.php?a=ddped>>. Acesso em 22 jun. 2019.

<sup>150</sup> Fonte: UFRN. Disponível em <[http://www.prograd.ufrn.br/pagina.php?a=ddp\\_spp](http://www.prograd.ufrn.br/pagina.php?a=ddp_spp)>. Acesso em 22 jun. 2019.

<sup>151</sup> Fonte: UFRN. Disponível em <<http://portalpap.ufrn.br/>>. Acesso em 22 jun. 2019.

<sup>152</sup> Fonte: UFRN. Disponível em <<http://portalpap.ufrn.br/secao.php?alias=sobre>>. Acesso em 22 jun. 2019.

<sup>153</sup> Fonte: UFRN. Disponível em <<http://portalpap.ufrn.br/publicacao.php?id=55766964>>. Acesso em 05 jul. 2019.

<sup>154</sup> Fonte: UFRN. Disponível em <<http://portalpap.ufrn.br/secao.php?alias=objtivos>>. Acesso em 22 jun. 2019.

<sup>155</sup> Fonte: UFRN. Disponível em <<http://portalpap.ufrn.br/noticia.php?id=28011205>>. Acesso em 24 jun. 2019.

Como utilizar as tecnologias de informação e comunicação na docência; Normas e procedimentos das Coordenações de Curso de Graduação.

O programa disponibiliza, ainda, em seu Portal, um rol de publicações caracterizadas como leituras indicadas, dentro do qual se acessa a Coleção Pedagógica da Prograd<sup>156</sup>.

#### **4.4.12 UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia** <sup>157</sup>

A Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, instituição criada em 2013 sob a tutoria da UFBA, no pós movimento de ampliação e reestruturação das universidades do governo federal, possui, em lugar do PDI, um Plano Orientador, que revela seu planejamento institucional, como também político-pedagógico<sup>158</sup>.

O Plano Orientador da UFSB (UFSB, 2014) foi construído a partir de um marco conceitual, sustentado por estudiosos do campo da educação. Esses referentes foram a Universidade Popular, de Anísio Teixeira, a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, a Geografia Nova, de Milton Santos, a Ecologia dos Saberes, de Boaventura de Sousa Santos, e a Inteligência Coletiva, de Pierre Lévy. As noções conceituais de aprendizagem formal, aprendizagem informal e aprendizagem não-formal adotadas são sustentadas pelo modelo de créditos do Processo de Bolonha, o ECTS (European Communities, 2009). A arquitetura curricular da universidade foi totalmente pautada sob o referencial da Universidade Nova, instituída no modelo de ciclos previsto para os Bacharelados Interdisciplinares.

De acordo com o Plano Orientador (UFSB, 2014, p. 59), o modelo pedagógico “valoriza as pedagogias ativas, retomadas criticamente, recuperando nos seus processos de ensino-aprendizagem conceitos e métodos das ecologias cognitivas contemporâneas e suas respectivas tecnologias de apoio”.

Em todos os aspectos deste modelo pedagógico, buscar-se-á a construção de ambientes universitários, compreendidos como locais motivadores de um processo ensino-aprendizagem orientado por uma dialética de escolhas e encontros. Os espaços acadêmicos são lugares de encontros de sujeitos, onde a escolha informada e consciente poderá operar como forma de inserção do estudante numa pedagogia da autonomia, protagonista da construção do seu próprio conhecimento (UFSB, 2014, p. 59).

A UFSB sintetiza seu modelo pedagógico definindo-o como um compromisso com o conhecimento qualificado, com a pluralidade, com o encontro, com a escolha e a autonomia, com a flexibilidade e o senso-crítico, a partir de uma concepção pedagógica dialética que se

---

<sup>156</sup> Fonte: UFRN. Disponível em <<http://portalpap.ufrn.br/publicacao.php?id=54528708>>. Acesso em 24 jun. 2019.

<sup>157</sup> Fonte: UFSB. Disponível em <<https://www.ufsb.edu.br/>>. Acesso em 01 jul. 2019.

<sup>158</sup> Fonte: UFSB. Disponível em <<https://www.ufsb.edu.br/a-ufsb>>. Acesso em 01 jul. 2019.

utiliza de um “espaço expandido de aprendizagem” (UFSB, 2014, p. 60). Afirma tratar-se de uma inovação estruturante na formação geral, que por um lado opera na “estrutura institucional e acadêmica, recriando arquiteturas curriculares, renovando programas e conteúdos” (UFSB, 2014, p. 60), e, por outro, atua na “dimensão dos processos pedagógicos, aplicando tecnologias e desenvolvendo práticas inovadoras de aprendizagem” (UFSB, 2014, p. 60).

Partindo destas concepções, as práticas pedagógicas compreendem um modelo formativo que

está pautado no pluralismo metodológico, incorporando distintos modos de aprendizagem ajustáveis às demandas concretas do processo coletivo institucional. Assim, reconhecendo seus limites, mas sem desprezar as potencialidades do modelo convencional de Pedagogia Programada (onde se definem antecipadamente conteúdos, métodos, ritmos e técnicas), outras metodologias contemporâneas são privilegiadas: Aprendizagem por Projetos; Aprendizagem Baseadas em Problemas Concretos; Aprendizagem por Competências. Para registro adequado e eficiente da diversidade de modos de aprendizagem previstos, adotar-se-á o sistema ECTS, adaptado ao contexto institucional do ensino superior no Brasil e compatível com a plena mobilidade internacional (UFSB, 2014, p. 65).

Essa configuração institucional assume o desafio, segundo o Plano Orientador, de “superação do tradicional papel do professor que prepara e ministra aulas. Demanda-se do educador uma postura dialógica e flexível, aberta à escuta, e o compromisso de construir coletivamente o cotidiano institucional” (UFSB, 2014, p. 71). Essa concepção requer uma capacitação pedagógica para todos os servidores, que não se dá de forma espontânea, “mas como resultante da ação coletiva dos educadores entre si e junto aos educandos, em todos os momentos significativos dos cursos e no cotidiano da Universidade” (UFSB, 2014, p. 71).

A partir dessa organização conceitual, contatamos a instituição no ano de 2016, para compreender o processo de capacitação pedagógica nesse modelo referido. Fomos direcionados à Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica, que, na ocasião, esclareceu que a responsabilidade cabia à Diretoria de Seleção e Avaliação, que detinha a função de qualificação didático-pedagógica do corpo docente. A página institucional, contudo, à época, não continha nenhuma informação, estando aparentemente em construção.

No ano de 2017, via consulta e-SIC, a UFSB informou que a Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica

oferece ao corpo docente Seminários Pedagógicos que visam oferecer oportunidades de formação continuada ao corpo docente e demais servidores, produzir material concreto e útil para as atividades de ensino-aprendizagem, entre outros. O que possibilita um debate em torno do repensar, do reavaliar a prática pedagógica com o objeto de dar uma assessoria aos professores (UFSB, 2017, p. 2).

Contudo, diferentemente do que foi informado no contato em 2016, a UFSB afirmou que as discussões em torno da política de formação docente cabem à Diretoria de Ensino-

Aprendizagem. Essa política tem vistas “à qualificação do trabalho do professor por meio de uma formação pedagógica e acompanhamento da atividade acadêmica desenvolvida no ensino” (UFSB, 2017, p. 2).

A página institucional da Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica<sup>159</sup> aponta que este órgão é composto por três diretorias, sendo uma delas a Diretoria de Ensino-Aprendizagem – DEA. Entretanto, na página institucional da DEA<sup>160</sup> não há nenhuma informação disponível, apenas a mensagem de que se aguarda conteúdo. Assim, na ausência de informações, a busca no navegador do Portal UFSB pelos Seminários Pedagógicos mencionados na resposta via e-SIC direcionou à página de Eventos da instituição<sup>161</sup>, onde se pode localizar a oferta de atividades de formação. Entre as atividades desenvolvidas no ano de 2019, verificamos, dentre outras, I Seminário de Avaliação da Residência Pedagógica da UFSB, II Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais Aquilombar-se, I Seminário Regional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da UFSB, I Seminário de Estágio Supervisionado: Reflexões e Práticas Docentes.

#### **4.4.13 UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina**<sup>162</sup>

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC determina em seu Projeto Pedagógico Institucional, que integra seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (UFSC, 2015), que a política de ensino deve enfatizar uma formação de excelência, que proporcione “a construção de competências, habilidades e atitudes, por meio da utilização de práticas pedagógicas diversificadas, fundamentais na formação mais qualificada” (UFSC, 2015, p. 37).

Para tanto, assume como objetivo estratégico a institucionalização de “ações inovadoras nos projetos pedagógicos” (UFSC, 2015, p. 39). Aponta como metas, relacionadas a tal objetivo, a criação de mecanismos de análise dos planejamentos e, também, mecanismos de acompanhamento das atividades docentes, focalizando as orientações de tais projetos, assim como o estímulo e a viabilidade de condições institucionais para se utilizar metodologias educacionais inovadoras, atualizando, assim, os recursos didáticos-tecnológicos. O fortalecimento da interdisciplinaridade curricular e a integração dos campos de conhecimento,

---

<sup>159</sup> Fonte: UFSB. Disponível em <<https://nts.ufsb.edu.br/progeac/>>. Acesso em 01 jul. 2019.

<sup>160</sup> Fonte: UFSB. Disponível em <<https://nts.ufsb.edu.br/progeac/a-progeac/diretorias/dea>>. Acesso em 01 jul. 2019.

<sup>161</sup> Fonte: UFSB. Disponível em <<https://www.ufsb.edu.br/component/content/category/189-eventos>>. Acesso em 01 jul. 2019.

<sup>162</sup> Fonte: UFSC. Disponível em <<https://ufsc.br/>>. Acesso em 03 jul. 2019.

com reorganização da carga horária e diversificação de atividades e modos de aproveitamento de créditos também se definem como metas institucionais, com vistas à inovação nos projetos pedagógicos.

Perante essas definições institucionais, a UFSC aponta como plano de desenvolvimento do corpo docente metas mais específicas. No que se refere à capacitação docente, determina que se deve “promover a participação de 100% dos novos docentes no PROFOR por meio do oferecimento de cursos atrativos ou sob demanda” (UFSC, 2015, p. 76). Este é um programa que “oferece formação continuada para docentes do ensino superior e básico da UFSC” (UFSC, 2015, p. 58) e que tem como objetivo “a formação pedagógica continuada, com especial atenção para a psicologia e a atualização didática. Embora endereçado a todo o corpo docente, esse programa procura atingir mais especificamente os professores em estágio probatório” (UFSC, 2015, p. 70).

A par deste cenário, contatamos a UFSC no ano de 2016 para identificarmos a responsabilidade por tal programa. Fomos direcionados à Pró-Reitoria de Graduação que informou ser o PROFOR, de responsabilidade da Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico. Em contato com este setor, a professora responsável informou que o foco do setor é o apoio pedagógico ao estudante, porém se responsabiliza pelo programa de formação continuada docente. A página do PROFOR foi indicada como resposta à consulta feita pelo e-SIC, no ano de 2017 (UFSC, 2017).

A página institucional da Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico<sup>163</sup>, órgão integrante do organograma da Pró-Reitoria de Graduação<sup>164</sup>, apresenta as funções deste setor, consideradas a partir dos processos de ensino e aprendizagem. Tem como eixos de trabalho o acompanhamento pedagógico de discentes, por meio do PIAPE – Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes, e de docentes, por meio do PROFOR – Programa de Formação Continuada.

A página institucional do PROFOR<sup>165</sup> define que proporcionar aperfeiçoamento pedagógico é o objetivo geral do Programa de Formação Continuada. Este é composto por dois cursos que contemplam a formação pedagógica e a estrutura e legislação da universidade, além de outras atividades, organizadas em formato de palestras, oficinas e seminários. O Programa, de caráter obrigatório para docentes em estágio probatório e facultativo para os demais docentes, oferece 120 horas entre cursos e atividades, das quais 72 horas é a integralização

---

<sup>163</sup> Fonte: UFSC. Disponível em <<http://caap.prograd.ufsc.br/apoio-pedagogico/cap/>>. Acesso em 03 jul. 2019.

<sup>164</sup> Fonte: UFSC. Disponível em <<http://prograd.ufsc.br/equipe/>>. Acesso em 03 jul. 2019.

<sup>165</sup> Fonte: UFSC. Disponível em <<http://caap.prograd.ufsc.br/profor-2/>>. Acesso em 03 jul. 2019.

mínima pelo docente em estágio probatório. O Programa levanta a demanda de capacitação por meio de edital, atendendo aos docentes e à instituição, resultando na construção do Cronograma Anual de Atividades de Aperfeiçoamento do PROFOR<sup>166</sup>.

No Cronograma atual disponibilizado pelo PROFOR, relativamente ao ano de 2019, encontram-se as atividades de aperfeiçoamento: Integração Institucional; Legislação da Carreira do Magistério Federal; Docência Acessível; Plataforma Moodle; Teorias e Avaliação da Aprendizagem; Capacitação em Recursos Tecnológicos para docentes da área linguística; Suporte ao Ensino e Pesquisa; Capacitação para docentes que ministrarão aulas para pessoas com deficiência; Introdução às metodologias ativas de ensino-aprendizagem; Introdução ao empreendedorismo acadêmico; Aprendizagem Baseada em Projetos; Estratégias para promover o ensino e aprendizagem com uso do modelo híbrido; O docente e suas relações na universidade – evitando o assédio; Capacitação para o exercício da chefia de departamento; Capacitação para o exercício da Coordenação de Curso<sup>167</sup>.

#### 4.4.14 UFSJ - Universidade Federal de São João Del-Rei<sup>168</sup>

A Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ determina em seu Projeto Pedagógico Institucional, componente do Plano de Desenvolvimento Institucional (UFSJ, 2014) que a instituição assume a diretriz de aperfeiçoar e refletir sobre o processo de ensino, “as quais se modificam dentro de uma dinâmica que requer a disposição de aprender, mas também a capacidade para inovar e flexibilizar a estrutura acadêmica, incluindo a natureza dos cursos oferecidos, seus currículos, suas práticas e as tecnologias educacionais” (UFSJ, 2014, p. 43).

Com vistas à qualidade dos cursos, do ponto de vista didático-pedagógico, a instituição assume que

uma ação recente, que contribui para o avanço acadêmico-pedagógico dos cursos de graduação da UFSJ, foi a criação do Fundo de Ensino (FEG), que tem como objetivo fortalecer a formação continuada dos docentes e técnicos da UFSJ, por meio de auxílio financeiro de atividades relacionadas diretamente ao ensino de graduação, participação e organização de eventos na área de ensino de graduação. Com tal ação, nosso objetivo é incentivar que os colegiados de curso, docentes, técnicos e discentes possam desenvolver, difundir e disseminar propostas de ensino inovadoras (UFSJ, 2014, p. 44).

A instituição admite que sua política de ensino cria as condições necessárias para a formação continuada, objetivando a melhoria da “qualidade do trabalho institucional, através

<sup>166</sup> Fonte: UFSC. Disponível em <<http://caap.prograd.ufsc.br/profor-2/cursos/>>. Acesso em 03 jul. 2019.

<sup>167</sup> Fonte: UFSC. Disponível em <<http://caap.prograd.ufsc.br/cronogramas/>>. Acesso em 03 jul. 2019.

<sup>168</sup> Fonte: UFSJ. Disponível em <<https://www.ufsj.edu.br/>>. Acesso em 05 jul. 2019.

da valorização, capacitação e qualificação dos servidores docentes e técnico-administrativos” (UFSJ, 2014, p. 43). Assume, por conseguinte, que ações de apoio pedagógico que auxiliem o sucesso acadêmico, adotadas como políticas institucionais, passam pela “criação do Núcleo de Formação Docente” (UFSJ, 2014, p. 136).

Buscando aprofundamento das informações relativas a esta ação institucional, contatamos a UFSJ no ano de 2016, de modo que fomos encaminhados à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Esta informou que o setor responsável pela formação de professores estava sendo reformulado, em função da mudança de gestão. Não foi disponibilizada nenhuma outra informação acerca do setor responsável pela formação ou assessoramento pedagógico docente.

A página da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação<sup>169</sup> apresenta a Secretaria de Apoio Acadêmico<sup>170</sup> como a responsável por administrar a verba do Fundo de Ensino, mencionada no PDI. Este setor também é responsável por dar suporte às unidades acadêmicas com relação os cursos de graduação, como também dar suporte aos eventos acadêmicos relacionados ao ensino de graduação. Porém, não apresenta nenhuma função relacionada à formação ou ao assessoramento pedagógico docente.

Em consulta no ano de 2017, via e-SIC, a UFSJ informou que existe o Núcleo de Apoio Pedagógico – NAPE, porém este setor não está ativo. Há um núcleo em funcionamento, porém se refere especificamente ao curso de Medicina (UFSJ, 2017).

O acesso ao *link* disponibilizado na consulta e-SIC, que direciona à página institucional do NAPE<sup>171</sup>, remete à apresentação do Núcleo. O Núcleo de Apoio Pedagógico é um setor que objetiva o incentivo, a proposição e o apoio às ações de formação pedagógica continuada, destinada ao corpo docente da instituição. Também tem como objetivo estudar, refletir e discutir metodologias e práticas curriculares e de ensino e aprendizagem. Dentre suas responsabilidades, estão a organização e a coordenação do Programa de Formação Pedagógica Continuada, bem como o apoio aos docentes e Colegiados nas ações de planejamento, formulação e implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, das unidades curriculares, das atividades de ensino, promovendo a reflexão e a incorporação de inovações nas práticas pedagógicas.

A página institucional do Programa de Formação Pedagógica Continuada<sup>172</sup> apresenta os objetivos do programa, tomando-os no sentido da promoção de permanente aprimoramento

---

<sup>169</sup> Fonte: UFSJ. Disponível em <<https://ufsj.edu.br/proen/index.php>>. Acesso em 05 jul. 2019.

<sup>170</sup> Fonte: UFSJ. Disponível em <<https://ufsj.edu.br/proen/seaca.php>>. Acesso em 05 jul. 2019.

<sup>171</sup> Fonte: UFSJ. Disponível em <<https://ufsj.edu.br/nape/index.php>>. Acesso em 05 jul. 2019.

<sup>172</sup> Fonte: UFSJ. Disponível em <<https://ufsj.edu.br/nape/pfpc.php>>. Acesso em 05 jul. 2019.



pedagógico docente, com vistas à reflexão e inovação didática e curricular, da promoção de troca de experiências bem-sucedidas, do incentivo à produção de material didático para o ensino superior, da promoção da avaliação relativa aos processos de retenção e evasão dos estudantes. A estrutura do Programa se dá por cursos, palestras, seminários, oficinas, com intercâmbio inter e intrainstitucional. Exigindo um mínimo de 36 horas cumpridas para docentes em estágio probatório, o NAPE acompanha proposições de grupos de estudos organizados pelos próprios docentes.

No que se refere à agenda temática de ações realizadas pelo NAPE, a composição do Programa de Formação atende aspectos pedagógicos, organograma institucional, legislação do ensino superior e normativas internas, como Resoluções, Regulamentos, PDI, PPI, Regimentos. Especificamente no que se refere à questão pedagógica, são temas abordados: concepção de docência, conhecimento, ciência e tecnologia; legislação acadêmico-educacional; motivação e bem-estar docente; currículo; avaliação do processo ensino-aprendizagem; metodologias de ensino; abordagem em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente; ética na relação pessoal e profissional; subjetividade e relação professor-aluno; constituição de identidade; educação e trabalho; estágio; formação de professores; gestão de classe; interações discursivas e relação de poder em sala de aula; concepções dos estudantes; trabalho em equipe; fundamentos epistemológicos da prática educativa; relações teoria-prática; sentido e função da experimentação; uso de novas tecnologias de informação e comunicação; acompanhamento das atividades a distância; didática do ensino superior.

Contudo, como o NAPE está inativo, conforme informado pela instituição, a agenda do Núcleo, constante de sua página institucional, apresenta apenas atividades dos anos de 2010 e 2012<sup>173</sup>, não havendo nenhuma informação atual de ações do setor.

#### **4.4.15 UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**<sup>174</sup>

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM foi transformada em universidade em 2005, a partir das Faculdades Federais Integradas de Diamantina, com foco na ampliação de *campi*, na oferta de vagas e na interiorização do ensino superior público para alcançar mais pessoas<sup>175</sup>, como previsto na política de expansão do governo federal.

<sup>173</sup> Fonte: UFSJ. Disponível em <[https://ufsj.edu.br/nape/eventos\\_e\\_noticias.php](https://ufsj.edu.br/nape/eventos_e_noticias.php)>. Acesso em 05 jul. 2019.

<sup>174</sup> Fonte: UFVJM. Disponível em <<http://www.ufvjm.edu.br/>>. Acesso em 10 jul. 2019.

<sup>175</sup> Fonte: UFVJM. Disponível em <[http://www.ufvjm.edu.br/universidade/historia.html?lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/universidade/historia.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT)> Acesso em 10 jul. 2019.

A página institucional da UFVJM expõe sua inserção no programa Reuni<sup>176</sup>, destacando a Proposta Reuni UFVJM<sup>177</sup> (UFVJM, 2009a). Esse documento apresenta todas as dimensões que compõem o Plano de Reestruturação da universidade, dentre aspectos pedagógicos, administrativos, de infraestrutura e de recursos humanos. Quanto às questões pedagógicas, destaca-se o compromisso institucional com a capacitação dos recursos humanos, frente às novas demandas e objetivos acadêmico-educacionais. Nesse sentido, assume que a reorganização acadêmica, enquanto estratégia institucional, tem como metas:

revisão dos currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e evitar a profissionalização precoce e especializada; implantação do Centro de Estudos Pedagógicos cuja função principal será a de coordenar a revitalização pedagógica dos Cursos de Graduação e instaurar a pesquisa pedagógica; revitalização pedagógica dos cursos de Graduação através da realização de mesas redondas, fórum de discussões e/ou cursos de aperfeiçoamento, ciclos de estudo e pesquisa de temas relacionados às novas concepções epistemológicas e metodológicas de ensino, de aprendizagem, currículo, de avaliação e de novos recursos tecnológicos; promoção de Seminários e outros espaços de discussão sobre propostas curriculares para os cursos de graduação; realização de cursos de aperfeiçoamento e especialização em docência universitária, com ênfase no estudo de novos modelos e regimes curriculares (UFVJM, 2009a, p. 10).

Dentre os indicadores que apontarão o cumprimento das metas, estão o “número de professores participantes dos cursos de capacitação didática” (UFVJM, 2009a, p. 11), “relatório da culminância de cursos de capacitação, fórum de debates, mesas redondas, realizadas no âmbito da Instituição” (UFVJM, 2009a, p. 7);

No que compete à atualização metodológica do processo de ensino e de aprendizagem, enfatiza-se o desenvolvimento de competências e habilidades, e a construção do conhecimento a partir do paradigma do aprender a aprender. Para tanto, assume como metas que possibilitem a melhoria do ensino-aprendizagem: “ampliar e diversificar os recursos tecnológicos e viabilizar o seu uso; adotar metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem; capacitar o docente para o uso de novas tecnologias” (UFVJM, 2009a, p. 14). O alcance de tais metas requer como estratégia institucional, dentre outras, a “realização de cursos, seminários, especificamente relacionados à capacitação dos docentes, quanto aos novos paradigmas da educação superior e quanto ao uso das novas metodologias de ensino, coordenadas pelo Centro de Estudos Pedagógicos” (UFVJM, 2009a, p. 14).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFVJM (UFVJM, 2017a) ratifica o compromisso institucional com a oferta de “cursos de capacitação e qualificação para servidores

---

<sup>176</sup>176176 Fonte: UFVJM. Disponível em  
<[http://www.ufvjm.edu.br/universidade/reuni.html?lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/universidade/reuni.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT)>. Acesso em 10 jul. 2019.

<sup>177</sup>177 Fonte: UFVJM. Disponível em  
<[file:///C:/Users/UNIFAL/Desktop/Amanda/Doutorado/Coleta\\_Dados\\_Doc/Brasil/UFVJM\\_B-L/proposta\\_reuni\\_ufvjm\\_27\\_05\\_2009.pdf](file:///C:/Users/UNIFAL/Desktop/Amanda/Doutorado/Coleta_Dados_Doc/Brasil/UFVJM_B-L/proposta_reuni_ufvjm_27_05_2009.pdf)>. Acesso em 10 jul. 2019.

docentes e técnicos administrativos” (UFVJM, 2017a, p. 90) da instituição. Nesse alinhamento, no que diz respeito à política de capacitação docente, traça como meta a “elaboração de políticas e diretrizes para a formação permanente docente, bem como da proposta da constituição do Núcleo de Estudos e Formação Permanente Docente da UFVJM” (UFVJM, 2017a, p. 138). Dentre as ações que visam o atendimento desta meta, destaca-se a realização anual das ações do “Forped – Formação Pedagógica Docente na UFVJM” (UFVJM, 2017a, p. 138), assim como desenvolver e executar um “Plano de Capacitação em NTICs na Educação para professores e técnico-administrativos” (UFVJM, 2017a, p. 168). Deste modo, a instituição assume como política que contribui para o fortalecimento do processo formativo “a formação pedagógica e o apoio didático aos docentes, a revisão curricular dos cursos e inserção de tecnologias educacionais no ensino” (UFVJM, 2017a, p. 49-50).

Estas questões se alicerçam em uma política para o ensino pautada na concepção de que a função institucional nessa dimensão

deve ser interpretada numa perspectiva dinâmica e participativa de construção do conhecimento e não na transmissão passiva de conteúdos por disciplinas isoladas. Nesse processo, o estudante assume a posição de sujeito, tendo o professor como um aliado, um mediador para a sua formação. O enfoque interdisciplinar abre espaço para que se introduzam metodologias inovadoras, especialmente as metodologias ativas e alternativas, nas práticas de ensino da instituição (UFVJM, 2017a, p. 31).

Por isso, a promoção institucional da valorização e melhoria do trabalho docente passa pelo fomento ao “desenvolvimento de cursos de formação pedagógica e novas tecnologias e metodologias de ensino para professores da UFVJM” (UFVJM, 2017a, p. 84), assim como pelo engendramento de “esforços para a diversificação e melhoria de recursos tecnológicos e infraestrutura para a atuação pedagógica docente” (UFVJM, 2017a, p. 84).

À vista destes referentes, contatamos a instituição no ano de 2016. O contato apontou ser a Pró-Reitoria de Graduação, por meio da Divisão de Apoio Pedagógico, o órgão responsável pelas políticas de formação apontadas nos documentos institucionais.

O contato via e-SIC no ano de 2017 reforçou a existência de um serviço de apoio pedagógico docente, ratificando que “a Pró-Reitoria de Graduação mantém o Programa de Formação Pedagógica Docente – Forped, com comissão especificamente constituída através de Portaria” (UFVJM, 2017b, p. 2). A comissão Forped é composta por “representantes docentes, bem como da Divisão Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação e da gestão da Prograd, incluindo Diretoria de Ensino” (UFVJM, 2017b, p. 2). Ainda de acordo com a resposta da instituição ao e-SIC,

as ações do programa envolvem palestras, cursos, grupos de trabalho e oficinas que entram na programação de cada período letivo. Em 2017 foi aprovado um curso de pós-graduação *lato sensu* – Docência no Ensino Superior, que será implantado em

caráter obrigatório para docentes ingressantes. O curso terá carga horária total de 360h e será aberto aos docentes que já compõem o quadro de professores da UFVJM. A constituição de Grupos de Trabalho para o enfrentamento à retenção também foi aprovada no primeiro semestre de 2017 e está em andamento. A definição das atividades de formação docente para cada período letivo é feita em reunião da Comissão Forped, na qual são apresentadas as atividades propostas pela comunidade acadêmica, além dos temas definidos pela própria comissão. [...]. O atendimento individual ao coordenador de curso e aos docentes também é disponibilizado através da Divisão de Apoio Pedagógico – DAP da Pró-Reitoria de Graduação, que orienta a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e acerca dos aspectos pedagógicos e legais da prática docente (UFVJM, 2017b, p. 2).

Ainda segundo a resposta institucional ao e-SIC, o Forped é regulado por resolução do Consepe (UFVJM, 2017b), sendo que todas as atividades do programa são direcionadas a todo o corpo docente da universidade (UFVJM, 2009b). De acordo com a normativa do programa, “o docente deverá participar em pelo menos um Programa de Capacitação Pedagógica por ano” (UFVJM, 2009b, p. 2), não sendo delimitada, portanto, carga horária a ser cumprida.

A página institucional da Pró-Reitoria de Graduação da UFVJM<sup>178</sup> apresenta a estrutura do órgão, onde se verifica que o Departamento de Apoio Pedagógico, apontado nos contatos, é um setor integrante da Diretoria de Ensino. Na página inicial da Prograd<sup>179</sup> disponibiliza-se o acesso ao Apoio Pedagógico. Neste, encontram-se os acessos para três serviços, os quais orientações para elaboração de projetos pedagógicos, Forped e Proae.

Na página do Apoio Pedagógico referente ao serviço de orientação para elaboração de projetos pedagógicos<sup>180</sup> encontram-se documentos, procedimentos, trâmites e prazos, além da estrutura para construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC. São informações necessárias para tal processo.

Por sua vez, a página do Forped<sup>181</sup> apresenta este programa como sua política institucional de desenvolvimento profissional docente, com o objetivo de permanente aprimoramento pedagógico docente. O objetivo do programa é buscado a partir do estímulo à reflexão sobre a prática pedagógica docente, relativa ao ensino superior, assente na estrutura didática do processo de ensino, assim como a partir da apropriação de novas concepções e metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação. Também se busca o aprimoramento pedagógico mediante estímulo à inovação, quer a pedagógico-didática, quer a curricular, assim como pela troca de experiências de sucesso. A produção de material didático-pedagógico, a capacitação para o uso de tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem e

---

<sup>178</sup> Fonte: UFVJM. Disponível em <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/estrutura.html>>. Acesso em 11 jul. 2019.

<sup>179</sup> Fonte: UFVJM. Disponível em <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/>>. Acesso em 11 jul. 2019.

<sup>180</sup> Fonte: UFVJM. Disponível em <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/passos-para-elaboracao-de-projetos-pedagogicos.html>>. Acesso em 11 jul. 2019.

<sup>181</sup> Fonte: UFVJM. Disponível em <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/i-seminario-de-formacao-pedagogica-docente-forped.html>>. Acesso em 11 jul. 2019.

ações que promovam o exercício da interdisciplinaridade também compõem a busca pelo objetivo do Forped. Ainda, é objetivo do programa tratar da avaliação crítica acerca dos índices de evasão e retenção.

A concepção do Forped requer que sua consolidação se dê assente à participação e envolvimento dos docentes em sua construção, sendo esta coletiva a partir de uma política institucional. Com isso, entende-se um programa de formação consistente, sistematizado e sustentável, que expressa as reais necessidades dos professores, como também dos cursos de graduação. Por essa razão o programa é constituído a partir de Comissão de Trabalho, que realiza planejamentos semestrais.

Os três Seminários Forped<sup>182</sup> já realizados, nos anos de 2010 a 2012, desenvolveram palestras acerca de questões pedagógicas, dentre as quais: A Universidade para o século XXI e os desafios da docência no ensino superior; Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão; Questões contemporâneas sobre currículos e ensino universitário; O ensino mediado pelas tecnologias de informação e comunicação; Avaliação no ensino superior; Formação continuada de professores; Docência na educação superior; TDICs na prática docente; Desafio em formar professores: didática do ensino superior. Além das palestras há o desenvolvimento de outras ações como Fóruns, com discussões sobre a política de formação permanente, a partir de conhecimentos gerais e de conhecimentos específicos relacionados às áreas de conhecimento, bem como exposição de experiências e espaços de diálogos. Já o planejamento semestral para 2017<sup>183</sup> foi composto de atividades com temas: MOOC – *Massive Open Online Course*; Metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem; Análise dos índices de retenção; Formas de avaliação discente; Projetos de extensão em BI; Moodle; Práticas inovadoras no ensino de graduação e a integração de tecnologias na sala de aula; Portfólio reflexivo como método de ensino e avaliação; Aprendizagem baseada em equipes como estratégia para o ensino; Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; Projeto Político-Pedagógico dos Cursos; Orientação e desenvolvimento de material didático; Processo de aprendizagem de adultos; Aprendizagem significativa; Didática no ensino superior; Planejamento do ensino; Relação professor-aluno.

Relativamente ao Proae – Programa de Apoio ao Ensino de Graduação<sup>184</sup>, a página do Apoio Pedagógico define este como um programa que estimula e apoia projetos que resultem

---

<sup>182</sup> Fonte: UFVJM. Disponível em <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/i-seminario-de-formacao-pedagogica-docente-forped.html?showall=1>>. Acesso em 11 jul. 2019.

<sup>183</sup> Fonte: UFVJM. Disponível em <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/i-seminario-de-formacao-pedagogica-docente-forped.html>>. Acesso em 11 jul. 2019.

<sup>184</sup> Fonte: UFVJM. Disponível em <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/proae.html>>. Acesso em 11 jul. 2019.

na melhoria das condições de oferta dos cursos, como também dos componentes curriculares destes. Estimula a intensificação da cooperação acadêmica entre docentes e discentes, por meio de novas práticas e experiências pedagógicas e profissionais. Objetiva, neste sentido, dinamizar o processo de ensino, tal como sua relação com a produção de conhecimento e de aprendizagens, promovendo a socialização de experiências e práticas.

#### **4.4.16 UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas**<sup>185</sup>

A Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG teve sua fundação em 1914, como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas – Efoa, sendo transformada em universidade apenas em 2005<sup>186</sup>, momento político favorável à reestruturação e ampliação das universidades federais.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (UNIFAL-MG, 2015), a universidade assume que as políticas voltadas ao ensino devem viabilizar “a construção de competências, habilidades e atitudes, por meio da diversificação de diferentes práticas pedagógicas que deverão ser construídas [...] utilizando tecnologias educacionais inovadoras” (UNIFAL-MG, 2015, p. 29). Define suas diretrizes pedagógicas a partir do estabelecimento de inovações referentes à flexibilização curricular e dos componentes curriculares, às metodologias ativas e à interdisciplinaridade. No quesito flexibilidade, as diretrizes pedagógicas institucionais apontam “oportunidades diferenciadas de integralização curricular: ampliação da discussão de flexibilidade e novos desenhos do processo formativo para cursos de graduação” (UNIFAL-MG, 2015, p. 26). O desenvolvimento de materiais pedagógicos, por meio de grupos de estudos, visando a aplicação de metodologias inovadoras como PBL e problematização, também é uma diretriz pedagógica da UNIFAL-MG.

Buscando este atendimento, a instituição assume como meta estratégica a ampliação de “ações de capacitação e qualificação” (UNIFAL-MG, 2015, p. 22), aumentando quer o número de capacitações oferecidas, quanto o número de servidores capacitados. Para tanto, a instituição assume que

a qualificação do corpo docente da UNIFAL-MG é complementada pelo Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes (PRODOC), apresentado pela PROGRAD e executado com recursos destinados à capacitação dos servidores, sob a gestão da PROGEPE. O referido programa foca a iniciação do servidor docente no serviço público na IFES durante o estágio probatório e tem como objetivo propiciar oportunidades de aprimoramento, atualização e melhoria do processo ensino-aprendizagem na prática docente. Abordam-se,

---

<sup>185</sup> Fonte: UNIFAL-MG. Disponível em <<https://www.unifal-mg.edu.br/portal/>>. Acesso em 12 jul. 2019.

<sup>186</sup> Fonte: UNIFAL-MG. Disponível em <<https://www.unifal-mg.edu.br/portal/a-unifal-mg/>>. Acesso em 12 jul. 2019.

inclusive, ações de capacitação relativas à legislação do serviço público e formação em LIBRAS (UNIFAL-MG, 2015, p. 56).

De tal modo, adota como perspectiva de ação para o próximo quinquênio a promoção da “participação de todos os novos docentes no Plano de Desenvolvimento Profissional e Formação Docente para o Ensino Superior” (UNIFAL-MG, 2015, p. 54).

O contato no ano de 2016 e o contato via e-SIC, no ano de 2017, apontaram ser a Pró-Reitoria de Graduação, por meio do Departamento de Apoio Pedagógico, o órgão responsável pelo Programa de Formação Docente (UNIFAL-MG, 2017a). De acordo com a instituição, o Departamento de Apoio Pedagógico conta com a “Seção de Formação Pedagógica Docente, cujas ações se destinam à oferta de oportunidades de aprimoramento, atualização e melhoria do processo de ensino e aprendizagem e da prática docente, por meio da construção de espaços formativos de reflexão” (UNIFAL-MG, 2017a, p. 1).

A página institucional da Pró-Reitoria de Graduação<sup>187</sup> apresenta a estrutura do órgão, compondo-o o Departamento de Apoio Pedagógico - DAP<sup>188</sup>. Em sua página, o DAP se apresenta como unidade da Prograd, cuja função é oferecer assessoria, orientação e apoio aos órgãos e agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, acerca de questões educacionais.

O DAP é constituído por três Seções, sendo elas a de Orientação Educacional, Planejamento Curricular e Formação Pedagógica Docente. Explicita que nos *campi* fora da sede as mesmas atividades do DAP são desenvolvidas pelas Assessorias de Apoio Pedagógico da Coordenadoria de Graduação, enquanto representantes do Departamento, ou seja, desenvolvem as mesmas funções das seções que compõem a estrutura da sede.

Quanto a Seção de Orientação Educacional, o DAP expõe que este serviço objetiva oferecer apoio pedagógico aos discentes, atendendo-os em suas expectativas e solicitações, no que se refere ao desempenho acadêmico. O serviço problematiza as situações vividas pelos estudantes, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia no itinerário acadêmico. Para tanto, são ofertadas ações de formação coletiva, como também atendimentos individuais, quando necessário e encaminhados pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, a quem cabe o acolhimento inicial.

No que se refere à Seção de Planejamento Curricular, o serviço se destina ao atendimento e orientação dos órgãos que se responsabilizam pela construção, acompanhamento

---

<sup>187</sup> Fonte: UNIFAL-MG. Disponível em <<https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/>>. Acesso em 12 jul. 2019.

<sup>188</sup> Fonte: UNIFAL-MG. Disponível em <[https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/departamento-de-apoio-pedagogico](https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/departamento-de-apoio-pedagogico/)>. Acesso em 12 jul. 2019.

e avaliação dos currículos dos cursos, com especial atenção aos Núcleos Docentes Estruturantes e Colegiados de Curso. A orientação e atendimento trata de questões normativas e pedagógicas, tendo em vista o aprimoramento da construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. As ações da Seção incluem assessoramento, análises e reuniões de orientação técnico-pedagógica com os agentes responsáveis pela construção dos PPC.

Por sua vez, a Seção de Formação Pedagógica Docente oferece serviços de formação à docência, com vistas ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e da prática docente, pela construção de espaços formativos de reflexão. As ações de formação se realizam em atividades coletivas, executadas no Programa de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes – PRODOC. Também são oferecidos atendimentos individuais aos docentes, quando solicitados.

A página institucional do PRODOC<sup>189</sup> explicita que o programa se desenvolve por meio de oficinas, cursos, seminários e outras ações de formação, organizadas para atender às dimensões: organização e gestão da estrutura acadêmico-administrativa da instituição; pesquisa e extensão no ensino superior; fundamentos educacionais e bases epistemológicas do ensino superior; e recursos, inovações e metodologias educacionais do ensino superior.

De acordo com o programa, as ações referentes à primeira dimensão, referente à estrutura acadêmica-administrativa, cabe à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, enquanto a segunda, referente as atividades relacionadas à pesquisa e extensão têm gestão da Pró-Reitoria de Extensão e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Deste modo, as duas dimensões restantes competem à Pró-Reitoria de Graduação, cujas ações são desenvolvidas pela Seção de Formação Pedagógica do DAP.

A agenda do PRODOC é disponibilizada em sistema informatizado<sup>190</sup> específico desenvolvido para o Programa. Logo, o acesso à página institucional do PRODOC não permite acesso aberto à agenda, pois é necessário autenticar-se no sistema com dados institucionais, e, por isso, somente a comunidade interna tem acesso ao plano de formação .

---

<sup>189</sup> Fonte: UNIFAL-MG. Disponível em <<https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/prodoc>>. Acesso em 12 jul. 2019.

<sup>190</sup> Fonte: UNIFAL-MG. Disponível em <<https://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/prodoc/logon.php>>. Acesso em 12 jul. 2019.



#### 4.4.17 UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo <sup>191</sup>

A Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP ampliou seus *campi* e suas áreas de atuação a partir de 2005, com apoios locais e recursos originários do programa de expansão do governo federal<sup>192</sup>.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade (UNIFESP, 2017a) define eixos (Processo Instituinte, Democracia Direta, Governança Participativa, Temas Estratégicos de Ensino, Pesquisa, Extensão e Avaliação Continuada, Estrutura *Intercampi* e Convergente, Promoção de Bem-estar Social e Ambiental) e princípios (ética, democracia, transparência, equidade, qualidade, relevância, unidade, diversidade, sustentabilidade) como questões que orientam as “práticas de teor reflexivo conceitual, traço distintivo e indispensável da comunidade acadêmica” (UNIFESP, 2017a, p. 10). A instituição assume que seu PDI “é, ao mesmo tempo, realista e ousado, pois prepara o seu futuro com foco especial na consolidação dos *campi* criados durante o período de expansão do Reuni [...] com vistas à adequação de seu projeto pedagógico” (UNIFESP, 2017a, p. 2).

À vista disto, o Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPPI, que compõe o PDI, firma como objetivo a orientação ao “aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na Unifesp” (UNIFESP, 2017a, p. 42). A partir do desenvolvimento intelectual, profissional, social e pessoal que se espera na formação dos estudantes, convergindo na efetiva interdisciplinaridade das matrizes curriculares de cursos convergentes, flexíveis e integradores, a instituição espera de seus docentes

o reconhecimento do seu papel mediador no processo de ensino, com a adoção de metodologias demarcadas por enfoques problematizadores que estimulem os conhecimentos teórico, empírico e experimental, combinados ao uso de tecnologias digitais, em que a pesquisa e a investigação sejam empreendidas como procedimentos fundamentais para a consolidação da autonomia intelectual do estudante, além de práticas de avaliação qualitativas de diagnóstico e de ajuste do processo de ensino e aprendizagem (UNIFESP, 2017a, p. 43).

Assim, a UNIFESP, assumindo em seu PDI a ciência de que “estudos e pesquisas no campo da Pedagogia Universitária explicam que a docência é portadora de um conhecimento específico o que exige, portanto, uma formação específica” (UNIFESP, 2017a, p. 43), busca reforçar a qualidade de seu ensino, ainda que frente à “quase totalidade do corpo docente da Unifesp tenha o doutorado como qualificação profissional [...] e se caracterize como composto por profissionais de renome no cenário científico e acadêmico” (UNIFESP, 2017a, p. 43). Nesse julgamento, assume a necessidade de promover “políticas de desenvolvimento profissional

<sup>191</sup> Fonte: UNIFESP. Disponível em <<https://www.unifesp.br/>>. Acesso em 13 jul. 2019.

<sup>192</sup> Fonte: UNIFESP. Disponível em <<https://www.unifesp.br/institucional/institucionalsub/apresentacao>>. Acesso em 13 jul. 2019.

docente e formação permanente a serem planejadas e executadas em articulação entre as Pró-Reitorias” (UNIFESP, 2017a, p. 44). Essa articulação se refere às “Pró-Reitorias de Graduação, de Pós-Graduação e Pesquisa, de Extensão e Cultura, de Gestão com Pessoas e a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD)” (UNIFESP, 2017a, p. 44).

À vista de tais considerações, efetivamos contato com a instituição no ano de 2016, sendo-nos informado que a instituição oferece apoio e formação docente por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento Docente, setor da Pró-Reitoria de Graduação. Entretanto, pelo contato via e-SIC no ano de 2017, a instituição informou que

a Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – realiza em parte esse apoio pedagógico baseado, principalmente, na Coordenação de Apoio Docente da Pró-Reitoria de Graduação, além de atividades realizadas a partir dos *Campi* de forma extemporânea ou vinculadas a ações locais. Porém o entendimento institucional é de um processo maior articulado entre o Departamento de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas da Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas, a coordenação acima citada e os *campi*, que está sendo projetado e implantado (UNIFESP, 2017b, p. 2).

A consulta à página institucional da Pró-Reitoria de Graduação<sup>193</sup> apontou a estrutura deste órgão, sendo que o setor apontado na resposta institucional ao e-SIC (Coordenação de Apoio Docente) não foi identificado. Identificamos, entretanto, o setor apontado como responsável pela formação pedagógica no contato de 2016, ou seja, a Coordenadoria de Desenvolvimento Docente.

A página institucional desta Coordenadoria<sup>194</sup> afirma ser o objetivo deste setor o fornecimento de subsídios que aprimorem o processo de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer as reflexões sobre e para a prática docente em articulação com a fundamentação teórico-metodológica. A responsabilidade do setor é elaborar, desenvolver e avaliar as propostas institucionais de desenvolvimento docente para o ensino de graduação.

A consulta à página institucional da UNIFESP, contudo, não apontou nenhuma atividade de formação docente. Inclusive, a busca por atividades desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas<sup>195</sup>, como foi apontado na resposta e-SIC, não evidenciou nenhuma ação com esse alvo, de modo que todo documento verificado se destina à formação dos técnicos-administrativos em educação.

---

<sup>193</sup> Fonte: UNIFESP. Disponível em <<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/>>. Acesso em 13 jul. 2019.

<sup>194</sup> Fonte: UNIFESP. Disponível em <<http://www.unifesp.br/reitoria/prograd/pro-reitoria-de-graduacao/a-prograd/setores-da-prograd/coordenadorias/coordenadoria-de-desenvolvimento-docente/>>. Acesso em 14 jul. 2019.

<sup>195</sup> Fonte: UNIFESP. Disponível em <<https://www.unifesp.br/reitoria/propessoas/departamentos/gestao-deptos/capitacao-gestao/458-programa-capitacao/>>. Acesso em 14 jul. 2019.

#### 4.4.18 UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

196

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, situada em Redenção, interior do Ceará, foi criada em 2010, a partir de parcerias com outros países, principalmente africanos, pautada no princípio de cooperação solidária<sup>197</sup>. Instituída em momento político favorável à expansão das universidades federais brasileiras, a UNILAB assume a missão institucional de contribuir com a integração do Brasil com países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)<sup>198</sup>.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (UNILAB, 2016) prevê, enquanto Projeto Acadêmico Institucional, que sejam “indispensáveis iniciativas que facilitem a efetiva e exitosa filiação acadêmica dos ingressantes, com especial destaque para o desenvolvimento de projetos que visem à superação de eventuais insuficiências na formação básica” (UNILAB, 2016, p. 18). Acerca desta questão, reconhece exigir esforços do corpo docente, tanto quanto das unidades acadêmicas. Assim, assume como meta institucional a criação e implementação de “setor específico para coordenar a oferta de cursos de curta duração para aperfeiçoamento dos docentes da UNILAB, em tecnologias de ensino e processos pedagógicos adequados à educação superior, em parceria com outras IFES” (UNILAB, 2016, p. 24).

Em consulta à instituição, no ano de 2016, fomos direcionados à Pró-Reitoria de Graduação, sob a informação de competir a esta o setor mencionado no PDI. A Prograd nos informou, na ocasião, ser a Coordenação de Ensino de Graduação o setor responsável pelo Programa de Formação Básica no Magistério Superior. Após esta informação, contudo, a professora coordenadora do Programa foi destituída do cargo e o professor que o assumiu não retornou nossos contatos. Deste modo, um pedagogo da instituição nos retornou, informando que desenvolvia um trabalho pedagógico com toda a universidade, quer nos *campi* do Ceará, quer no *campus* da Bahia.

À altura, o pedagogo informou ser lotado na Coordenadoria de Ensino de Graduação e que trabalhava com a formação docente, com o programa de monitoria, com educação tutorial e com estudos de resoluções para a graduação. Entretanto, informou que a UNILAB não tinha, à época, um setor específico para cuidar da formação docente, uma vez que a instituição ainda era muito jovem. Informou, ainda, que havia o projeto de implantação do Núcleo de Formação Docente, que pertenceria à Coordenadoria de Ensino de Graduação. De todo modo, na ausência

---

<sup>196</sup> Fonte: UNILAB. Disponível em <<http://www.unilab.edu.br/>>. Acesso em 18 jul. 2019.

<sup>197</sup> Fonte: UNILAB. Disponível em <<http://www.unilab.edu.br/como-surgiu/>>. Acesso em 18 jul. 2019.

<sup>198</sup> Fonte: UNILAB. Disponível em <<http://www.unilab.edu.br/institucional-2/>>. Acesso em 18 jul. 2019.

deste setor específico, a responsabilidade da Coordenadoria a que pertencia o pedagogo ia, segundo este informante, do planejamento dos cursos para formação docente, este ainda incipiente, até a formatação de calendários acadêmicos<sup>199</sup>.

A consulta e-SIC à UNILAB, no ano de 2017, retornou a resposta institucional de que a universidade “dispõe de Curso de Formação Básica no Magistério Superior” (UNILAB, 2017, p. 1), a cargo da Coordenadoria de Ensino de Graduação, da Pró-Reitoria de Graduação. O curso, destinado aos docentes em estágio probatório, tem carga horária de 60 horas. Ainda de acordo com a resposta institucional, o plano de ensino do referido curso de formação aponta como ementa:

A universidade pública brasileira e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Internacionalização e interiorização do ensino superior no Brasil. O projeto político-pedagógico. As normatizações regulatórias da docência e o planejamento de ensino. Didática no ensino superior: avaliação da aprendizagem e a relação professor-aluno. A prática docente na Unilab: análise de situações-problema específicas (UNILAB, 2017, p. 7).

A resposta institucional e-SIC (UNILAB, 2017) ainda apresenta o conteúdo programático que especifica a ementa, apontando: o contexto atual do ensino superior público no Brasil; a internacionalização e a interiorização do ensino superior no Brasil; as diretrizes da UNILAB; as resoluções sobre a avaliação e a matrícula; a resolução sobre o regime de trabalho docente; as diferenças culturais, os desafios e as perspectivas de construção de uma política educacional integrativa; o projeto pedagógico de curso e a razão de se conhecê-lo; os regulamentos de elaboração, tramitação e acompanhamento de um PPC; as funções de coordenador de curso e do Núcleo Docente Estruturante e a gestão de um PPC.

Na página da Pró-Reitoria de Graduação da UNILAB<sup>200</sup> encontramos o organograma do órgão, e o direcionamento para a Coordenadoria de Ensino de Graduação e Seleção<sup>201</sup>. Na página institucional desta Coordenadoria<sup>202</sup> explicita-se suas atribuições, cabendo-lhe, dentre outras funções, a responsabilidade por acompanhar academicamente os docentes e os discentes, nos cursos de graduação, assim como o desenvolvimento do Programa de Formação Básica no Magistério Superior. O acesso para este programa, entretanto, encontra-se desabilitado, não havendo nesta página institucional nenhuma informação adicional a respeito.

---

<sup>199</sup> Fonte: Entrevista-Narrativa com pedagogo da UNILAB. Registros da autora, 2016.

<sup>200</sup> Fonte: UNILAB. Disponível em <<http://www.unilab.edu.br/pro-reitoria-de-graduacao-prograd/>>. Acesso em 18 jul. 2019.

<sup>201</sup> Fonte: UNILAB. Disponível em <<http://www.unilab.edu.br/coordenacoes-prograd-2/>>. Acesso em 18 jul. 2019.

<sup>202</sup> Fonte: UNILAB. Disponível em <<http://www.unilab.edu.br/coordenacao-de-ensino-de-graduacao-e-selecao-cegs/>>. Acesso em 18 jul. 2019.

Não obstante, a página de notícias da UNILAB<sup>203</sup>, tal como aponta a resposta institucional ao e-SIC para mais informações sobre o curso de formação (UNILAB, 2017), imputa à Coordenação de Projetos e Acompanhamento Curricular da Prograd a realização do Curso de Formação Básica no Magistério Superior.

O curso noticiado para o ano de 2019 tem em seus módulos temas relacionados à educação antirracista, a acessibilidade e a diversidade, a didática no ensino superior e a ética no serviço público. Na divulgação do curso de 2018<sup>204</sup>, define-se a perspectiva do curso, sendo esta pautada na ideia de não se ensinar a dar aulas, mas promover um espaço de compartilhamentos de experiências entre docentes, estimulando a reflexão sobre a docência e a formação continuada.

#### **4.4.19 UNIPAMPA - Universidade Federal do PAMPA<sup>205</sup>**

A Universidade Federal do PAMPA – UNIPAMPA é uma universidade *multicampi* criada em 2008, com sede em Bagé, RS, sob recursos do programa de expansão do governo federal. Decorre de um acordo técnico firmado entre as Universidades Federal de Pelotas (UFPEL) e de Santa Maria (UFSM) com o Ministério da Educação (MEC), para ampliar a oferta de ensino superior na metade sul do estado do Rio Grande do Sul<sup>206</sup>.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (UNIPAMPA, 2013), a UNIPAMPA assume como Projeto Pedagógico Institucional uma concepção de universidade que não restringe à formação profissional, mas, antes, firma uma proposição humanista e generalista. Assume uma concepção curricular que respeita a pluralidade de discursos e de práticas pedagógicas, a partir da superação e da “disciplinaridade pelo paradigma da interdisciplinaridade, através do qual se reconhece que o conhecimento de um campo do saber nunca é suficiente para compreender a realidade em toda a sua complexidade” (UNIPAMPA, 2013, p. 20). Deste modo, sua concepção de universidade exige práticas pedagógicas que reconheçam que o conhecimento não deve ser compreendido como produto, mas sim como processo. “Na sua construção, a ação pedagógica do professor passa a ser mediadora da aprendizagem, estimulando a reflexão crítica e o livre pensar, como elementos constituidores da autonomia intelectual dos acadêmicos” (UNIPAMPA, 2013, p. 20).

---

<sup>203</sup> Fonte: UNILAB. Disponível em <<http://www.unilab.edu.br/noticias/2019/05/09/curso-de-formacao-basica-no-magisterio-superior-abre-inscricoes-ate-22/>>. Acesso em 18 jul. 2019.

<sup>204</sup> Fonte: UNILAB. Disponível em <<http://www.unilab.edu.br/noticias/2018/08/14/criacao-e-expansao-da-unilab-foi-tema-na-abertura-do-curso-de-formacao-basica-no-magisterio-superior/>>. Acesso em 18 jul. 2019.

<sup>205</sup> Fonte: UNIPAMPA. Disponível em <<http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/>>. Acesso em 19 jul. 2019.

<sup>206</sup> Fonte: UNIPAMPA. Disponível em <<http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/universidade/>>. Acesso em 19 jul. 2019.

Para alcançar esse propósito, torna-se fundamental ter estruturas curriculares flexíveis, que ultrapassem os domínios dos componentes curriculares, valorizem a relação teórico-prática e reconheçam a interdisciplinaridade como elemento fundante da construção do saber. Torna-se, ainda, imprescindível a existência de um corpo docente que se comprometa com a realidade institucional, que tenha capacidade reflexiva, que seja permanentemente qualificado, de forma a responder aos desafios contemporâneos da formação acadêmico-profissional (UNIPAMPA, 2013, p. 21-22).

A partir destas concepções, assume o PDI a inovação pedagógica como princípio da política institucional de ensino, de modo a reconhecer “formas alternativas de saberes e experiências, objetividade e subjetividade, teoria e prática, cultura e natureza, gerando novos conhecimentos usando novas práticas” (UNIPAMPA, 2013, p. 22). Por isso, promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos servidores é um objetivo institucional, tendo dentre as iniciativas a “formação pedagógica do corpo docente” (UNIPAMPA, 2013, p. 72) e o “aperfeiçoamento das políticas de formação continuada que tenham como foco o aperfeiçoamento docente” (UNIPAMPA, 2013, p. 73).

À vista destas concepções institucionais, efetivamos contato com a UNIPAMPA no ano de 2016. Fomos direcionados à Pró-Reitoria de Graduação que informou ser a Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico, por meio da Divisão de Formação e Qualificação, o setor responsável pela formação pedagógica dos docentes da universidade. Em resposta ao e-SIC, no ano de 2017, a instituição ratificou esta informação, apontando que “a Prograd conta com a Divisão de Formação e Qualificação, que tem entre seus objetivos desenvolver ações de formação continuada dos professores” (UNIPAMPA, 2017, p. 2). Comunicou que a UNIPAMPA,

desde sua criação, sempre buscou incentivar e promover ações de apoio pedagógico ao corpo docente da instituição, considerando a busca pela excelência acadêmica. Atualmente, ações de formação e apoio pedagógico aos docentes são incentivadas pela Prograd no âmbito institucional e de cada unidade universitária, considerando as demandas, contexto e dotação orçamentária, assim como recursos humanos disponíveis para organização e efetivações das ações de formação que possam contribuir com a melhoria permanente dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação superior (UNIPAMPA, 2017, p. 2).

Em consulta à página institucional da Pró-Reitoria de Graduação<sup>207</sup> encontramos a divulgação do Encontro de Formação Pedagógica 2019/2, cuja programação inclui a palestra “Neurociências e Educação: integrando saberes para a prática docente universitária”, assim como a divulgação da palestra “MCONF: reflexões sobre as concepções epistemológicas e a prática pedagógica na docência universitária”. Encontramos, ainda, o espaço “Boas Práticas

---

<sup>207</sup> Fonte: UNIPAMPA. Disponível em <<https://sites.unipampa.edu.br/prograd/>>. Acesso em 19 jul. 2019.

Acadêmicas”<sup>208</sup>, sendo este destinado à divulgação de ações acadêmicas da graduação. Contudo, não há relatos disponíveis.

Na organização da Pró-Reitoria de Graduação, encontramos acesso à Coordenadoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação, que é composta por quatro Divisões, dentre elas a Divisão de Formação e Qualificação. A página institucional desta Divisão<sup>209</sup> apresenta os objetivos do setor, destacando-se o assessoramento à Prograd, no que tange à Pedagogia Universitária, relativamente às questões didáticas e teórico-metodológicas dos processos de ensino e de aprendizagem. Também se destaca a função de desenvolvimento de ações de formação continuada dos docentes, bem como o estímulo a projetos de inovação e qualificação do ensino. Também se responsabiliza pela promoção de ações de apoio didático-pedagógico ao corpo discente, contribuindo com a representação estudantil e com a permanência dos estudantes, combatendo, assim, a evasão. O setor também presta apoio e assessoramento às solicitações relacionadas ao ensino de graduação, demandadas por gestores, docentes, técnicos administrativos e estudantes.

Contudo, ressalta-se que o endereço eletrônico da Divisão de Formação e Qualificação informado na resposta institucional ao e-SIC<sup>210</sup> (UNIPAMPA, 2017) está desabilitado. E, para além da página direcionada pela página da Prograd, existe uma outra página institucional da Divisão de Formação e Qualificação<sup>211</sup> da UNIPAMPA. Nesta segunda página encontrada, há a indicação de que o setor se responsabiliza por dois grandes programas, sendo eles o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, referente a formação continuada dos docentes, e o Programa e Acolhida e Acompanhamento dos Estudantes, referente ao apoio pedagógico discente. Em nenhuma das duas páginas institucionais da Divisão de Formação e Qualificação, entretanto, foi identificado um plano de formação. Em contato com a instituição, no ano de 2019, a pedagoga da Divisão de Formação e Qualificação informou que as páginas estão em atualização e que os programas foram desativados, sendo desenvolvidas apenas ações de formação isoladas, conforme divulgado na página da Prograd.

Assim, além da divulgação constante da página inicial da Prograd<sup>212</sup>, encontramos a divulgação das ações recentes de formação desta Pró-Reitoria<sup>213</sup>, compostas de atividades

---

<sup>208</sup> Fonte: UNIPAMPA. Disponível em <<https://sites.unipampa.edu.br/prograd/boas-praticas-academicas/>>. Acesso em 19 jul. 2019.

<sup>209</sup> Fonte: UNIPAMPA. Disponível em <<https://sites.unipampa.edu.br/prograd/divisao-formacao-e-qualificacao/>>. Acesso em 19 jul. 2019.

<sup>210</sup> Fonte: UNIPAMPA. Disponível em <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prograd/divisao-formacao-e-qualificacao/>>. Acesso em 19 jul. 2019.

<sup>211</sup> Fonte: UNIPAMPA. Disponível em <<https://sites.unipampa.edu.br/formacao/>>. Acesso em 19 jul. 2019.

<sup>212</sup> Fonte: UNIPAMPA. Disponível em <<https://sites.unipampa.edu.br/prograd/>>. Acesso em 19 jul. 2019.

<sup>213</sup> Fonte: UNIPAMPA. Disponível em <<https://sites.unipampa.edu.br/prograd/2019/05/08/proximas-aco-es-de->

como: palestra “Conhecendo a geração alfa e os impactos da educação socioemocional nesta geração”; palestra “Sob o império do novo: nova escola, novo professor, novo aluno, novo tudo”; dinâmica de trabalho “Discussão sobre os cursos: desafios e possibilidades, temáticas gerais, editais, projetos, eventos práticas experimentais de ensino e pesquisa”; palestra “Ações afirmativas no ensino superior e racismo institucional”.

#### 4.4.20 Cruzando elementos relacionados ao assessoramento pedagógico docente, mapeados nas universidades federais brasileiras, no contexto da Universidade Nova

Na integração entre a análise que ora segue e a descrição contida no mapeamento dos setores assemelhados à Assessoria Pedagógica, no contexto da Universidade Nova, indicamos as unidades de análise a que já nos referimos. O mapeamento nos permite verificar a posição político-institucional das universidades, com relação ao objeto de pesquisa, possibilitando ponderar questões relativas à institucionalização da Assessoria Pedagógica, a partir de sua evidência e valorização na estrutura organizacional. Permite, ainda, referenciar sua função pedagógica, a partir das questões que envolvem suas atribuições, sua relação com os pilares pedagógicos do modelo de inovação curricular, considerando os sujeitos envolvidos nesta função.

O Quadro 14 sintetiza o mapeamento dos setores que configuram o assessoramento pedagógico universitário no contexto da Universidade Nova, permitindo uma visão panorâmica desta função nas universidades federais brasileiras.

**Quadro 14 – Mapeamento da Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova**

Instituição	Assessoramento Pedagógico Universitário						
	Setor Responsável	PDI	Atividade Formativa	Outras ações de assessoramento	Relação Estágio Probatório	CH	Obs.
UFABC	Não há	Sim	Não há	Não há	Não identificado	-	O Núcleo Educacional de Tecnologias e Línguas oferece Cursos de Capacitação
UFBA	Pró-Reitoria de Graduação Núcleo de Currículos e Programas	Sim	Programa de Formação Pedagógica para Docentes – Ateliê Didático	Não identificado	Não identificado	60h	-
UFERSA	Pró-Reitoria de Graduação Setor Pedagógico	Sim	Programa de Atualização Didático-Pedagógica da Docência	Não identificado	Sim	75h	-
UFJF	Não há	Sim	Não há	Não há	Não identificado	-	-



Instituição	Assessoramento Pedagógico Universitário						
	Setor Responsável	PDI	Atividade Formativa	Outras ações de assessoramento	Relação Estágio Probatório	CH	Obs.
UFMA	Pró-Reitoria de Ensino Departamento de Desenvolvimento do Ensino de Graduação	Sim	Programa de Recepção de Docentes	Não identificado	Sim	40h	-
UFOB	Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas Núcleo de Formação Docente	Sim	Programa de Recepção Docente	Semana de Trabalho Pedagógico	Sim	80h	-
UFOPA	Pró-Reitoria de Ensino Coordenação de Projetos Educacionais	Sim	Curso de Aperfeiçoamento Docente	Não identificado	Sim	-	A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas oferece o Programa de Formação Continuada e Qualificação Docente
UFPA	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação Coordenadoria de Orientação e Formação Docente	Sim	Programa de Formação Continuada	Orientação Acadêmica	Sim	-	-
UFRB	Pró-Reitoria de Graduação Núcleo de Formação para a Docência do Ensino Superior – NUFORDES	Sim	Programa de Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior	-Orientação a Centros Acadêmicos -Ações com Projeto Pedagógico de Curso -Análises da Avaliação Institucional	Sim	-	A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas oferece o Treinamento Introdutório Docente
UFRGS	Pró-Reitoria de Graduação Departamento de Cursos e Políticas de Graduação	Sim	Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP	Não identificado	Sim	60h	A Escola de Desenvolvimento de Servidores oferece o Plano de Ações de Aperfeiçoamento
UFRN	Pró-Reitoria de Graduação Setor de Programas e Projetos	Sim	Programa de Atualização Pedagógica – PAP	-Atualização de Projeto Pedagógico de Curso -Análise de resultados da Avaliação Institucional -Curso Específico para professores em Estágio Probatório -Espaço de diálogo docente	Sim	40h	-
UFSB	Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica Diretoria de Ensino-Aprendizagem	Sim	Seminários Pedagógicos	Não identificado	Não identificado	-	-
UFSC	Pró-Reitoria de Graduação Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico	Sim	Programa de Formação Continuada – PROFOR	-Acompanhamento docente -Acompanhamento discente – PIAPE -Cronograma Anual de Atividades de Aperfeiçoamento	Sim	72h	-
UFSJ	Não há	Sim	Não há	Não há	Não identificado	-	-
UFVJM	Pró-Reitoria de Graduação	Sim	Programa de Formação	-Pós-graduação lato sensu	Sim	360h	-

Instituição	Assessoramento Pedagógico Universitário						
	Sector Responsável	PDI	Atividade Formativa	Outras ações de assessoramento	Relação Estágio Probatório	CH	Obs.
	Departamento de Apoio Pedagógico		Pedagógica Docente – FORPED	-Grupo de trabalho para retenção -Atendimento individual a coordenadores de curso e docentes -Orientação a Projeto Pedagógico de Curso -Programa de Apoio ao Ensino de Graduação – PROAE			
UNIFAL	Pró-Reitoria de Graduação Departamento de Apoio Pedagógico	Sim	Programa de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes – PRODOC	-Orientação Educacional -Assessoria e análise de Projetos Pedagógicos de Curso -Atendimento a docentes e coordenações de curso	Sim	60h	-
UNIFESP	Pró-Reitoria de Graduação Coordenadoria de Desenvolvimento Docente	Sim	Não identificado	Não identificado	Não identificado	-	-
UNILAB	Pró-Reitoria de Graduação Coordenação de Ensino de Graduação	Sim	Curso de Formação Básica no Magistério Superior	Acompanhamento docente	Sim	60h	-
UNIPAMPA	Pró-Reitoria de Graduação Divisão de Formação e Qualificação	Sim	Ações de Formação	-Apoio Pedagógico Discente -Assessoria à Prograd sobre Pedagogia Universitária -Projetos de inovação no ensino de graduação	Não identificado	-	-

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

Uma primeira análise acerca do mapeamento panorâmico produzido, a partir dos dados coletados via e-MEC, refere-se à oferta do modelo curricular da Universidade Nova, quer dizer, a oferta de cursos de Bacharelados Interdisciplinares ativos. Parece-nos interessante destacar que, de acordo com o e-MEC, há no Brasil 63 universidades federais ativas, distribuídas nas 5 regiões geográficas do país. Contudo, deste universo, apenas 19 instituições aderiram ao modelo curricular da Universidade Nova, sendo que nenhuma destas se localiza na região Centro-Oeste do Brasil. É evidente que muitas outras instituições receberam recursos do Reuni para implementar projetos inovadores e expandir seus *campi* universitários, sob a perspectiva de ampliação e interiorização do ensino superior público brasileiro. Entretanto, para identificá-las precisaríamos de outros instrumentos de pesquisa que não condizem com nossos objetivos. À vista disto, o que consideramos destacado é que mesmo frente aos discursos dos documentos

oficiais, altamente alinhados com o projeto Universidade Nova, muitas instituições não se aventuraram na proposição dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar. Em que pese o discurso de atendimento a demandas socialmente legitimadas, que ampara o modelo curricular e acadêmico da Universidade Nova, há que se questionar o que está ou quais discussões estão na retaguarda de tais decisões, que levaram a este moderado número de universidades a aderirem ao modelo.

Por outro lado, contudo, chama a atenção a extensão de áreas de conhecimento alcançadas pelos cursos de Bacharelado Interdisciplinar oferecidos pelas 19 universidades federais que aderiram ao modelo curricular da Universidade Nova.

Retomando o Quadro 13, ora exposto, que apresentou a distribuição dos cursos entre as universidades, de acordo com o registro disponibilizado no e-MEC, verificamos que o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia toma a ponta na oferta desta modalidade de graduação, sendo oferecido por 14 das 19 universidades. Este número representa 74% do universo das universidades que ofertam esse curso, nesta área de conhecimento. Essa oferta nos permite levantar a questão do porquê de se destacar um curso de natureza interdisciplinar e flexível na área das ciências exatas, cuja epistemologia é bastante engendrada na produção cartesiana do conhecimento, em que se “predomina o rigor científico que se traduz pelo acúmulo de conhecimentos e perspectiva fundamentalmente cognitiva” (Cunha, 2019, p. 128). Queremos dizer que estes campos apresentam, com recorrência, determinado engessamento na oferta de seus conteúdos, por sua própria epistemologia. Logo, a oferta destes cursos, sob pilares flexíveis, parece oferecer alguma posição confortável às instituições na estruturação dos projetos, tendo em conta o elevado número de cursos ofertados. Pode-se inferir, neste cenário, que ainda que haja uma proposição de inovação curricular, há também certa rigidez na estrutura curricular que orienta a construção dos currículos, consolidada por uma hierarquia disciplinar própria do campo. Assim, consolida-se alguma limitação na margem de flexibilidade destes cursos, refletida na reorganização das posições dos conteúdos dentro dos currículos e não propriamente reorganização do modo de produção do conhecimento, que é um fundamento da inovação pedagógica (Cunha, 2006e). Com isso, poderíamos estar nos referindo a algum modo de contradição, se deixássemos escapar que a produção do conhecimento na pós-modernidade coloca em questão o esgotamento do modelo da racionalidade técnica (Cunha, 2000), o que pode explicar a inserção ativa do campo das ciências exatas neste modelo de inovação curricular proposto pelos Bacharelados Interdisciplinares. De tal forma,

é interessante perceber que foi no próprio ambiente das ciências exatas que o modelo positivista encontrou espaço de contestação. As novas descobertas sobre a relatividade e simultaneidade, lideradas na Física, por Einstein, e as revoluções da mecânica

quântica muito contribuíram para o anúncio da possibilidade de outros caminhos para a produção científica, reconhecendo a intervenção e a não-neutralidade advogada pela ciência moderna (Cunha, 2000, p. 46).

Não obstante, encontramos o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades ou em Ciências Humanas como a segunda maior oferta, com cursos oferecidos por 7 das 19 instituições, o que representa 37% da oferta nessa modalidade de curso de graduação. Considerando, ainda, os outros cursos na área das ciências humanas – artes, design, cultura – esse percentual sobe para 58%, porque passa a fazer parte da oferta de 11 das 19 universidades do universo mapeado. Podemos inferir que a alta oferta de cursos de BI no campo das Humanidades esteja relacionada à própria flexibilidade que os conteúdos das ciências sociais e humanas admitem, vez que “nas áreas das ciências humanas o conhecimento válido passa pela contextualização e interpretação histórica e social. São condições que se expressam posteriormente na prática pedagógica [...]” (Cunha, 2019, p. 128). Proporcionam, assim, um diálogo e um trânsito bastante arqueável entre unidades curriculares e disciplinas, permitindo a construção de projetos pedagógicos coerentes com a proposta de inovação curricular. De tal modo, esta condição também é favorável às instituições, no que tange à proposição de modelos curriculares inovadores, porque permite a vivência aprofundada de pilares pedagógicos presentes nestes modelos, como a interdisciplinaridade e a flexibilidade.

A sequência metodológica nos leva à análise das condições para a obtenção dos dados, pelos instrumentos de coleta a que recorreremos. Referimo-nos à dificuldade na coleta de dados, seja pelo contato com as instituições e possíveis sujeitos de pesquisa, seja pela imprecisão na publicidade das informações relativas aos setores responsáveis pelo assessoramento pedagógico docente. No ano de 2016, quando efetivamos contato com as instituições abrangidas pelo universo mapeado, enviamos inúmeros *e-mails* aos contatos institucionais, em busca dos setores responsáveis pelo assessoramento pedagógico, ou, na ausência deste, pela formação pedagógica docente, ação de assessoramento pedagógico mais comumente reconhecida (Fernández, 2004; Hevia, 2004). No absentismo do retorno, realizamos novos contatos com todas as instituições por meio de ligações telefônicas. Os resultados destes contatos são aqueles apresentados no mapeamento. Contudo, é de destacar a dificuldade na obtenção destas informações, na dúbia resposta de algumas instituições, na hesitação, incerteza e, até, incompreensão do objeto, por parte dos responsáveis aos quais fomos direcionados. Ressalta-se que deveriam tratar-se de dados institucionais notadamente públicos e de fácil acesso, visto que se referem à ação de qualificação da atividade-fim da instituição. Recorreremos por isso, como recurso metodológico, ao e-SIC, exatamente pela falta de produtividade decorrente deste primeiro instrumento de

coleta de dados via contato direto. Ainda assim, uma das universidades não respondeu aos questionamentos que enviamos pelo sistema eletrônico, vazio que ocorreu mesmo frente à lei federal nº 12.527, que regulamenta o direito constitucional de acesso às informações públicas e determina o cumprimento de prazos para sua disponibilização, quando solicitadas pelos cidadãos.

Essa dificuldade de obtenção dos dados e participação dos assessores como sujeitos de pesquisa, leva-nos a questionamentos que se configuram como possíveis razões que podem provocar esta abstenção. Seria medo da (má?) repercussão institucional pela participação? Ou impedimento da administração superior, por interferência da gestão nos processos de formação? Seria falta de identidade profissional com a função de assessoramento? Ou reconhecimento da ilegitimidade de sua atuação, enquanto assessor não preparado para tal função? Em quaisquer situações, ratificamos a relevância da pesquisa para a qualificação da função de assessoramento pedagógico, representando uma possibilidade de tomada de consciência por parte daqueles que têm ocupado esse lugar, tanto quanto por parte das instituições que precisam assumir sua responsabilidade para que haja a qualificação da docência universitária. Ratifica-se, como consequência, a necessidade de ruptura com a visão institucional de que “o desenvolvimento profissional ainda é responsabilidade individual do professor” (Cunha, 2015a, p. 21), devendo passar à percepção de capital cultural e de ações coletivas (Cunha, 2015a).

Os percalços na aproximação com o objeto alcançam, também, a questão da denominação dos setores institucionais que se responsabilizam por atividades de assessoramento pedagógico. A confusão se inicia com o uso do termo apoio pedagógico. Este, na maioria das universidades mapeadas, direciona ao serviço de atendimento dos estudantes, questão essa verificada tanto nos documentos, quanto nas páginas institucionais, cujo uso é recorrente. Essa confusão terminológica reforça a necessidade de se criar a identidade de assessoramento pedagógico docente, para além de uma atividade de apoio. Uma atividade fundamental para a qualificação das práticas pedagógicas, reconhecida institucionalmente, que se qualifica para atender à sua responsabilidade, “como uma condição profissional de melhoria e mudança do cenário da educação superior” (Cunha, 2015b, p. 2992).

Para além, ainda que todos os setores que compõem o mapeamento detenham uma denominação que remete de algum modo à questão do pedagógico, essa dificuldade de definição de uma nomenclatura para o setor responsável pelo assessoramento pedagógico docente faz com que seu uso interno seja, muitas vezes, equivocado, como encontramos em alguns PDI. A descrição do setor, não raras vezes, aparece de modo desajustado, assim como o apontamento do nome dos programas institucionais de desenvolvimento profissional. Para

estes, encontramos distintos modos de serem referidos, ao longo dos textos institucionais. Também sua vinculação institucional é divulgada de modo diverso à oficial, como verificamos em organogramas das instituições. Retomamos a questão da desvalorização do setor, porque evidencia-se uma desvalorização institucional quando não se reconhece a importância das ações pedagógicas vinculadas a tal setor. Seria, portanto, falta de tradição institucional que estaria levando a esses usos terminológicos diversos? Seria falta de fundamentação teórica, conceitual, que desvia o uso do termo Assessoria Pedagógica Universitária?

Embora tais considerações, o mapeamento no contexto da Universidade Nova nos permite averiguar o compromisso das instituições com a estrutura de setores responsáveis pelo assessoramento pedagógico docente. Entendemos que as universidades fundadas ou instituições de ensino superior que foram transformadas em universidade após o ano de 2004 deveriam efetivamente cumprir este compromisso de preverem em sua estrutura o assessoramento pedagógico docente, enquanto setor institucionalmente constituído. Isso porque tal compromisso decorre do modelo de inovação curricular e da política de reestruturação que fomentou a abertura destas instituições, a par da previsão de “oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas” (Brasil, 2007a, p. 10). Esta previsão foi uma condição de financiamento que exigiria das universidades o compromisso com os pilares pedagógicos do modelo curricular inovador e com o assessoramento pedagógico. No caso das universidades antigas que aderiram ao modelo curricular inovador, depreendemos que estas deveriam passar por processos de adaptação, incluindo essa previsão como estratégias institucionais relacionadas à qualidade da docência.

Entretanto, embora o mapeamento aponte setores responsáveis pela formação e ações de assessoramento, há instituições que não se ocuparam de qualificar um setor específico, conferindo-lhe valorização para o exercício de suas funções. Exemplifica essa condição o caso de uma instituição mapeada que, em vista do planejamento acadêmico para contratação dos profissionais envolvidos na dimensão pedagógica de seu projeto de implantação, previu a contratação de 15 pedagogos. Mas a mesma instituição não tem um setor responsável pelo assessoramento pedagógico, nem um programa de formação institucional. Logo, o número previsto para contratação torna-se um dado importante porque faz frente a tal vazio setorial referente à formação pedagógica docente. Fica ainda mais evidente a desvalorização das funções pedagógicas, porque se trata de uma instituição nova. Frente ao intenso cenário de construções de caráter pedagógico decorrente da fundação de uma nova universidade, a previsão de um setor que cuide da formação pedagógica dos docentes da instituição, dando-lhes

suporte para a construção de conhecimentos imprescindíveis à promoção destas inovações pedagógicas esperadas, não foi, sequer, abordada pelos documentos institucionais. A destinação dos profissionais pedagogos contratados, que deveriam ser alocados em setores pedagógicos como a Assessoria, não é demonstrada, o que parece refletir que estes profissionais estão a desempenhar funções estritamente técnicas e administrativas, em vez de pedagógicas.

Condição semelhante ocorre em outra instituição, também nova. Esta, apesar de contar com um setor que desenvolve ações de assessoramento, mas ainda incipiente, tem seus pedagogos contratados desempenhando funções administrativas, em vez de os capacitar e os alocar em funções pedagógicas, questões referidas pelo pedagogo local, informante privilegiado. Esse quadro reforça a constatação de que a função de assessor pedagógico precisa se estabelecer com maior precisão conceitual e valorização institucional, permitindo, com isso, que se rompa com as múltiplas demandas que lhe são atribuídas, muitas vezes sem caráter pedagógico, mas sim, técnico-administrativo (Hevia, 2004; Lucarelli, 2004; Nepomneschi, 2004; Carrasco, 2016). Cabe, também, levantarmos o questionamento da necessidade efetiva de abertura de tais vagas, haja vista que os profissionais do campo pedagógico não irão atuar em funções pedagógicas. Seria mais viável, então, a contratação de servidores públicos administrativos, com exigências de formação menos avançada, que custam menos para os cofres públicos.

Na Figura 15 sintetizamos estas questões, apresentando a presença das funções de assessoramento pedagógico na estrutura universitária, de acordo com o período de fundação das universidades, tomando como referente o ano de 2004, quando se iniciam os processos de expansão e reestruturação das universidades federais.

**Figura 15 – Presença de funções de assessoramento pedagógico na estrutura universitária, com base na política de fomento à reestruturação e expansão das universidades federais**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

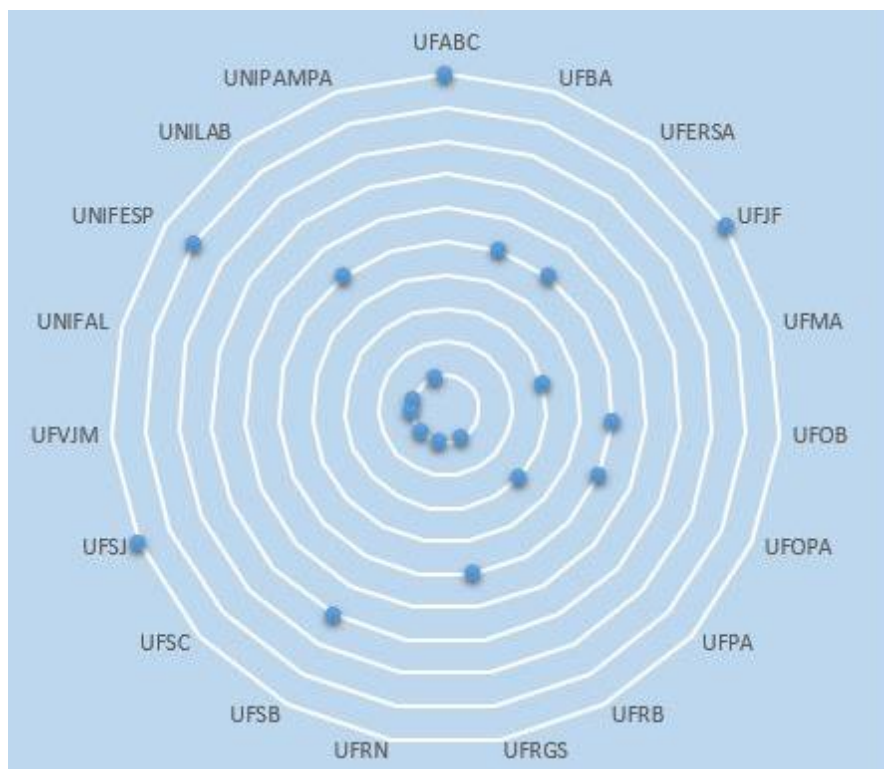
O mapeamento produzido nos permite analisar, também, a questão da ausência de setores institucionalmente constituídos, ou mesmo pouco estruturados para corresponder à sua função formativa. A este respeito, algumas instituições mobilizam suas Pró-Reitorias para promover a formação docente. Entendemos que algum nível de articulação entre Pró-Reitorias e Assessoria Pedagógica é uma ação positiva, no sentido de que valoriza o *know how* de cada órgão na organização da oferta formativa. Entretanto, a mobilização dos setores não deveria substituir a figura da Assessoria, uma vez que o assessor pedagógico atua como articulador do processo formativo da docência, com intencionalidade e continuidade.

À vista disto, assumimos como necessário que não se confunda os Planos Anuais de Capacitação (PAC) das universidades, propostos, normalmente, por Pró-Reitorias de Gestão de Pessoas, com os Planos de Formação Pedagógica, corriqueiramente relacionados a setores responsáveis por atividades de ensino. É de se destacar, inclusive, que 100% das instituições mapeadas que estruturaram setores pedagógicos os subordinaram às suas Pró-Reitorias responsáveis pelo ensino de graduação. Nossa posição se deve pelo fato de que, enquanto os Planos de Formação se orientam por uma natureza eminentemente pedagógica, os PAC têm em sua natureza e fundamentação uma proposta de formação geral, destinada a todos os servidores da instituição. Logo, não raras vezes, é direcionado à qualificação das atividades de cunho administrativo-institucional. Ainda que contenha ações de caráter didático-pedagógico nos PAC, sua intencionalidade é capacitar o servidor público, o que é bastante distinto de intencionalmente se capacitar a docência, com vistas ao desenvolvimento de competências pedagógicas que amparem o processo pedagógico.

De outro modo, no que se refere aos setores existentes, apresentados no mapeamento do Quadro 14, a análise das funções por eles desenvolvidas se dá pela especificação daquelas diretamente relacionadas ao assessoramento pedagógico. Verificamos níveis distintos de ações estruturadas, sendo que há instituições que contam apenas com ações isoladas de formação, ou apenas ações destinadas ao estágio probatório; instituições que contam com programas de formação, e outras têm ações isoladas mas oferecem acompanhamento docente; instituições com programas de formação institucionalizados e ações de acompanhamento; e aquelas melhor estruturadas contam com várias frentes de assessoramento, dentre as quais a formação por meio de programas institucionalizados, ações de acompanhamento docente e também apoio pedagógico discente. Neste sentido, quanto maior a função pedagógica específica, mais próximo consideramos o setor do conceito de Assessoria Pedagógica Universitária. Na representação da Figura 16, o centro é o conceito de Assessoria Pedagógica, e as alocações se dão pelas funções desenvolvidas pelos setores mapeados.



**Figura 16 - Aproximação das funções pedagógicas dos setores ao conceito de Assessoria Pedagógica**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

Podemos assumir que se evidencia um movimento institucional que vem implementando setores pedagógicos como integrantes da estratégia organizacional, dada a presença de suas funções em 100% dos PDI analisados. É notória a presença de elementos pedagógicos nas funções e atividades envolvendo estes setores, ainda que encontremos em algumas instituições a sobreposição de funções, principalmente administrativas, que sobrecarregam os setores e terminam por minar sua identidade.

Entretanto, mesmo face a este movimento de constituição de setores que se ocupam de funções pedagógicas, como a formação e o acompanhamento docente, a figura do assessor não é evidente. Com uma única exceção dentre as universidades mapeadas, que apresenta os dois profissionais que se responsabilizam pelo setor e cuidam do assessoramento pedagógico (sendo uma docente e uma pedagoga), apontando, inclusive, suas formações e temas de estudos, as instituições exibem apenas os nomes das equipes que compõem cada setor pertencente às Pró-Reitorias às quais são subordinados, quando o fazem. Nestes termos, a figura do assessor se absorve às demais atividades do órgão, independentemente de ser este assessor um docente ou um técnico. Assim, sua função de assessoramento não ganha o destaque necessário à constituição da identidade pedagógica relacionada a esta função, não revelando suas ações de

organizador, formador, interventor das práticas pedagógicas. Ademais, não há sequer uma única indicação de ações envolvendo a formação pedagógica do próprio assessor, em nenhuma das universidades que compõem o mapeamento. Revela-se, nesse quadro de indícios, que estamos tratando de uma figura invisível na estrutura organizacional. Tal condição pode posicionar a Assessoria Pedagógica Universitária como um não-lugar (Cunha, 2010b), porque entendemos que o não reconhecimento dos próprios assessores deslegitima a identidade pedagógica do setor, contribuindo para que não se estabeleçam relações entre o assessoramento e a docência. E, nesse sentido, a Assessoria transforma-se em não-lugar porque deixa de ter sentido, conformando-se como espaço de passagem (Augé, 1994), para encaminhamento de questões meramente técnicas.

Destarte, correlacionando estas funções pedagógicas desenvolvidas pelos setores mapeados com o mapeamento dos pilares pedagógicos presentes no modelo curricular da Universidade Nova, identificamos que os apontamentos extraídos dos textos institucionais, quer das páginas oficiais, quer dos PDI, trazem desafios contemporâneos assumidos pelas instituições, ao admitirem processos pedagógicos que requerem novos saberes e novas práticas. Requerem algum nível de inovação e de compromisso institucional, de modo que a docência, nesse cenário, precisa de assessoramento pedagógico para acompanhar estas propostas curriculares e estratégicas. Os documentos apontam compromissos institucionais com os pilares que estão presentes nos modelos curriculares inovadores, tais como interdisciplinaridade, autonomia, mediação, mobilidade, flexibilidade, estando altamente compatibilizados com os pilares pedagógicos mapeados no modelo da Universidade Nova. Esta relação permite-nos, então, compreender as novas exigências que alicerçam as práticas pedagógicas docentes, tanto quanto as práticas de assessoramento.

Entretanto, estes mesmos documentos analisados evidenciam certo desajuste conceitual entre os discursos estratégicos presentes nos PDI e o planejamento e implementação dos setores responsáveis pelas dimensões pedagógicas que cercam a docência. Dicotomicamente, enquanto nos textos institucionais da maioria das universidades mapeadas há essa compatibilidade com pilares pedagógicos que exigem uma concepção de formação como processo, pautada na construção de saberes e reflexão da docência, ao mesmo tempo identificam-se, na proposição dos setores pedagógicos, concepções de formação como atividades isoladas, relacionados ao uso da tecnologia e das “novas” metodologias. O próprio conceito de inovação é tratado recorrentemente como uso de tecnologias, reforçando estudos que apontam a concepção de “inovação como sinônimo de se utilizar recursos tecnológicos em aula, ou ainda, mudanças que estejam ligadas apenas a mudanças tecnológicas” (Carrasco, 2016, p. 167). Distancia-se, nesse

sentido, do conceito de inovação pedagógica que assumimos, que tem características genuínas como o reconhecimento de novos modos de produção do conhecimento e a anulação das dualidades entre os conhecimentos (Cunha, 2006e).

A concepção de formação também demonstra certa contradição quando analisamos o formato dos cursos e atividades oferecidas. Estes formatos remetem a uma concepção utilitarista da formação, evidenciando a lógica de que quem fez (a atividade) cumpriu a formação. Acabou-se o compromisso. Muitas atividades de formação oferecidas se dão em formato de cursos a distância, apontando para uma concepção tecnicista, que não reflete a prática, quanto menos reflete sobre a prática. Deste modo, ainda que haja discursos compatíveis com a construção de novos saberes e qualificação da docência para o enfrentamento das novas demandas do ensino superior contemporâneo, não se fortalecem os setores que devem se responsabilizar pela criação de espaços que apoiem essa construção e essa qualificação, fundamentando-os com uma concepção de formação como processo permanente. Não se criam oportunidades de que estes espaços fomentem o assessoramento pedagógico como função que encaminha a aprendizagem da docência, em todas suas ações, expressando “os princípios norteadores da cultura de comunidade e aprendizagem colaborativa” (Brutten e Araújo, 2010, p. 7).

O formato dos programas de desenvolvimento profissional oferecidos, por sua vez, quando associado ao estágio probatório, toma ainda maiores proporções no que se refere ao desequilíbrio conceitual e operacional que indicamos. Aplica um efeito de tempo estipulado para a formação, quando esta deveria partir de um movimento permanente de desenvolvimento profissional da docência. Rompe-se com a concepção de assessoramento como ação permanente, assim como a concepção de formação como continuidade intencional. O fato é que na maioria das universidades mapeadas este desequilíbrio está presente, porque vinculam a formação ao estágio probatório, localizada temporalmente, revelando uma concepção reducionista da formação. Os programas de formação oferecidos têm carga horária definida a cumprir, como destacamos no mapeamento do Quadro 14. Assimilamos que essa definição institucional, cronometrando o tempo de formação, conduz à desvalorização da própria formação por indiciar uma minimização do conceito enquanto como processo permanente. Como consequência, identificamos um possível rompimento com a lógica de ações de assessoramento, visto que esta resulta em um efetivo e próximo acompanhamento ao longo da vida docente. Delimitar uma carga horária para a formação, portanto, parece-nos ser uma decisão institucional equivocada, que dificulta que o assessoramento pedagógico seja caracterizado como “uma prática formativa que esteja imersa nos campos de formação e ação

dos docentes, fazendo vir à tona as culturas como ponto de partida e de chegada da reflexão” (Cunha, 2019, p. 130).

Não obstante, os desafios assumidos pelas instituições, verificados nos textos institucionais, são muitos. Há instituição que tem a coragem de assumir em seu PDI os desafios do modelo inovador para a docência como conceitos contemporâneos para a educação superior. Outras duas universidades tiveram a coragem de assumir a dificuldade de participação docente, o desafio da adesão às propostas de formação desenvolvidas, o desinteresse dos professores em quaisquer ações desta natureza, sob a crença de que o título do mestrado e doutorado capacitam para a docência. Evidente que a conjuntura não é terminantemente favorável e a produção no campo da Pedagogia Universitária tem denunciado estes cenários (Carrasco, 2016; Xavier, 2014; Xavier, Toti e Azevedo, 2017). Contudo, há que se fortalecer os setores responsáveis pelo assessoramento pedagógico conferindo-lhes validade institucional, como é o caso de uma universidade mapeada que propôs a inclusão da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) nas ações de formação; deste modo, buscaram a valorização institucional porque relacionaram a formação com o desenvolvimento da carreira docente, dando-lhe visibilidade e aumentando o interesse na participação.

Na contramão, porém, estão as universidades que determinaram o fechamento dos setores responsáveis pela formação pedagógica docente. Esta interferência ocorreu, explicitamente, em duas instituições federais na região Sudeste, ambas universidades já antigas, com respeitada posição acadêmica. Tal intervenção da gestão na concretização de um setor de assessoramento pedagógico, interferindo, inclusive, na possibilidade de oferta de formação pedagógica institucional aos docentes, é um modelo de ação a não ser reproduzido, porque desabona as iniciativas que visam à institucionalização e valorização da Assessoria Pedagógica Universitária, como também já denunciado por estudos do campo (Carrasco, 2016).

#### **4.5 Estudo Focalizado na Universidade Federal de Alfenas**

Seguindo o modelo de análise, tendo constituído o mapeamento de setores equivalentes à Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova, o caminho metodológico levou-nos a focalizar o estudo na Universidade Federal de Alfenas.

Com esta focalização, caracterizamos as políticas de assessoramento pedagógico no interior de uma instituição que assumiu compromisso frente ao modelo curricular da Universidade Nova. Identificamos, também, a concepção que pauta a organização de um setor pedagógico, assim como os sujeitos envolvidos, quer na construção, quer na consolidação da Assessoria Pedagógica Universitária.

#### 4.5.1 Assessoria Pedagógica na Universidade Federal de Alfenas: sob a ótica inicial

A Professora UN<sup>214</sup> que nos auxilia a compreender a organização de um setor pedagógico na Universidade Federal de Alfenas, em sua adesão ao processo de reestruturação e expansão da instituição, é docente da Escola de Enfermagem da UNIFAL-MG. Foi Pró-Reitora de Graduação da universidade no período de 2005 a 2009.

Segundo a Professora UN, esse período que em atuou como Pró-Reitora foi marcado pela maior expansão da UNIFAL-MG em relação à ampliação da oferta de cursos de graduação. Nesse cenário, a Professora UN narra que essa ampliação visou “atender o plano de democratização do ensino superior proposto pelo MEC, plano de expansão I e Reuni e, conseqüentemente, da ampliação de sua infraestrutura e do seu corpo docente” (Professora UN). De acordo com ela, a Pró-Reitoria de Graduação contava, à época, com apenas três técnicos administrativos. Não havia profissional para realizar, portanto, assessoria pedagógica.

A Professora UN rememora que esse profissional, com formação pedagógica, foi admitido mais tarde, por demanda da Pró-Reitoria de Graduação. Buscava-se, com essa admissão, ofertar assessoria aos colegiados dos cursos na reestruturação dos Projetos Pedagógicos, no planejamento e implementação de ações para a capacitação pedagógica do corpo docente e apoio pedagógico aos discentes. “Os resultados das avaliações institucionais e as dificuldades dos docentes com a implementação de currículos que exigiam práticas pedagógicas inovadoras *apontaram* para a necessidade de implementar a capacitação e o apoio pedagógico” (Fava, 2013, p. 73-74, grifo nosso). Assim, reforça a Professora UN que

a implantação da Assessoria Pedagógica na UNIFAL-MG teve como justificativa o aumento da oferta dos cursos de graduação, o alto índice de reprovação de discentes em determinadas disciplinas, as dificuldades pedagógicas do corpo docente, a necessidade de implementar metodologias de ensino ativas e a implantação de cursos em outros modelos pedagógicos (Professora UN).

É importante destacar, como afirma a Professora UN, que à mesma época, ocorria a transformação da universidade, que passava do *status* de Centro Universitário para o de Universidade Federal. De acordo com Xavier, Toti e Azevedo (2017), a instituição foi transformada em universidade somente em 2005, tendo sua fundação em 1914, como Escola de nível superior. Trata-se, portanto, de “uma história peculiar, pois é centenária, mas jovem enquanto universidade” (Xavier, Toti e Azevedo, 2017, p. 337).

Essa transformação demandou a necessidade de readequação do Estatuto, do Regimento e dos Regulamentos internos da instituição. Deste modo, passou-se a contemplar, no Regimento

---

<sup>214</sup> Em atenção às questões firmadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, a sujeito de pesquisa, informante privilegiada, que nos concedeu entrevista-narrativa será chamada apenas por Professora UN, em alusão ao contexto da Universidade Nova (UN).

da Pró-Reitoria de Graduação, a figura da Assessoria Pedagógica, conforme os objetivos e atribuições discriminados. “Como a demanda institucional é crescente e, com vistas a oferecer, não apenas a capacitação, mas, sobretudo, o apoio pedagógico para o cotidiano da prática pedagógica, foi implementado em 2007, o Núcleo de Apoio Pedagógico” (Fava, 2013, p. 74).

Até o momento em questão, a Professora UN narra que os Projetos Pedagógicos dos novos cursos eram “construídos pela Pró-Reitora de Graduação junto com as comissões constituídas por docentes. Além dessa demanda, a Pró-Reitoria realizava anualmente a capacitação pedagógica dos docentes” (Professora UN). A Professora UN destaca que essa capacitação se dava em caráter obrigatório para os docentes que estavam em estágio probatório. As atividades eram realizadas por docentes e pesquisadores convidados de outras instituições, a partir de seu *know how* nas temáticas discutidas. No decorrer de 2005 a 2009, relembra a Professora UN que “foram realizadas oficinas sobre avaliação, plano de aula e de ensino, projeto pedagógico, programação neurolinguística e modelos de ensino em PBL. Com a admissão da Assessora Pedagógica, essa capacitação ficou sob a sua responsabilidade” (Professora UN).

Ao que se refere à implementação do modelo curricular inovador previsto pelo projeto Universidade Nova, fomentado pelo Reuni, notadamente sobre a construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Bacharelados Interdisciplinares, a Professora UN assevera que não houve a participação da Assessoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação, uma vez que quando da sua admissão, os projetos já estavam em fase de conclusão. Assim, a proposta dos novos cursos no modelo da Universidade Nova, ou seja, os Bacharelados Interdisciplinares organizados em dois ciclos de formação, foi apresentada pela Pró-Reitora de Graduação ao Reitor, como também ao corpo docente da universidade. Estas apresentações ocorreram em reuniões itinerantes em todos os departamentos da UNIFAL-MG.

A Professora UN relembra que a proposta curricular “foi recebida com receio e críticas por parte de alguns docentes, e por outros como um modelo inovador e necessário ao ensino superior” (Professora UN). Esse processo de expansão e apresentação de propostas curriculares propiciou “situações geradoras de tensões, preocupações e incertezas” (Fava, 2013, p. 65) dentro da instituição. De tal modo, buscando maior esclarecimento da proposta junto à comunidade acadêmica, foi realizado um evento ministrado por um docente da Universidade do ABC (UFABC), instituição que se organizou sob os pilares da Universidade Nova. O Pró-Reitor de Graduação da UFABC apresentou “o projeto pedagógico e o acesso àquela universidade, bem como as potencialidades e dificuldades na implementação de um modelo curricular inovador” (Fava, 2013, p. 68).

Como a construção dos Projetos Pedagógicos se dava com a participação direta e ativa da Pró-Reitora de Graduação, a Professora UN, visando a concepção dos PPC dos Bacharelados Interdisciplinares na UNIFAL-MG, participou

de eventos, de cursos e discussão com pesquisadores na temática, inclusive com o Prof. Dr. Naomar da UFBA, que estudava com profundidade a temática; e também de reuniões no MEC, tendo em vista que ocupava a função de representante dos Pró-Reitores de Graduação da região sudeste, o que me oportunizou maior aproximação com grupos gestores (Professora UN).

A Professora UN reforça que a implantação deste modelo curricular se constituiu um desafio na UNIFAL-MG, uma vez que poucos tinham conhecimento sobre os Bacharelados Interdisciplinares, além de que decorreria a necessidade de adequação do modelo da Universidade Nova à realidade local. Ademais, tratava-se da “implantação de cursos em áreas muito distintas ao perfil da universidade e, ainda, contava com poucos docentes para alavancar tal proposta” (Professora UN). Assim, para atender as determinações do Reuni e apresentar uma proposta inovadora,

uma equipe de poucos docentes não mediu esforços para desenvolver os trabalhos em curto prazo de tempo. Nesse sentido, foram propostos os Bacharelados Interdisciplinares em Ciência e Economia para o *campus* de Varginha, Ciência e Tecnologia para o *campus* Poços de Caldas, e Ciência e Saúde para o *campus* de Alfenas, em dois ciclos, sendo o primeiro com formação geral e o segundo profissionalizante. As propostas deveriam atender as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos e, para tanto, foi realizado estudos para analisar conteúdos gerais e específicos, a fim de serem contemplados nos dois ciclos e serem oferecidos a partir de uma metodologia inovadora, em que o discente pudesse construir o seu conhecimento mediado pelos professores e pelos tutores (Professora UN).

A concepção do Projeto Pedagógico dos BI, segundo Fava (2013), que nasce a partir de uma proposta interdisciplinar de formação, assumiu o processo de ensino e aprendizagem a partir de eixos estruturantes: a multidisciplinaridade, a integração do ensino, da pesquisa e da extensão, quando criou-se o Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão – PIEPEX, que deveria ser desenvolvido de forma articulada desde o primeiro período de cada curso (Professora UN), e o acompanhamento do estudante “como elo de co-responsabilização para o itinerário formativo. Fundamentado nesta perspectiva, foi criado o Programa Tutorial Acadêmico (PTA)” (Fava, 2013, p. 71).

Entretanto, rememora a Professora UN que “essas propostas foram apresentadas aos órgãos colegiados e foram recebidas com muito receio, tanto pelo corpo docente como discente, pelo pouco conhecimento do modelo no Brasil. E, ainda, tinham aqueles que eram contrários a expansão da UNIFAL-MG” (Professora UN). Fava (2013) explicita, a mesmo respeito, que uma proposta curricular ousada exige uma concepção de docência em que o “docente deve ser um facilitador da aprendizagem, mediando a relação ativa do acadêmico com os conteúdos das

unidades curriculares” (Fava, 2013, p. 73). Deste modo, foram aprovadas as propostas dos Bacharelados em Ciência e Economia e em Ciência e Tecnologia, implantando o modelo somente nos *campi* fora da sede; já com relação aos cursos da área de saúde, estes deveriam continuar com o modelo tradicional, tal como eram oferecidos na sede da universidade.

A Professora UN conta que, com a aprovação do Reuni no MEC, iniciaram os trabalhos na UNIFAL-MG para implementar os BI nos *campi* de Varginha e de Poços de Caldas, assim como se iniciaram os trabalhos de elaboração dos concursos públicos para ingressos de docentes, alinhados a tal proposta. Nesta perspectiva, exigia-se, em edital, que “os candidatos deveriam conhecer a proposta e apresentar um projeto que atendessem aos princípios do PIEPEX” (Professora UN).

Assim, no que tange à prática de assessoramento pedagógico na instituição, no momento da expansão da universidade e implantação desses cursos orientados pelo modelo Universidade Nova, a Professora UN entende que a assessoria foi realizada pela comissão proponente dos projetos pedagógicos, por meio do aprendizado em cursos, eventos, e de visitas à Universidade Federal do ABC. Contudo, admite que, até aquele momento inicial de expansão, com apenas um profissional na Assessoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação, “não era possível atender a enorme demanda da universidade, pois, os cursos já existentes necessitavam da assessoria para readequação de seus Projetos Pedagógicos, orientação de práticas pedagógicas e desenvolvimento de ações resolutivas afim de reduzir as altas taxas de reprovação” (Professora UN).

#### **4.5.2 Assessoria Pedagógica na Universidade Federal de Alfenas: sob a ótica atual**

A Pedagoga UN<sup>215</sup> que nos auxilia na compreensão do setor pedagógico da universidade focalizada é licenciada em Pedagogia. Ocupa o cargo de pedagogo/área na UNIFAL-MG, lotada na Pró-Reitoria de Graduação, desde agosto de 2008. Atua na coordenação do Departamento de Apoio Pedagógico.

A Pedagoga UN conta que, quando de seu ingresso na instituição, não havia um plano de trabalho previamente estabelecido, ou ainda, expectativas sobre qualquer trabalho a ser desenvolvido por um pedagogo. Uma situação que remete ao que Cunha (2015a) aponta como a desqualificação do próprio termo pedagogia faz referir, quanto ao assessoramento pedagógico no ensino superior. A Pedagoga UN recorda que, somente em meados de 2009, com a discussão

---

<sup>215</sup> Em atenção às questões firmadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, a sujeito de pesquisa, informante privilegiada, que nos concedeu entrevista-narrativa será chamada apenas por Pedagoga UN, em alusão ao contexto da Universidade Nova (UN).



sobre a criação de um Departamento específico para atuação do pedagogo, é que as atribuições foram sendo construídas e definidas institucionalmente.

Desde a tomada de posse do cargo não houve nenhuma discussão sobre qual seria o melhor setor a ocupar. Esta definição antecedeu à minha chegada na universidade, uma vez que no Projeto Reuni havia a previsão de um Núcleo de Apoio Psicopedagógico, onde entendeu-se a necessidade de contratação de um pedagogo. Sou a primeira pedagoga contratada nesta universidade por meio de concurso público e de acordo com o entendimento da gestão à época, seria necessário que este pedagogo estivesse lotado na Pró-Reitoria de Graduação (Pedagoga UN).

Assim, iniciado pela necessidade de atendimento ao Projeto Reuni que previa a criação de um Núcleo de Apoio Psicopedagógico, partiu-se ao estudo da demanda institucional, quando, de acordo com a Pedagoga UN, foram rascunhadas as primeiras ações do Departamento. Este Departamento, à ocasião, como narra a Pedagoga UN, era composto por ela, ocupante do cargo de pedagogo/área, e por um técnico em assuntos educacionais.

Diante do processo de expansão proposto no Reuni - o que incluiu a contratação de um grande número de docentes e técnicos para atender aos novos cursos, e da necessidade de articulação da Prograd com o processo de formação continuada dos docentes recém-chegados na IES - a primeira ação consistiu em trabalhar em um curso denominado Metodologia e Didática no Ensino Superior, que foi comprado por dispensa de licitação após a análise de três propostas encaminhadas (Pedagoga UN).

Atualmente, amparado em Regimento, o chamado Departamento de Apoio Pedagógico – DAP está previsto pela Resolução nº 051, de 21 de junho de 2017, do Colegiado da Pró-Reitoria de Graduação, como define a Pedagoga UN. De acordo com ela, sua estrutura está dividida em três Seções, sendo: Seção de Orientação Educacional; Seção de Formação Pedagógica Docente; e Seção de Planejamento Curricular. Em sua estrutura conta com 3 Pedagogos para o desenvolvimento das ações relacionadas ao setor. Segundo a Pedagoga UN, “o DAP hoje é apresentado à comunidade como um setor de apoio à Prograd, à comunidade docente e à comunidade discente e que acompanha as várias frentes de trabalho pedagógico, dentro das seções” (Pedagoga UN).

A Pedagoga UN lembra que, em 2009, com a expansão e criação dos modelos inovadores em Varginha e Poços de Caldas, os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, respectivamente, houve a contratação de pedagogos também para os *campi* fora de sede. Ela explica que objetivava-se compor as Assessorias de Apoio Pedagógico, que desempenham nos *campi* as mesmas atribuições que o DAP realiza no *campus* Sede.

No que tange às responsabilidades do Departamento, explica a Pedagoga UN que, embora a formação de professores também seja objeto de acompanhamento da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEPE, as ações formativas que discutem os fundamentos

educacionais e as bases epistemológicas do ensino superior, assim como os recursos, inovações e metodologias educacionais do ensino superior, são questões de responsabilidades do DAP, dada a sua natureza relacionada à formação docente. Afirma a Pedagoga UN que “as atividades que abordem elementos pedagógicos indispensáveis ao exercício da carreira de docente no ensino superior e que enfatizam aspectos que aprimorem o processo ensino-aprendizagem [...] são geridos apenas pelo DAP” (Pedagoga UN). Nesse sentido, sua fala remete a uma concepção de espaço de formação gerador de transformação das práticas, que visam à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Leite e Silva, 2002).

Como este trabalho de acompanhamento na formação de professores também está pautada em uma ação institucional determinada pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, nº 29, de 23 de novembro de 2015, afirma a Pedagoga UN que toda a comunidade docente tem ciência das ações formativas desenvolvidas. No entanto, a Pedagoga UN expõe que, como o Programa de Formação Pedagógica foi também atrelado ao estágio probatório dos docentes, onde, durante o interstício de 36 meses os docentes são obrigados a cumprirem uma carga horária mínima em atividades do Programa como requisito para aprovação no estágio probatório, percebeu-se que, ao passo que os docentes cumprem a carga horária mínima estabelecida, grande parte deles deixa de participar das ações coordenadas pelo DAP e Assessorias Pedagógicas. Essa questão vai ao encontro dos apontamentos que ora indicamos, quando apresentamos o mapeamento dos setores pedagógicos, considerando que cronometrar ou medir a formação é uma condição que vai na contramão de uma concepção de formação como processo permanente.

De acordo com a Pedagoga UN, a participação docente é registrada, anualmente, em relatórios de gestão, como também as ações desenvolvidas.

Pelas atividades que são desenvolvidas, pelo teor e pelo apelo acadêmico julgo que seria necessário maior incentivo e apoio institucional ao Programa. Essa percepção pode ser validada pela baixa adesão às atividades que são oferecidas, embora sejam pensadas ao encontro às demandas observadas nas avaliações anuais do Programa de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente – PRODOC (Pedagoga UN).

A Pedagoga reforça que o Departamento de Apoio e as Assessorias Pedagógicas têm autonomia na proposição das atividades de formação, ainda que estes setores dividam com a PROGEPE o acompanhamento e avaliação da formação continuada na instituição. Contudo, reafirma em sua narrativa que “a PROGEPE propõe atividades de capacitação para todos os servidores e o DAP e as Assessorias Pedagógicas somente para o corpo docente” (Pedagoga UN). Ao final de cada planejamento, as atividades são apresentadas à Prograd (no caso do DAP)

e às Direções de *campus* (nos casos das Assessorias), para validação deste planejamento junto às chefias imediatas.

O objetivo de discussão dessas atividades se pauta em várias demandas. A primeira delas é tentar atender ao que é solicitado pela comunidade docente na avaliação anual do PRODOC. Depois disso, tenta-se buscar temáticas contemporâneas à prática docente sobre vários aspectos, que dentre eles podemos citar, por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem, novas metodologias e/ou metodologias ativas de ensino e aprendizagem, modelos ou propostas avaliativas que acompanham estas metodologias inovadoras e também as discussões legais que embasam todos esses processos (Pedagoga UN).

Especificamente no caso dos Bacharelados Interdisciplinares, a Pedagoga UN relata que as Assessorias Pedagógicas propõem atividades que, geralmente, vão ao encontro da proposta inovadora e curricular dos BI. No entanto, não se restringem a esta única temática, porque têm em conta que todos os docentes podem participar de qualquer atividade oferecida pela UNIFAL-MG, em quaisquer *campi*. Um exemplo semelhante, fora do universo dos *campi* avançados, é a promoção, no âmbito institucional, pelo “curso de Medicina, que utiliza a Metodologia Baseada em Problemas em sua concepção de curso, de várias atividades que são indicadas para os docentes vinculados ao curso de Medicina, mas são também estendidas a toda comunidade docente” (Pedagoga UN).

Por outra frente de ação, a Pedagoga UN lembra que os pedagogos lotados no Departamento de Apoio Pedagógico e nas Assessorias Pedagógicas têm participado de grupo de estudos sobre orientação educacional. Essa mobilização de estudos, inclusive, se efetiva com a participação de pedagogos de outras instituições de ensino superior. Além desta vertente de estudo, têm participado de congressos nacionais e internacionais, sempre vinculados à área de Educação, reforça a Pedagoga UN. “Também têm se qualificado em programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado”, reafirma (Pedagoga UN).

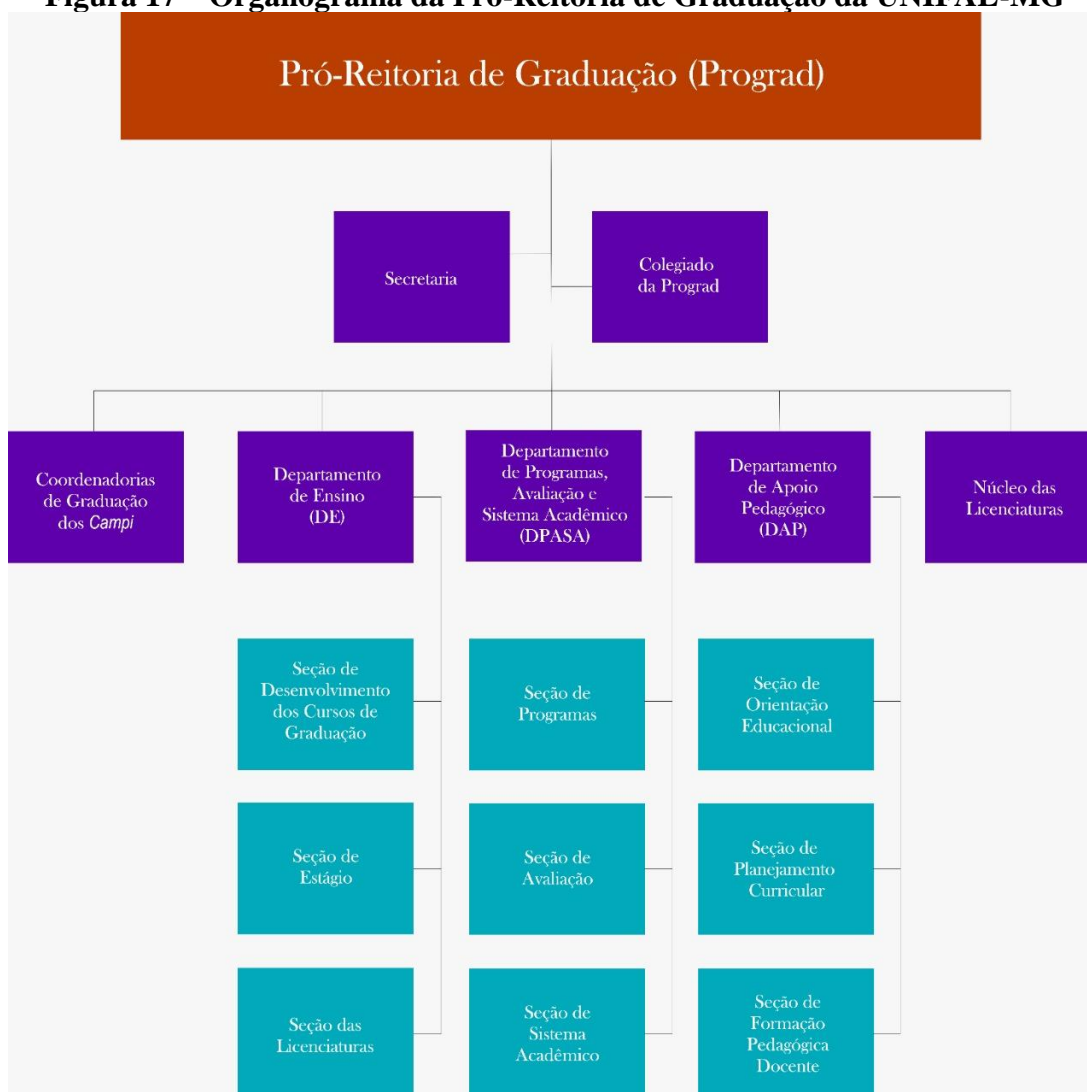
A Pedagoga UN finaliza apontando sua percepção de que os programas institucionais de formação continuada docente, além dos estudos e ações que norteiam as ações no campo da orientação educacional, geralmente são geridas por pedagogos nas instituições de ensino superior. Quando da consolidação do DAP e construção das Assessorias Pedagógicas da UNIFAL-MG,

foram feitas várias pesquisas sobre o funcionamento desses órgãos em outras IES e o que se pôde perceber é que, embora haja questões específicas institucionais a serem consideradas, o trabalho desenvolvido tem essencialmente o mesmo objetivo. Como as questões contemporâneas têm sido visitadas constantemente no campo educacional (não o posso afirmar por dados de pesquisa), acredito que mesmo as universidades que não ‘nasceram’ dentro do contexto da Universidade Nova, e que mantêm seus cursos em modelos tradicionais, não têm como escapar de diálogos e inovações pedagógicas. Entendo ser este o papel do assessor pedagógico: se basear e propor estudos desenvolvendo estratégias e ações em condições de serem executadas onde está inserido (Pedagoga UN).

### 4.5.3 Assessoria Pedagógica na Universidade Federal de Alfenas: as ações de assessoramento

Como indicamos no mapeamento realizado, a Assessoria Pedagógica da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) é responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação, por meio do Departamento de Apoio Pedagógico (DAP). Este Departamento é chefiado pela Pedagoga UN, que nos concedeu a entrevista-narrativa.

**Figura 17 – Organograma da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFAL-MG**



Fonte: UNIFAL-MG/Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em <<https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/organograma>>. Acesso em 09 ago. 2019.

Tendo conhecido as políticas institucionais, por meio do mapeamento produzido, e as concepções que se fizeram presentes na construção de um setor de assessoramento, pelas entrevistas-narrativas concedidas, quer pela perspectiva inicial, com a Professora UN, quer pela atual, com a Pedagoga UN, prosseguimos na ampliação do conhecimento sobre a organização de um setor de assessoramento pedagógico, na universidade focalizada. Detalhar o rol de

responsabilidades do setor deve apontar a construção de saberes, que constituirão o lugar de referência pedagógica. Permite-nos verificar se as ações de assessoramento conduzem à construção de saberes docentes que se articulam aos pilares pedagógicos relacionados ao modelo da Universidade Nova, conforme também já mapeado.

Sob esse escopo, acessamos a página institucional do DAP<sup>216</sup>. O Departamento, segundo a descrição ali contida, é uma unidade da Prograd que oferece apoio, assessoria e orientação acerca das questões educacionais, aos órgãos e sujeitos envolvidos no processo pedagógico dos cursos de graduação. As Assessorias de Apoio Pedagógico, nos *campi* fora de sede, desenvolvem as mesmas atribuições e têm os mesmos objetivos institucionais do DAP.

Na página institucional do DAP é possível verificar a equipe que compõe o Departamento. É composta por três pedagogos, cada um deles responsável por uma das três seções que constituem o Departamento. Entretanto, não se identifica nenhuma descrição ou identificação adicional, que venha caracterizar e qualificar quem são estes profissionais. Não há indicação de suas trajetórias ou de seus objetos de estudos, nem mesmo sua habilitação para a atuação no setor. Ainda, mesmo com a especificação de que as Assessorias dos *campi* fora de sede desenvolvem o mesmo trabalho institucional, não há apresentação dos profissionais que nelas atuam. Essa condição parece demonstrar que a ocupação da função se deu pela vaga de concurso público, de modo que não há nenhuma preocupação adicional, por parte da instituição, em demonstrar a qualificação dos profissionais, o que viria, sobremaneira, conferir-lhes credibilidade institucional. Assumimos neste trabalho que o que confere legitimidade para a ocupação da função de assessoramento pedagógico é a concepção de trabalho e a busca por formação para bem desenvolver tal função, e não o cargo ocupado, quer docente, quer pedagogo. Deste modo, podemos nos questionar: minimizar a figura dos assessores não poderia anular a legitimidade destes, em seu trabalho de assessoramento?

Por sua vez, a organização das seções, a que referimos, reflete as frentes de trabalho do Departamento. Identificam, assim, o rol de responsabilidades que recaem sobre o setor. As seções se denominam Seção de Orientação Educacional, Seção de Planejamento Curricular, Seção de Formação Pedagógica Docente. Esta organização permite visualizar que três grandes frentes de atuação no campo pedagógico estão presentes nas ações de assessoramento da universidade: a formação docente, a assessoria em questões curriculares e o atendimento a estudantes.

---

<sup>216</sup> Fonte: Universidade Federal de Alfenas. Pró-Reitoria de Graduação / Departamento de Apoio Pedagógico. Disponível em <<https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/departamento-de-apoio-pedagogico>>. Acesso em 09 ago. 2019.

Considerando este modelo de organização do setor de assessoramento pedagógico, observamos dupla condição de sua atuação. Por uma perspectiva, estas frentes parecem se entrelaçar porque atendem ao curso, aos docentes e aos discentes. Esse entrelace evidencia uma conexão necessária entre estes entes do cotidiano pedagógico, podendo contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Contudo, por outro ângulo, a fragmentação setorial pode provocar especificação de demandas, levando à especialização dos assessores em um serviço específico, em vez de serem verificadas ações pautadas em um contexto pedagógico geral. Deste modo, ainda que o modelo de seções pareça pertinente para operacionalizar as responsabilidades pedagógicas assumidas pelo setor, tal organização merece cuidado no sentido de que não impeça que os responsáveis por cada seção detenham uma visão pluridimensional, amparada na complexidade que este campo de atuação requer.

A Seção de Planejamento Curricular<sup>217</sup> tem suas ações relacionadas ao assessoramento que trata desde as questões normativas relativas às leis educacionais nacionais e institucionais, quanto às questões pedagógicas, que visam o aprimoramento dos currículos. Tem suas atividades destinadas à orientação dos responsáveis dos currículos dos cursos de graduação, tanto nas ações relacionadas à construção, quanto ao acompanhamento e avaliação. São ações que estão diretamente relacionadas com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e, deste modo, o assessoramento diz respeito aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), que é a comissão responsável integralmente pelos PPC, como também aos Colegiados de Curso, pois a estes cabem a execução plena dos PPC.

Nesse cenário, o DAP informa que o atendimento nas questões curriculares acontece por meio de reuniões com as comissões interessadas, após serem realizadas análises dos movimentos dos PPC, ou seja, quer processos de construção, quer de retificação ou reestruturação dos cursos. De acordo com os Relatórios de Gestão, ainda há o atendimento direto aos membros dos NDE ou Colegiados, para que a construção dos PPC seja orientada ao longo de todo o processo, e não somente no momento de realização das análises.

Considerando que a instituição possui 31 cursos presenciais de graduação, e outros 03 cursos de graduação a distância, em todas as áreas de conhecimento, conforme divulgado na página institucional<sup>218</sup>, entendemos que as ações de assessoramento pedagógico, nas questões curriculares, devem atingir toda esta diversidade de áreas, como demonstrado no Quadro 15.

---

<sup>217</sup> Fonte: UNIFAL-MG. Pró-Reitoria de Graduação/Departamento de Apoio Pedagógico. Disponível em <<https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/departamento-de-apoio-pedagogico>>. Acesso em 09 ago. 2019.

<sup>218</sup> Fonte: UNIFAL-MG. Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em <<https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos>>. Acesso em 10 ago. 2019.

Exige, por consequência, uma série relevante de saberes e conhecimentos curriculares, para que o assessoramento se dê de modo qualificado.

Assim, estas ações de assessoramento, identificadas no Setor de Planejamento Curricular da universidade focalizada, sinalizam para nossa posição acerca de uma prática fundamentada na Pedagogia Universitária. Entendemos, em conformidade a Leite, Cunha e Baibich (2015), que requerem intervenções que respeitem as diferentes epistemologias dos campos de conhecimento e que reconheçam, em mesma medida, que há diferentes pedagogias na construção dos projetos pedagógicos dos cursos. Trata-se de uma intervenção que se relaciona com a “cultura dos campos profissionais que marcam a educação superior. Nessa direção, [...] é possível falar em pedagogias universitárias no plural, uma vez que cada campo científico e profissional produz compreensões que marcam as práticas pedagógicas de suas comunidades” (Leite, Cunha, Baibich, 2015, p. 16). A partir desta concepção de atuação, a ação formativa nesse nicho de responsabilidades atinentes aos processos curriculares também reside em assessorar os docentes envolvidos na elaboração dos projetos pedagógicos a construírem saberes curriculares. Esta intervenção pode orientar a prática pedagógica, porque parte de lógicas que façam sentido ao campo epistemológico do curso e dos docentes em questão. É, por si mesma, uma responsabilidade também formativa.

Os dados relativos às ações da Seção de Planejamento Curricular estão compilados no Quadro 15, extraídos dos Relatórios de Gestão das Atividades do Departamento de Apoio Pedagógico (UNIFAL-MG, 2017b; 2018; 2019).

**Quadro 15 – Ações de Assessoramento Pedagógico: Seção de Planejamento Curricular**

Ação	2017	2018	2019
	Curso		
Análise de reestruturação de curso	Administração Pública; Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia; Biomedicina; Biotecnologia (B); Ciência da Computação; Ciências Atuariais; Ciências Econômicas com Ênfase em Controladoria; Ciências Biológicas (B); Engenharia Ambiental; Engenharia de Minas; Engenharia Química; Farmácia;	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia; Biomedicina; Biotecnologia; Ciências Atuariais; Ciências Biológicas (B); Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Administração Pública; Ciências Sociais; Engenharia de Minas; Farmácia;	Farmácia; Fisioterapia; Geografia (L); Letras; Medicina; Odontologia; Pedagogia; Química; Química (B).

Ação	2017	2018	2019
	Curso		
	Geografia (B); Geografia (L); Matemática (L); Medicina; Odontologia.	Física; Fisioterapia; Geografia (B); Matemática (L); Medicina; Odontologia; Química (B).	
Análise de criação de curso	Engenharia de Produção; Licenciatura Integrada em Ciências da Natureza: Ciências Biológicas; Licenciatura Integrada em Ciências da Natureza: Física; Licenciatura Integrada em Ciências da Natureza: Matemática; Licenciatura Integrada em Ciências da Natureza: Química.	Engenharia de Produção	-
Análise de regulamentação interna do curso (Atividades Complementares)	História – Licenciatura	-	-

Fonte: Relatório de Gestão das Atividades do Departamento de Apoio Pedagógico dos anos de 2017, 2018 e 2019<sup>219</sup> (UNIFAL-MG, 2017b; 2018; 2019).

Por sua vez, a Seção de Orientação Educacional<sup>220</sup> oferece um serviço de apoio pedagógico aos discentes dos cursos de graduação. Suas ações referem-se, particularmente, a atendimentos às demandas dos estudantes, estas relacionadas às suas expectativas e desempenhos acadêmicos. Pauta sua prática na problematização das situações vividas pelos estudantes, buscando, nessa concepção, desenvolver a autonomia universitária, potencializando o percurso acadêmico.

A organização das ações de apoio pedagógico aos estudantes tem duas vertentes. Na primeira, prioritária, são realizadas ações de formação coletiva; na segunda, são realizados atendimentos individuais, sendo que, neste caso, os estudantes são encaminhados pelo Setor de Acolhimento da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE).

O atendimento aos estudantes envolve constante discussão entre os pedagogos do DAP, das Assessorias dos *campi* fora de sede, da psicóloga e Pró-Reitora Adjunta da PRACE. Esta proposta metodológica de trabalho em estreito diálogo e parceria com a PRACE consolida-se

<sup>219</sup> O Relatório de Gestão 2019 tem dados parciais, com informações compiladas até o mês de agosto de 2019, momento de coleta das informações.

<sup>220</sup> Fonte: UNIFAL-MG. Pró-Reitoria de Graduação/Departamento de Apoio Pedagógico. Disponível em <<https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/departamento-de-apoio-pedagogico>>. Acesso em 10 ago. 2019.



como indispensável para o acompanhamento multidisciplinar dos estudantes, permitindo a proposição de novas ações de apoio pedagógico (UNIFAL-MG, 2017b).

Os dados relativos aos atendimentos da Seção de Orientação Educacional estão compilados no Quadro 16, extraídos dos Relatórios de Gestão das Atividades do Departamento de Apoio Pedagógico (UNIFAL-MG, 2017b; 2018; 2019).

**Quadro 16 – Ações de Assessoramento Pedagógico: Seção de Orientação Educacional**

Ação de Apoio Pedagógico	Temática	2017		2018		2019	
		Ações	Estudantes Atendidos	Ações	Estudantes Atendidos	Ações	Estudantes Atendidos
Oficina	Autorregulação da Aprendizagem	12	137	12	412	2	35
	Escrita Acadêmica	1	11	1	25	-	0
Projeto Intervalo	Palestras de interesse da vida acadêmica	5	185	6	102	-	0
	Roda de Conversa	-	-	1	10	-	0
Atendimento Individual	Necessidades específicas de cada estudante	-	62	-	111	-	0

Fonte: Relatório de Gestão das Atividades do Departamento de Apoio Pedagógico dos anos de 2017, 2018 e 2019<sup>221</sup> (UNIFAL-MG, 2017b; 2018; 2019).

De acordo com o DAP, a discrepância na participação relativa ao ano de 2019 se deve a questões administrativas, tendo em conta que há pedagogos afastados para qualificação, tanto na sede, quanto em um *campus* fora de sede, além de outro pedagogo ter sido realocado em setor administrativo da Pró-Reitoria de Graduação, situação que desassistiu o outro *campus* fora de sede de um assessor pedagógico, presencialmente. Essa condição evidencia a dificuldade institucional em gerenciar a oferta de assessoramento pedagógico, ao mesmo tempo em que disponibiliza condições de qualificação para o assessor, e tem que cobrir demandas técnico-administrativas, contando com somente um enxuto corpo técnico. Porém, mesmo sendo este um gerenciamento difícil de ser equalizado, no que diz respeito às ações de fomento que devem ser direcionadas à autoformação do assessor pedagógico, deve esta ser uma questão a ser tratada como responsabilidade institucional, priorizando-a para que reflita efeitos na qualificação da docência e dos processos pedagógicos.

A par desta posição, em que a autoformação deve ser uma responsabilidade institucional e um compromisso dos próprios assessores, o Relatório de Gestão (UNIFAL-MG, 2017b)

<sup>221</sup> O Relatório de Gestão 2019 tem dados parciais, com informações compiladas até o mês de agosto de 2019, momento de coleta das informações.

discrimina a existência de um Grupo de Estudos, organizado pela Seção de Orientação Educacional. É composto pelos pedagogos do DAP e das Assessorias Pedagógicas dos *campi* fora de sede, e conta com a participação de outros pedagogos, do CEFET-Varginha e da UNIFEI. Seu objetivo é aprofundar a compreensão sobre a realidade do estudante universitário, proporcionando aos profissionais que atuam neste serviço uma fundamentação teórica que sustente o trabalho nos atendimentos coletivos e individuais.

Ainda no quesito autoformação, o Relatório (UNIFAL-MG, 2017b) também aponta que os pedagogos participaram de três eventos que abordaram, especificamente, as questões relacionadas à aprendizagem e à permanência do estudante universitário. Nesses eventos, os pedagogos da instituição apresentaram trabalhos que abordaram as ações da Seção de Orientação Educacional, tanto as realizadas no DAP, quanto nas Assessorias Pedagógicas dos *campi* fora de sede. Os eventos dos quais participaram foram o II Seminário Internacional de Teoria Social Cognitiva (Unicamp, Campinas, SP); a VII Conferência Latino-americana sobre abandono no ensino superior (Universidade Nacional de Córdoba, Argentina); e o Encontro Regional do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), especificamente no Grupo de Trabalho sobre Apoio e Acompanhamento (UFSJ, São João Del-Rei, MG). No ano de 2018, participaram, com apresentação de trabalho sobre as ações de apoio pedagógico realizadas, do “Congreso Internacional de Orientación para el aprendizaje en Educación Superior” (UNIFAL-MG, 2018), na Universidade do Chile, em Santiago, e novamente do Encontro Regional do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), especificamente no Grupo de Trabalho sobre Apoio e Acompanhamento (UFLA, Lavras, MG).

Haja vista a relação pedagógica identificada na organização dos setores aqui analisados, de acordo com o Relatório de Gestão das Atividades do Departamento de Apoio Pedagógico do ano de 2017 (UNIFAL-MG, 2017b), a Seção de Orientação Educacional propôs a realização de atividade de formação pedagógica com os docentes, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (PRODOC). A atividade formativa organizou-se em um Simpósio, com o tema da saúde mental dos estudantes, e foi intitulado “Ansiedade e depressão na vida universitária: contexto e enfrentamentos na UNIFAL-MG”, contando com a participação de 8 docentes.

Essa questão nos direciona à Seção de Formação Pedagógica Docente. De acordo com a página institucional do DAP<sup>222</sup>, as ações desta Seção destinam-se à oferta de oportunidades

---

<sup>222</sup> Fonte: UNIFAL-MG. Pró-Reitoria de Graduação/Departamento de Apoio Pedagógico. Disponível em <<https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/departamento-de-apoio-pedagogico>>. Acesso em 10 ago. 2019.

de aprimoramento, atualização e melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Busca-se a construção de espaços formativos de reflexão que qualifiquem a prática docente. As atividades formativas se estruturam em atividades coletivas de formação pedagógica, executadas por meio do Programa de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (PRODOC). Entretanto, também é oferecido assessoramento por meio de atendimentos individuais ao docente, quando solicitados, com vistas a dar suporte às necessidades específicas.

De acordo com os Relatórios de Gestão das Atividades do Departamento de Apoio Pedagógico (UNIFAL-MG, 2017b; 2018; 2019), nos três últimos anos foi ofertada uma gama de atividades formativas, com vistas a atender a diversa demanda de construção de saberes, inclusive as demandas que advêm dos próprios docentes nas atividades de avaliação do PRODOC. O Quadro 17 apresenta as atividades de formação oferecidas, que compõem o PRODOC, assim como o número de docentes participantes de cada uma delas.

**Quadro 17 – Ações de Assessoramento Pedagógico: Seção de Formação Pedagógica**

Ano	Atividade Formativa	CH	Objetivo	Nº docentes participantes
2017	Ciclo de estudos: Ensino Superior na Perspectiva da Educação Inclusiva - Módulo libras	4h	Apresentar e possibilitar o atendimento e comunicação entre docentes e discentes surdos por meio do estudo da história do surdo no Brasil; legislação; regulamentação UNIFAL-MG; cultura; crenças; curiosidades; papel do tradutor intérprete de LIBRAS no ensino superior e ações pedagógicas frente as especificidades do sujeito surdo.	07
	Ciclo de estudos: Ensino Superior na Perspectiva da Educação Inclusiva - Módulo Políticas de Inclusão no Ensino Superior	4h	Percurso histórico para a construção das diferentes concepções de "inclusão" no Brasil; marcos legais e normativos da educação inclusiva; educação inclusiva e ensino superior; dados atuais; impactos para a prática docente; a atuação dos NAI's.	09
	Debate: Desafios do Século XXI – Universidade e Juventude	2h	Discutir noções a respeito do que é a universidade, bem como aspectos da trajetória das universidades públicas no Brasil para convidar a comunidade acadêmica a refletir sobre a importância e os desafios enfrentados por estas instituições; Apresentar e discutir a dialética das juventudes modernas e contemporâneas e sua interface com o conceito e desafios enfrentados no âmbito das universidades públicas brasileiras; Debater com a comunidade acadêmica e externa do ICESA/UNIFAL a respeito da importância do protagonismo da juventude, bem como os desafios conjuntos para a construção de uma universidade pública que se apresente de qualidade, gratuita e de contribuição	12

Ano	Atividade Formativa	CH	Objetivo	Nº docentes participantes
			social, política e econômica no contexto local e nacional.	
	Oficina: Aprendizagem baseada em equipe (TBL)	4h	Conhecer os diversos métodos ativos de ensino/aprendizagem	08
	Oficina: Aprendizagem Baseada em Projetos	4h	Conhecer os diversos métodos ativos de ensino/aprendizagem	04
	Oficina: Escrita Acadêmica - publicação e divulgação de conhecimentos	4h	A atividade tem o objetivo de promover uma reflexão local acerca da temática de publicação acadêmica no Brasil e relacioná-la com o contexto internacional.	11
	Oficina: Fishbow/Peer instruction	4h	Conhecer os diversos métodos ativos de ensino/aprendizagem	03
	Oficina: Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem	3h	Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem: Instrumentalizar os docentes da UNIFAL-MG em metodologias ativas de ensino e aprendizagem, compreendendo as possibilidades de aplicação imediata no seu contexto de trabalho.	23
	Oficina: Problematização e Ensino baseado em problemas	4h	Conhecer os diversos métodos ativos de ensino/aprendizagem	11
	Oficina: Problematização e Ensino baseado em problemas	4h	Conhecer os diversos métodos ativos de ensino/aprendizagem	04
	Oficina: Simulação	4h	Conhecer os diversos métodos ativos de ensino/aprendizagem	02
	Oficina: Tenho um aluno surdo, e agora? 10 práticas que o professor deve fazer em sala de aula	4h	Inserir a discussão sobre o atendimento às necessidades especiais no ensino superior	15
	Palestra: Docência no Ensino Superior	3h	Apresentar e discutir as especificidades da docência no ensino superior; reforçar a importância da formação continuada dos docentes de nível superior.	10
	Palestra: Afiliação Universitária - relações com o processo de ensino e aprendizagem	3h	Compreender o conceito de Afiliação Universitária; relacionar este conceito ao Programa Tutorial Acadêmico; identificar a realidade sociocultural do alunado contemporâneo; envolver o público docente no desenvolvimento do PTA; construir um espaço coletivo de formação pedagógica para subsidiar a prática docente nas ações de Tutoria.	19
	Palestra: Desmistificando as Fundações de Apoio: o que a FACEPE pode (e não pode) fazer para o pesquisador/UNIFAL	3h	Promover a compreensão sobre o apoio oferecido pelas fundações de apoio à pesquisa, otimizando as práticas acadêmicas	08
	Palestra: Ensino-aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior	3h	Discussão em torno do "Protagonismo estudantil" no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior; Debate sobre os desafios do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior; Apresentação de relato de experiência: "Um experimento no ensino de Cálculo"; Discussão de estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação no ensino superior.	10

Ano	Atividade Formativa	CH	Objetivo	Nº docentes participantes
	Palestra: Publicação Científica e reflexão sobre suas práticas	3h	Promover ação de apoio à prática de publicação, fundamental à carreira docente	12
	Palestra: Publicação e “tecnologização” no meio acadêmico	3h	Discutir formas de construção e disseminação de pesquisas científicas no meio acadêmico brasileiro e estrangeiro, buscando contribuir para o desenvolvimento profissional e formação docente.	08
	Palestra: Ser docente no Ensino Superior - o que torna um professor inesquecível?	3h	Otimizar a relação professor/aluno no processo ensino/aprendizagem	18
	Projeto: Inovação Curricular implica em inovação pedagógica? Investigação da prática pedagógica na Universidade Nova – Interfaces pedagógicas entre ação docente e programa de aprendizagem (Financiado pelo CNPq)	3h	Criação de uma rede de discussão sobre as práticas pedagógicas em um ambiente curricular interdisciplinar, com vistas ao compartilhamento das ações que são efetivamente realizadas nesse universo	05
	Roda de Conversa: retenção e evasão no BICE	2h	Apresentação de dados acerca dos alunos ingressantes de 2017.1; Apresentação das ações da Subcomissão de acompanhamento discente; Discussão acerca das demandas do primeiro período, observadas pelos docentes em sala de aula; Discussão de estratégias/ações voltadas para os períodos iniciais do curso.	06
	Seminário: Carreira Docente	3h	Possibilidade de Evolução na Carreira - CPPD; Resolução nº150/2013 do Consuni que versa sobre as normas de Progressão e Promoção na Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.	23
	Seminário: Grupo de Pesquisas em Economia Aplicada	1h	(i) aperfeiçoar e divulgar os trabalhos de pesquisa dos acadêmicos do ICSA; (ii) explorar ainda mais as sinergias e complementaridades entre as diferentes áreas de abrangência do BICE; (iii) promover parcerias eficientes fundamentadas nas especialidades de cada indivíduo; e (iv) ampliar a base de conhecimento do docente sobre pesquisas realizadas nas diferentes áreas que compõe o BICE.	03
	Seminário: O <i>Campus</i> de Varginha e o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - avaliação das ações e perspectivas futuras	2h	Refletir e discutir as ações implementadas e futuras perspectivas para o <i>Campus</i> de Varginha e para o ICSA, frente aos desafios socioeconômicos na atualidade.	23
	Seminário: O Papel do Programa Tutorial Acadêmico (PTA), do Programa Integrado de Ensino Pesquisa e Extensão (PIEPEX) e outras ações Pesquisa e Extensão no <i>Campus</i>	2h	A importância do PTA na integração do discente à universidade e do PIEPEX no desenvolvimento de ações que ampliem as possibilidades de aprendizagens teóricas e práticas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão.	16

Ano	Atividade Formativa	CH	Objetivo	Nº docentes participantes
	Seminário: Os cursos do <i>Campus</i> de Varginha - ações e perspectivas	3h30'	A reestruturação dos PPCs dos cursos, perspectivas para 2017; discussão de temas relevantes como evasão e retenção.	18
	Simpósio: Ansiedade e depressão na vida universitária - contexto e enfrentamentos na UNIFAL-MG	3h	Ansiedade e depressão na vida universitária: contexto e enfrentamentos na UNIFAL-MG	08
2018	Fórum: A cobrança da mensalidade na Universidade vai resolver o problema?	3h	A programação será voltada para discussões em torno dos desafios impostos ao ensino superior no Brasil, como a cobrança da mensalidade na Universidade Pública.	13
	Fórum: O abandono na UNIFAL-MG.	3h	Apresentação de dados descritivos e qualitativos sobre os estudantes evadidos, destacando seu perfil socioeconômico, suas trajetórias escolares, sua vivência universitária e suas motivações para deixar os estudos. Os dados sugerem que o abandono é fenômeno complexo e multifacetado, cuja explicação ultrapassa o mero despreparo estudantil para os estudos superiores.	36
	Oficina: Metodologias Ativas	3h	Aprendizagem por pares, Sala de aula invertida, Aprendizagem baseada em problema e Rotação por estações de trabalho.	14
	Oficina: Metodologias ativas no ensino superior	5h	A atividade apresenta uma proposta de oficina sobre Metodologias Ativas no Ensino Superior. Serão abordadas metodologias como: Aprendizagem por pares, Sala de aula invertida, Aprendizagem baseada em problema e Rotação por estações de trabalho.	13
	Oficina: Simulação de Sessão Tutorial	3h	Propor uma oficina de Simulação de Sessão Tutorial como possibilidade de abordagem das Metodologias Ativas.	10
	Palestra: Permanecer ou desistir do curso - a difícil decisão que alguns estudantes precisam tomar	2h	A programação será voltada para discussões em torno dos desafios impostos ao ensino superior no Brasil, como a questão da evasão no ensino superior	04
	Palestra: Prática didático-pedagógica em metodologias ativas de ensino/aprendizagem - relatos de uma experiência	3h	Promover debates e reflexões acerca do processo ensino/aprendizagem pautados pelas metodologias ativas; Possibilitar uma melhor compreensão das estratégias metodológicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem; Buscar maior coerência entre as metodologias ativas utilizadas nos espaços de aprendizagem e os Projetos Pedagógicos dos Cursos.	18
	Roda de conversa: Pensando a Acessibilidade Pedagógica na UNIFAL-MG	3h	Conversa sobre a acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência ou condições específicas de ensino.	11
	Seminário: Inclusão no ensino Superior	3h	A atividade pretende discutir os desafios e possibilidades da Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.	18
	Seminário: Seminário do ICOSA	8h	As atividades de V Seminário do ICOSA pretendem propiciar aos docentes do ICOSA momentos de diálogo e reflexão	43

Ano	Atividade Formativa	CH	Objetivo	Nº docentes participantes
			acerca de temas relevantes que envolvem o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE).	
2019	Conferência: Conferência das Licenciaturas - CONLIC/2019	3h	Discutir a autonomia docente, participação e educação popular no contexto de reformas curriculares". Partimos do pressuposto de um necessário debate sobre a categoria "Autonomia" na docência, em tempos de preocupação com reformas curriculares em andamento (BNCC), das propostas parlamentares como "Escola sem Partido", dentre outras questões de natureza política que afligem a profissão docente nos últimos meses.	18
	Mesa-redonda: Serviço e estratégias de Apoio Institucional aos estudantes de graduação	2h	Discutir com os docentes dos cursos de graduação da UNIFAL-MG, estratégias de apoio aos estudantes.	11
	Palestra: (Re)conhecendo a situação de saúde mental e sofrimento psíquico do estudante universitário	2h	Discutir a situação de saúde mental e sofrimento psíquico do estudante universitário na contemporaneidade	20
	Palestra: A importância da espiritualidade na prevenção de transtornos mentais	2h	Discutir com os docentes dos cursos de graduação da UNIFAL-MG, estratégias de apoio aos estudantes.	18
	Palestra: A relação professor/aluno na educação superior	2h	Discutir a relação professor/aluno na educação superior e sua importância no desempenho dos estudantes	12
	Palestra: Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)	1h	Centro de Atenção Psicossocial (CAPS): serviço de saúde mental do município de Alfenas.	05
	Palestra: Como ajudar um estudante em risco de suicídio	2h	Discutir a relação professor/aluno na educação superior	15
	Palestra: Como identificar sintomas de ansiedade, depressão e transtornos de personalidade em estudantes universitários.	2h	Discutir a relação professor/aluno na educação superior	08
	Palestra: Como utilizar a abordagem centrada na Pessoa na relação professor/aluno	1h30	Discutir a relação professor/aluno na educação superior	17
	Palestra: Discriminação racial, de gênero e religiosa e sua influência na saúde mental dos estudantes	2h	Discutir as diversas formas de discriminação e sua influência na saúde mental dos estudantes.	07
	Palestra: Educação Intercultural	3h	Uma análise das desigualdades educativas na perspectiva da internacionalização da política educacional.	20
	Palestra: Orientação Educacional ao Estudante de Graduação da UNIFAL-MG	1h	Apresentar o serviço disponibilizado aos estudantes	09
	Palestra: Pensando a acessibilidade na UNIFAL-MG	2h	Discutir Fundamentação legal, atendimento especializado, programa de apoio à inclusão	05
	Palestra: Uso de álcool e outras drogas por estudantes universitários	2h	Uso de álcool e outras drogas por estudantes universitários: prevenção, riscos e como ajudar	08
Seminário: Formação de professores - Estágios e Prática como componente curricular	3h	Discutir as práticas na formação de professores	20	



Ano	Atividade Formativa	CH	Objetivo	Nº docentes participantes
	Seminário: Mentoria - estratégia de apoio ao estudante de graduação	2h	Discutir com os docentes dos cursos de graduação estratégias de apoio aos estudantes	08

Fonte: Relatório de Gestão das Atividades do Departamento de Apoio Pedagógico dos anos de 2017, 2018 e 2019<sup>223</sup> (UNIFAL-MG, 2017b; 2018; 2019).

Uma primeira análise das atividades formativas nos remete, segundo informações constantes dos Relatórios de Gestão (UNIFAL-MG, 2017b, 2018, 2019), a observar a organização relativa à condução das atividades<sup>224</sup>. Nessa perspectiva, há atividades que são ministradas por profissionais convidados, ora internos à instituição, ora externos. Porém, sua escolha se refere ao fato de serem detentores de certo *know how* para propor discussões sobre a temática abordada na atividade. Essa forma de organização revela uma dupla responsabilidade da função de assessoramento pedagógico. Sob primeiro olhar, aponta a limitação da expertise do assessor frente à amplitude das culturas epistemológicas e áreas de conhecimento que delineiam a docência universitária, requerendo, para tanto, parcerias para oferecer uma formação que detenha pertencimento ao campo (Fernández, 2004; Cunha, 2012); sob um segundo olhar, aponta a possibilidade de se instituírem redes de formação, o que determina condições de socialização da prática docente, que favorecem a construção de conhecimentos da docência (Correia, 2001; Sarti, 2009).

Ademais, o DAP explica que a Seção de Formação Pedagógica sempre acompanha as atividades realizadas, propondo-se o assessor pedagógico como articulador entre os ministrantes e os docentes participantes. Outras vezes, as atividades são ministradas pelos próprios pedagogos, assessores pedagógicos, que, além disto, conduzem a organização geral das ações realizadas em todo o programa. De tal modo, percebemos a estratégia de atuação dos assessores, quer como organizadores da formação, quer como formadores, quando a temática lhes cabe, em termos de domínio do conteúdo. Essa proposta de organização encontra respaldo no conceito de assessoria pedagógica, quando identificamos que ações de animação (Lucarelli, 2007), por parte dos assessores, se entrelaçam às intervenções propostas, incluindo-se, nesse sentido, a própria formação pedagógica.

Entretanto, ao retomarmos a página institucional do Programa de Formação Institucional, no que se refere à organização para a oferta de atividades de formação, e confrontarmos com o plano de formação efetivamente oferecido, não é possível observar a

<sup>223</sup> O Relatório de Gestão 2019 tem dados parciais, com informações compiladas até o mês de agosto de 2019, momento de coleta das informações.

<sup>224</sup> O nome dos palestrantes foi omitido do Quadro 17 por questões éticas.



atuação de outras Pró-Reitorias nesta frente de atuação. Segundo a página do PRODOC, e também como pontuou a Pedagoga UN em sua narrativa, são quatro dimensões que organizam a oferta formativa do programa, sendo que a dimensão da organização e gestão da estrutura acadêmico-administrativa da instituição e a dimensão pesquisa e extensão no ensino superior cabem, respectivamente, à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, e às Pró-Reitoria de Extensão e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Tal articulação ao DAP, contudo, não é evidente.

É incontestável que a existência da Assessoria Pedagógica não depende intrinsecamente da articulação entre Pró-Reitorias, como anteriormente nos posicionamos; todavia, esse modelo de relações, também identificado em outras instituições mapeadas para além desta focalizada, denota que o estabelecimento destas relações direciona a um planejamento formativo com maior excelência institucional, porque acolhe o *know how* de setores que atuam diretamente em determinados conjuntos de conhecimentos. Mas para que essa condição positiva seja lograda é necessário que haja efetividade nas relações, porque apenas a previsão deste movimento não suscita a cultura de formação desejável à instituição.

Em sequência, observamos as próprias temáticas desenvolvidas. Se tomarmos em consideração os pilares pedagógicos presentes nos modelos curriculares inovadores e os relacionarmos com as atividades de formação, identificamos seis grandes eixos que contemplam essa relação entre atividades oferecidas e pilares pedagógicos. Estes grandes eixos, que delimitamos na Figura 18, abordam os elementos sociais e formativos que compuseram os pilares pedagógicos do modelo curricular da Universidade Nova, como referenciamos nos Quadros 11 e 12. Dentre estes pilares contemplados, podemos apontar a adoção de modelo tutorial, o ajustamento à diversidade, a qualificação para a pesquisa, a transformação social, a adoção de visão humanista, a atualização de metodologias de ensino e aprendizagem, a promoção da autonomia estudantil.

Contudo, chama atenção o fato de não haver nenhuma atividade relacionada aos elementos de gestão, que também configuram os pilares pedagógicos do modelo Universidade Nova, como evidenciamos no Quadro 11. Há que se questionar o porquê de não serem realizadas ações nessa dimensão relacionada à gestão, tendo em vista que há muitas funções ocupadas pelos docentes, que entrelaçam conhecimentos gerenciais e pedagógicos no universo acadêmico, como é o caso da função de coordenador de curso, por exemplo. Essa questão, presente indubitavelmente em apenas duas das universidades mapeadas, pode nos remeter à legitimidade da Assessoria Pedagógica, admitida institucionalmente. Estaria pondo-se em causa seu trabalho e trânsito nesta área de conhecimentos, quando se visa formar funções de gestão relacionadas ao campo pedagógico universitário?

Essas questões nos permitem referenciar estudos no campo da Pedagogia Universitária, que tendem a entendê-lo para além das questões didático-pedagógicas relacionadas estritamente à aula. Exemplo desta busca de expansão dos conhecimentos produzidos no campo pode ser identificado em esforços de Grupos de Estudos e Pesquisas<sup>225</sup>, como é o caso do GEPPU<sup>226</sup> – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP *campus* Rio Claro, SP. Este Grupo de Pesquisas se organiza em torno de quatro grandes eixos, de modo a contemplar a amplitude das questões em torno da Pedagogia Universitária, entendendo que seus conhecimentos ultrapassam os limites da sala de aula. São estes “Gestão, Política e Organização Institucional Universitária, Espaços e Processos de Formação na Universidade, Linguagem e Experiência em Pedagogia Universitária, e Organização do Trabalho Pedagógico Universitário” (Silva, 2019, p. 120). A mobilização do GEPPU em torno da ampliação do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária resultou no desenvolvimento do I Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária – I CBPU: Universidade, Novos Desafios, Velhos Problemas (Silva, 2019), em que os eixos de organização do Grupo referenciaram os eixos de submissão de trabalhos, promovendo discussões em torno da amplitude temática do campo da Pedagogia Universitária. O II CBPU está sendo organizado pelo GEPPU, com o tema ‘Política, Docência e Diversidade: espaços (na/da/para) a Universidade, em que novamente os eixos de organização do Grupo sustentarão a submissão de trabalhos acadêmicos, potencializando as discussões em torno da Pedagogia Universitária<sup>227</sup>.

Estes referentes nos permitem assumir que o assessoramento pedagógico universitário, sendo sustentado pelo campo de conhecimento da Pedagogia Universitária, pode estar presente na formação em torno das questões da gestão, como ora indicamos. Por isso, a questão que levantamos anteriormente, sobre pôr em causa a atuação da Assessoria nas questões em torno da formação relativa à gestão em determinadas funções pedagógicas da universidade, pode ser

---

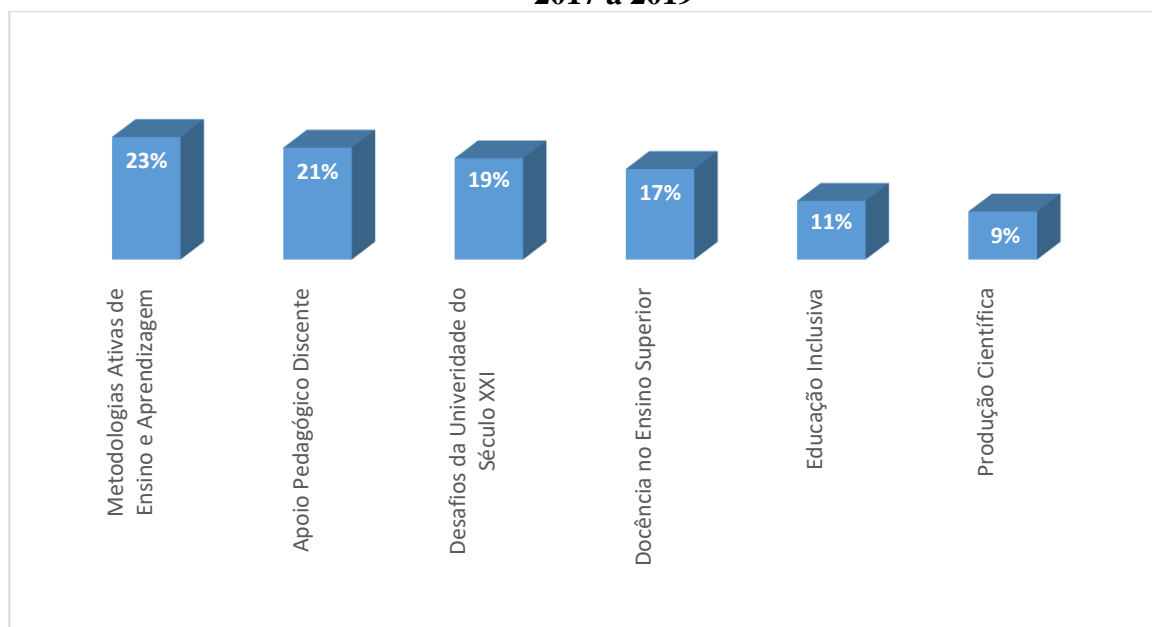
<sup>225</sup> O Diretório de Grupos de Pesquisa é mantido pelo CNPq, com certificação da universidade à qual pertence o Grupo de Pesquisa. No que se refere à sua utilização pela comunidade científica e tecnológica, no dia-a-dia do exercício profissional, é um eficiente instrumento para o intercâmbio e a troca de informações. Com precisão e rapidez, é capaz de responder quem é quem, onde se encontra, o que está fazendo e o que produziu recentemente. Fonte: DGP/CNPq. Disponível em <<http://plsq11.cnpq.br/diretorio/html/faq.html#q1>>. Acesso em 04 set. 2019.

<sup>226</sup> Fonte: DGP/CNPq/GEPPU. Disponível em <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1492729192922320>>. Acesso em 04 set. 2019.

<sup>227</sup> O II CBPU está divulgado nas redes sociais. Facebook, disponível em <<https://www.facebook.com/pedy.fragelli.9/about?lst=100001206630767%3A100019276757082%3A1569454425>> e Instagram, disponível em <[https://www.instagram.com/pedagogiauniversitaria/?fbclid=IwAR2l\\_EFwMugQyYtljsrOH2mtTuX-cBcct4R5UDqaxAfPRFwJXx6iJP2iI](https://www.instagram.com/pedagogiauniversitaria/?fbclid=IwAR2l_EFwMugQyYtljsrOH2mtTuX-cBcct4R5UDqaxAfPRFwJXx6iJP2iI)>. Acesso em 26 set. 2019.

entendida como possível, ao se apropriar da extensão epistemológica do campo e a consequente responsabilidade formativa que ela assume.

**Figura 18 – Distribuição das atividades formativas do PRODOC, nos anos letivos de 2017 a 2019**

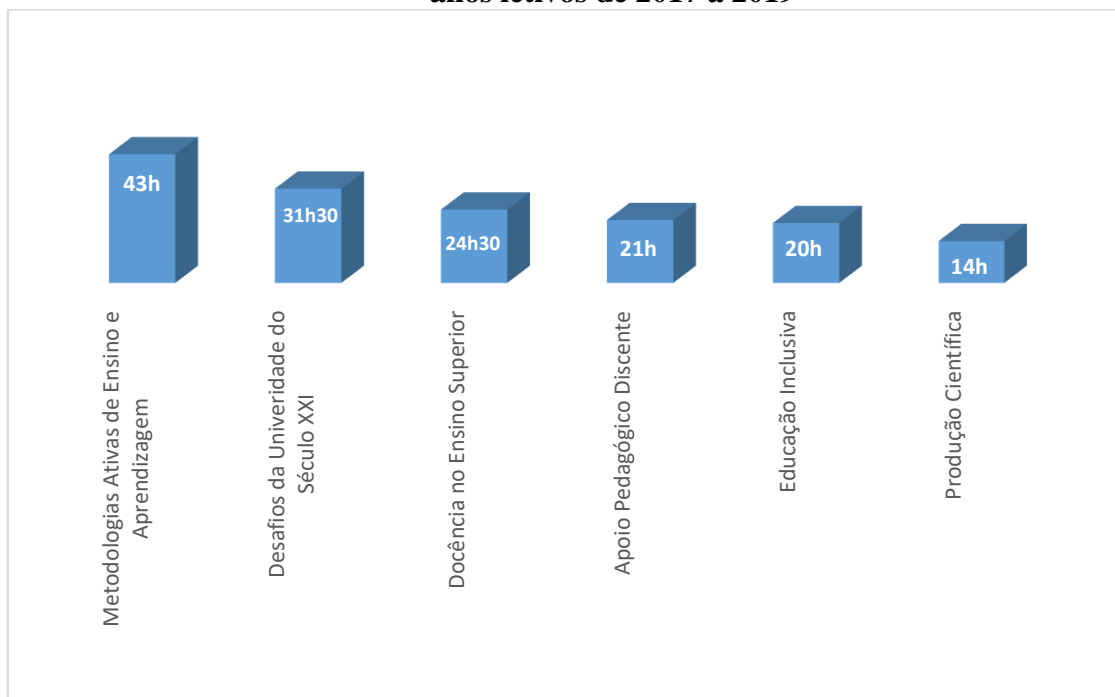


Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

De outro modo, se relacionarmos a oferta das atividades formativas com a delimitação da carga horária de cada uma delas, identificamos uma preocupação bastante intensa com os conhecimentos metodológicos do fazer docente. Esta relação parece demonstrar uma concepção técnica de formação, orientando as decisões da Seção de Formação Pedagógica do DAP. Perceba-se que substituindo o número de atividades oferecidas em cada grande eixo pela carga horária oferecida, esta calculada pela somatória de todas as atividades do eixo, o eixo das Metodologias Ativas dispara na oferta, revelando a atenção nesse bloco de conhecimentos pedagógicos, em sobreposição às demais temáticas.

Nesse sentido, ainda que a questão da atualização didática relativa às novas metodologias de ensino e aprendizagem seja um pilar pedagógico presente no modelo curricular da Universidade Nova, os demais pilares ficam em posição desprivilegiada. O programa de formação, com isso, perde sua oportunidade de proporcionar uma relação intrínseca com os pilares pedagógicos do modelo curricular em questão, reduzindo, por consequência, a possibilidade de construir conhecimentos pedagógicos em todas as dimensões que requer a inovação curricular.

**Figura 19 – Distribuição da carga horária das atividades formativas do PRODOC, nos anos letivos de 2017 a 2019**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

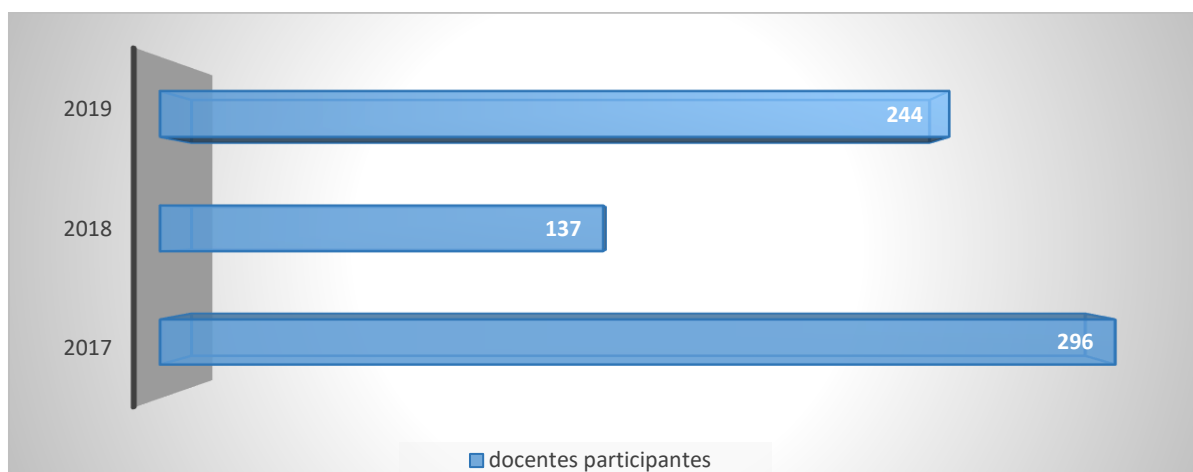
Outra questão que se mostra pela observação da delimitação de carga horária das atividades formativas remete, novamente, à questão de concepção a que já referimos. Ao relacionarmos esta delimitação com a informação contida no mapeamento, de que o PRODOC exige 60 horas em atividades cumpridas pelo docente em estágio probatório, é possível notar que não seria essa carga horária da atividade uma questão simples de planejamento didático, senão, antes, uma articulação para o cômputo das horas exigidas de formação. Parece-nos que se estabelece uma concepção reducionista da formação, que perpetua a ideia de que ‘cumpridas as 60 horas, não se precisa mais participar das atividades formativas’. Essa representação, a nosso ver, conduz à questão da participação.

Em pesquisa anterior, Xavier, Toti e Azevedo (2017) analisaram o Programa de Desenvolvimento Profissional da instituição focalizada. Quanto ao número de participantes das atividades de formação, as autoras apresentaram que, no ano de 2015, 217 docentes participaram de pelo menos uma atividade, o que representava uma participação de 44% do quadro de docentes efetivos da instituição, que era composto por 497 professores. Entretanto, se desse universo se considerasse apenas os docentes efetivos, ou seja, aqueles que participaram sem o peso da obrigatoriedade decorrente do estágio probatório, “a participação corresponde a aproximadamente 32% (70 docentes estáveis)” (Xavier, Toti e Azevedo, 2017, p. 340). Analisam as autoras, nesse cenário, que esse percentual

leva a refletir sobre a efetividade da participação dos docentes, quando não estão submetidos a normas e regulações. Parece ser evidente que a maior participação se dá entre os que estão em período de estágio probatório, obrigados a cumprir uma exigência legal. O índice de participação parece demonstrar que a preocupação com a formação pedagógica permanente, fundamental para o exercício pleno da docência, não representa uma prioridade para o público analisado (Xavier, Toti e Azevedo, 2017, p. 340).

Ainda que não tenhamos informações relativas ao enquadramento docente quanto ao período de estágio probatório, os dados de participação constantes do Quadro 17 permitem identificar determinada oscilação na participação docente, nas atividades formativas oferecidas, como representamos na Figura 20.

**Figura 20 - Participação docente nas atividades de formação do PRODOC, nos anos letivos de 2017 a 2019**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

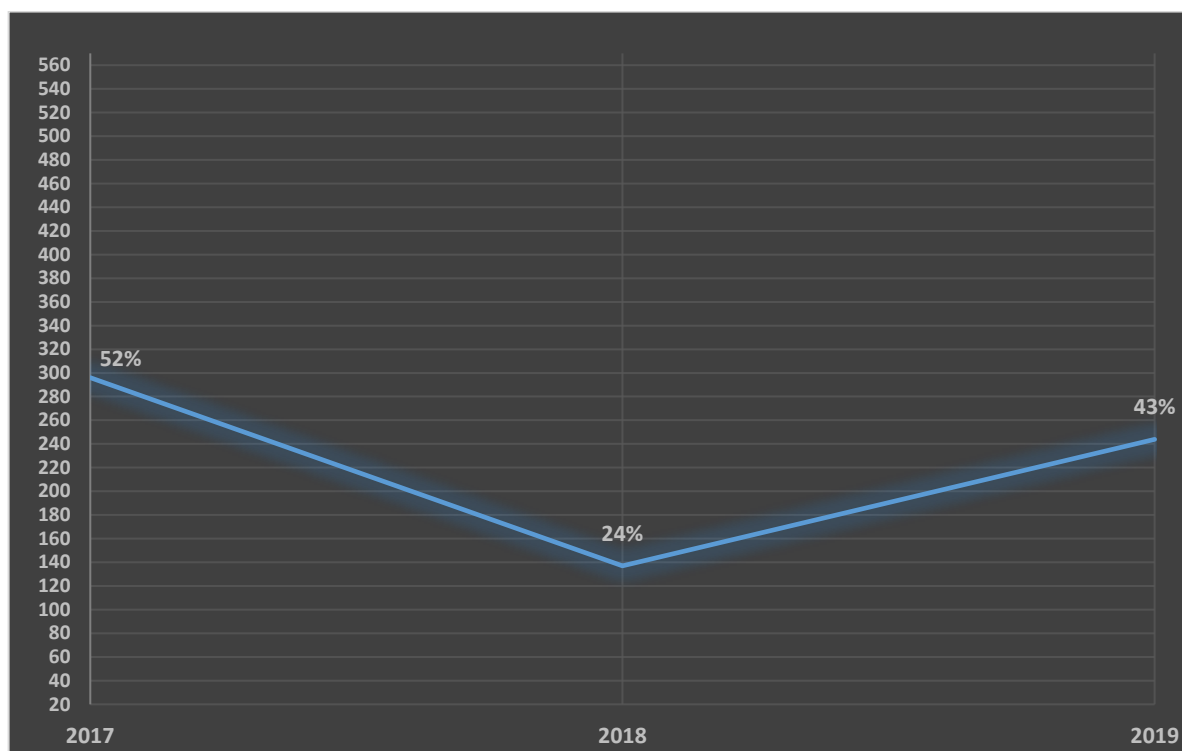
De acordo com a página institucional da UNIFAL-MG, a universidade conta com um quadro docente composto por 566 professores<sup>228</sup>, no ano de 2019. A partir do número de participantes anual disponibilizado nos Relatórios de Gestão do DAP (UNIFAL-MG 2017b, 2018, 2019), se relativizarmos a participação quanto ao número total de docentes da instituição, percebemos que a taxa de participação anual chega, ao máximo, em cerca de 50% de docentes participantes de pelo menos uma atividade. Evidente que não é uma taxa de participação ruim, mas se considerarmos a oscilação presente, identificamos a ausência da cultura de formação a que referimos, enquanto intencionalidade da Assessoria Pedagógica. Nesse quadro, não seria essencial para o sucesso do programa de desenvolvimento profissional, tanto quanto para a

<sup>228</sup>

Fonte: UNIFAL-MG. Disponível em <<http://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/rh/gestaopessoas/paginas/telefoneemail.php>>. Acesso em 21 ago. 2019.

consolidação das ações de assessoramento, uma participação mais ativa que revelasse uma cultura institucional de formação pedagógica?

**Figura 21 - Participação nas atividades de formação do PRODOC, nos anos letivos de 2017 a 2019, quanto ao quadro docente**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

Tais questões reforçam a percepção coletiva de que a formação, e o próprio assessoramento pedagógico, pode ser mensurado, medido e dimensionado num espaço de tempo. Parece, mesmo, tratar-se de uma questão de concepção, que deve ser revista para que o dimensionamento em carga horária deixe de representar o peso principal de um programa de formação, permitindo que se estabeleça institucionalmente a cultura de formação e a Assessoria Pedagógica passe a ser reconhecida como o lugar da Pedagogia Universitária (Xavier, 2014).

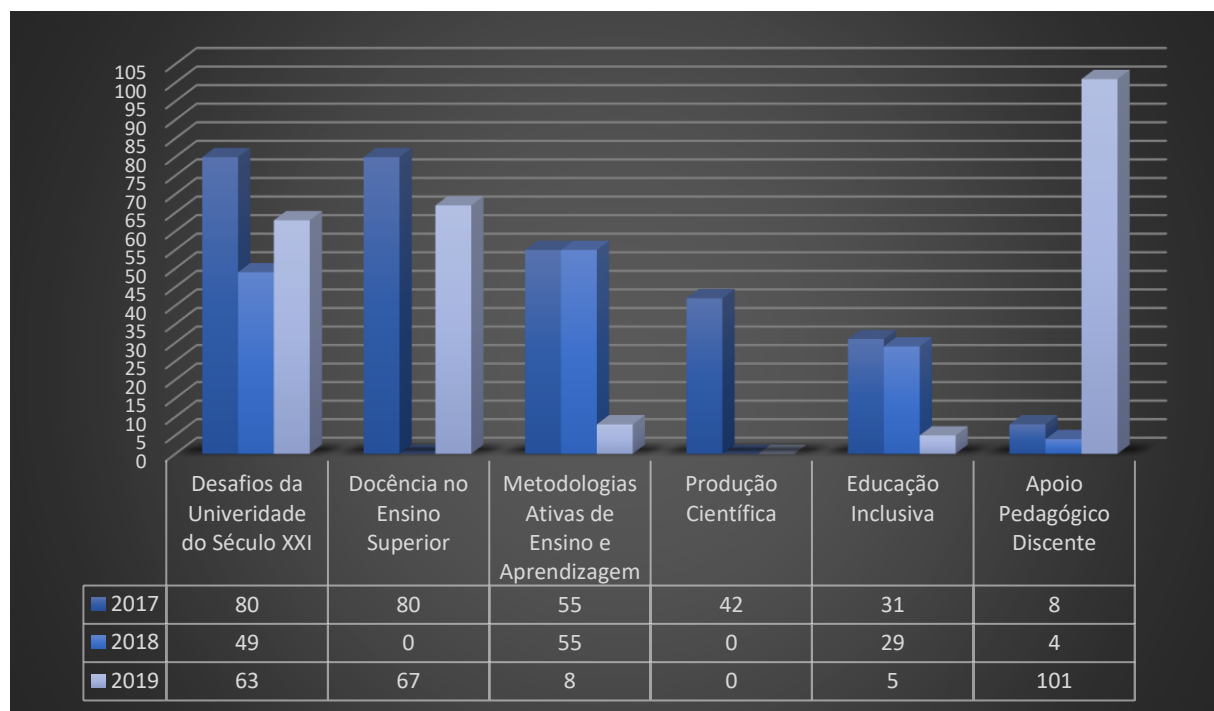
Não obstante, para além dos desafios institucionais, retomamos nossa posição de que a questão da formação, como componente do desenvolvimento profissional docente, empreende um compromisso conjunto, tanto da instituição quanto dos próprios docentes (Day, 2001; Cunha, 2010b, 2014a, Xavier, 2014). Por isto, necessário é que se mobilizem os docentes à participação, para avançarem na profissionalização da docência, em uma atitude de aprendizagem contínua (Day, 1985; Imbernón, 1998; Cunha, 2014a).

Nesse sentido, ao buscarmos a conexão entre a participação e as temáticas abordadas, percebemos alguma alteração no foco, comparativamente à preocupação com o número de

atividades oferecidas e a carga horária oferecida, por eixo temático. Observamos que, quando se verifica o número de atividades realizadas, assim como a carga horária oferecida em atividades de formação, o eixo das Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem ocupa a primeira posição em questão de oferta, como demonstrado nas Figuras 18 e 19. Contudo, ao direcionarmos a atenção para o número de docentes participantes nas atividades, como especificamos na Figura 22, que segue, percebemos que o interesse dos docentes nesse eixo das Metodologias fica apenas em terceira posição, revelando que a maior importância é dada aos eixos Desafios da Universidade no século XXI e Docência no Ensino Superior. Deste modo, podemos assumir que há uma busca por atividades que tratem a docência como profissão complexa, referenciando os desafios que perpassam a carreira e o cotidiano, para além das questões técnicas e metodológicas.

Pode ser esse um indício que direcione as ações da Seção de Formação Pedagógica, fortalecendo o próprio Departamento como um todo, e, deste modo, valorizando as ações de assessoramento pedagógico universitário. Um indício que fortaleça a responsabilidade conjunta para com os processos de assessoramento, incluindo nestes a formação pedagógica, construindo uma ligação mais efetiva entre administração maior, Assessoria Pedagógica e corpo docente.

**Figura 22 - Participação docente nas atividades de formação do PRODOC, nos anos letivos de 2017 a 2019, por eixo temático**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

Finalmente, de posse deste conjunto de observações, uma análise panorâmica da concepção de formação pedagógica e organização da Assessoria Pedagógica nos remete ao referencial de análise das experiências de formação docente classificados por Cunha (2014a). Segundo a autora, há três modelos bem definidos de formação, que definem pressupostos e características, sendo eles: Modelo de centralização e controle de ações; Modelo parcial de descentralização e controle das ações; Modelo descentralizado de acompanhamento e controle de ações.

No primeiro modelo a formação se dá em processos gerais oferecidos a todos os docentes, em ações “episódicas” (Cunha, 2014a, p. 39), em que a decisão sobre o formato e os temas é do órgão gestor, havendo “pouca escuta dos participantes sobre os resultados da formação” (Cunha, 2014a, p. 41). A organização se dá por cursos, oficinas, palestras. Não há acompanhamento do percurso formativo, e, logo, não há resultados controláveis, ocasionando uma descrição quantitativa dos participantes, sob “indicadores de presença e controle das ações” (Cunha, 2014a, p. 42). A formação é “um aporte de informações e de estímulos que acrescentam conhecimentos ao professor” (Cunha, 2014a, p. 40), revelando uma visão isolada de docência.

No segundo modelo, em que a centralização é parcial, os processos formativos são diversificados e ofertados de acordo com a demanda e interesse docente, sendo que as decisões sobre os formatos e temas são do órgão gestor pautadas em “perspectiva multirreferencial” (Cunha, 2014a, p. 40). A oferta é organizada previamente, com localização no calendário acadêmico e há algumas ações de acompanhamento do percurso formativo, sob “supervisão clínica [por] equipes institucionais organizadas pelas demandas” (Cunha, 2014a, p. 41, grifo nosso). Isso permite uma descrição quantitativa e, também, qualitativa da participação, avaliando o “nível de satisfação dos envolvidos, *tomando* como referente os objetivos traçados” (Cunha, 2014a, p. 42, grifo nosso). A formação decorre das trajetórias e reflexões dos docentes, a partir de sua prática confrontada à teoria, reconhecendo, assim, que estes profissionais são detentores de saberes que sustentam seu desenvolvimento profissional. Por isso, a docência é entendida como “ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem” (Cunha, 2014a, p. 41).

Enfim, no modelo descentralizado, o processo de formação é desencadeado pelos próprios grupos, de modo que a decisão sobre tema e formato cabe aos próprios executores. As estratégias dependem do grupo, do reconhecimento da demanda, podendo ser “cursos pontuais, sessões de estudo, discussão de resultados, registros de campo, pesquisas e resolução de problemas” (Cunha, 2014a, p. 42). O assessor pedagógico é coadjuvante, permitindo



“autonomia na localização temporal das atividades de formação e formas auto-gestionárias de acompanhamento” (Cunha, 2014a, p. 40), o que leva a distintos modos de descrição da participação, porque “os resultados dialogam especialmente com o grupo/comunidade envolvida” (Cunha, 2014a, p. 42). A formação é assumida como autoformação, em que as aprendizagens são iniciativas dos próprios docentes, “mobilizados por algum projeto acadêmico ou político” (Cunha, 2014a, p. 41). As culturas de campo e suas formas de produção são estritamente respeitadas.

O estudo focalizado nos parece apontar para uma organização de Assessoria Pedagógica que, como denunciado por Cunha (2014a, p. 43), busca “sair do espontaneísmo amador e assumir uma condição profissional”. Contudo, ainda não se consolidou a ponto de atingir a maturidade prevista pela autora no Modelo descentralizado de formação. Os dados nos indicam que a Assessoria focalizada transita entre os modelos centralizados e parcialmente centralizados de formação. Por um lado, trata-se de um modelo altamente centralizado, se tomarmos em conta que aplica muito valor à mensuração da carga horária de participação do docente, em vez de se dedicar à construção da cultura de formação, pautada em distintas pedagogias. Mostra-se, entretanto, um modelo parcialmente centralizado quando percebemos que os docentes são ouvidos em suas demandas, nos eventos de avaliação do programa institucional de desenvolvimento profissional, segundo o Relatório de Gestão do DAP (UNIFAL-MG, 2017b), ainda que a organização se dê pelo órgão gestor.

Nesse sentido, se há a intencionalidade de se constituir uma cultura de formação pedagógica na universidade, consolidando o setor responsável pelo assessoramento pedagógico, o avanço em direção a um modelo descentralizado de formação parece estar na ampliação da escuta sobre a necessidade formativa dos professores. Seria esta uma proposta que resultaria em uma política institucional, e consequente cultura de formação, que incluía ativamente os atores do processo pedagógico na construção dos planos de formação? Seria possível transformar as próprias concepções que sustentam o programa de formação, a partir da ampliação da escuta das necessidades docentes? Conferiria, esta ação, mais credibilidade e legitimidade às propostas formativas, resultando no aumento da participação docente? Parece-nos serem estas questões a serem cuidadosamente analisadas, para que se tome em consideração o aprimoramento das ações já propostas e desenvolvidas, assim como a consolidação do programa institucional de formação e da própria Assessoria Pedagógica da instituição.



## 5 Assessoria Pedagógica Universitária: tese

Tendo completado o percurso metodológico proposto, que mapeou setores aproximados à Assessoria Pedagógica em contextos de inovação curricular, identificando nestes contextos os pilares pedagógicos que mobilizam os saberes e as práticas docentes, assumimos, em um esforço de síntese, que as responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária podem se estruturar em cinco grandes dimensões. Assim defendemos tendo em conta a comunicação entre o corpo teórico, fundamentado no campo de conhecimento da Pedagogia Universitária, a que recorremos a reconhecidos pesquisadores do campo que têm se debruçado sobre o objeto, e os dados empíricos da pesquisa, retratados nos mapeamentos produzidos. Essa definição nos parece plausível porque abraça um *corpus* extenso e complexo de responsabilidades que lhe compete, e que deve se alicerçar em uma concepção específica de formação e de saberes docentes, que ora assinalamos. Um rol de responsabilidades que abrange todas as frentes de ações formativas, que permite à Assessoria Pedagógica construir sua identidade de assessoramento pedagógico institucional.

À vista disto, o modelo de responsabilidades que ora propomos, ao sintetizar aquelas ações propostas na literatura com aquelas que recorrentemente estão presentes nos setores pedagógicos mapeados, reconhece que as cinco grandes dimensões conjugadas se retroalimentam, e por isso mesmo compõem o rol de atuação da Assessoria. Atinge, nessa lógica, a integralidade das rotinas e práticas pedagógicas universitárias. Excluem, por seu turno, as responsabilidades técnico-administrativas que lhes são imputadas, porque estas desviam seu caráter propositivo e de intervenção, o que, por consequência, provoca as dificuldades de definição identitária e reconhecimento institucional.

Assim posto, o rol de responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária que assumimos pauta-se nas cinco dimensões:

a) Assessoramento a docentes: responsabilidade que envolve todo o atendimento relacionado às questões didático-pedagógicas, que abarcam a docência e a aula universitária, de modo a constituir um espaço de consulta e apoio, seja individual, para atender demandas específicas, seja coletivo, para atender demandas multi ou interdisciplinares, de equipes de determinadas áreas de conhecimentos.

b) Assessoramento ao desenvolvimento profissional docente: responsabilidade direcionada à realização de ações que permitem o permanente crescimento dos docentes na carreira, em termos de aquisição de saberes e domínio de competências relacionadas à docência. Refere-se às ações de formação, planejadas e sistematizadas, em todas as dimensões que tangem os saberes da profissão docente, que devem ser desenvolvidas com continuidade,

intencionalidade, por meio de programas institucionais, em espaços coletivos de formação que valorizem e se pautem na aprendizagem da docência, a partir de suas diferentes culturas epistemológicas.

c) Assessoramento à avaliação institucional: responsabilidade que se conecta aos órgãos de gestão, mas também à prática educativa como um todo. Assumida como ferramenta institucional de grande poder de alcance, o assessoramento à avaliação institucional evidencia os pontos fortes e também as lacunas a serem sanadas no campo pedagógico, tomando como referente a visão de toda a comunidade acadêmica, abrindo oportunidades de redimensionar estas questões avaliadas.

d) Assessoramento curricular: responsabilidade que tange as questões de planejamento e desenvolvimento dos currículos, dos projetos pedagógicos, quer de cursos, quer institucionais, assim como dos planos de ensino. Contempla, nesta frente de ações, o conhecimento normativo-legal que cinge as carreiras profissionais, em questão na formação acadêmica, e a epistemologia das áreas de conhecimento. Trata de uma ação que apoia as decisões pedagógicas dos professores, em grupos colegiados, protagonizando discussões e transformações nos projetos e, por consequência, nas concepções e práticas sobre ensino, pesquisa e extensão, inovação, empreendedorismo, parcerias interinstitucionais, e suas intrínsecas relações.

e) Orientação discente: responsabilidade que aciona o outro ator do processo de ensino e aprendizagem, sem o qual não se podem determinar soluções e intervenções coerentes para as questões áulicas. Ao se apoiar os estudantes, por um lado se ouve, sob outro enfoque, as demandas pedagógicas que afetarão o processo de ensino e de aprendizagem, e, por outro, assessora-se as definições institucionais relativas às questões da permanência e do sucesso acadêmico.

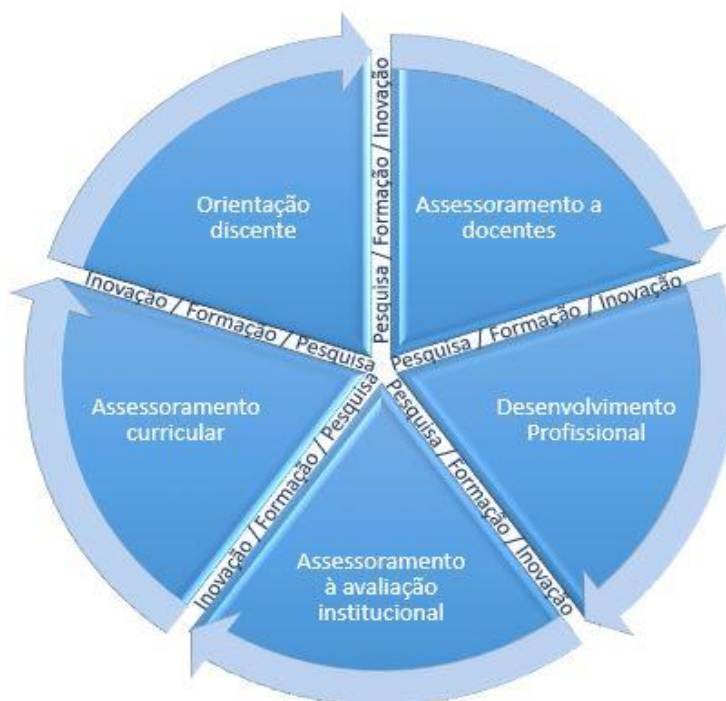
Nesse modelo de rol de responsabilidades, entendemos que dois eixos transversam todas as dimensões: o incentivo à inovação e a formação pedagógica. Em mesma medida, a pesquisa da própria prática transversa o rol de responsabilidades como eixo condutor dos processos formativos e de autoformação.

O fomento à inovação, como responsabilidade transversal, se dá tanto no âmbito curricular, por meio do assessoramento aos projetos a serem desenvolvidos ou em desenvolvimento, como no âmbito pedagógico, por meio do incentivo e colaboração nas práticas, como, ainda, por meio da formação que põe em debate e em reflexão os pilares de inovação curricular a serem atendidos pela inovação pedagógica. Esta transversalidade propicia a permanente aproximação, a consciência, a interpretação e a construção de saberes em torno

dos pilares de inovação curricular, que habilitem os professores a enfrentarem os desafios impostos, fomentando o salto à inovação pedagógica das práticas (Xavier, 2014).

Por outro lado, entendemos a formação, enquanto componente do desenvolvimento profissional docente, como eixo transversal porque todas as responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária, nas distintas dimensões que organizamos, são ações que têm uma natureza formativa. Por si só, essas responsabilidades, convertidas em ações, terminam por promover algum tipo de formação junto aos atores para os quais se dirige o assessoramento. Nesse sentido, todas as ações de responsabilidade da Assessoria Pedagógica devem se orientar à construção, manutenção e efetivação de espaços formativos, que tenham em conta toda a complexidade da docência e sua inserção em determinada cultura institucional e cultura epistemológica. De outro modo, entendemos que as ações de formação não somente se limitam a programas de desenvolvimento profissional docente, ainda que deles façam parte por natureza e se sustentem por uma determinada concepção. Assim, assumir a transversalidade da formação significa tornar todas as suas ações em momentos de troca, interação, intervenção e oportunidades de aprendizagens mútuas.

**Figura 23 – Rol de Responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária**



Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

Não obstante esse rol de responsabilidades, assumimos também que a Assessoria Pedagógica Universitária tem o papel fundamental de romper fronteiras, porque entendemos que somente a partir desta ruptura é possível construir espaços de assessoramento, acompanhamento e produção de saberes legitimados.

Nesse sentido, a primeira fronteira a ser transposta é especificamente da própria Assessoria Pedagógica. Referimo-nos à fronteira da pertença ao meio, visto que, muitas vezes, os assessores pedagógicos se sentem estrangeiros em territórios acadêmicos de outras profissões, especialmente quando são da área da Educação, da Pedagogia (Lucarelli, 2004). Com isso, “no contexto dos campos acadêmicos o assessor pedagógico universitário é percebido (e mesmo ele também se percebe) como um sujeito vindo de outro lugar, um estrangeiro que atravessa as fronteiras do complexo mapa do conhecimento” (Finkelstein et al., 2017, p. 57, grifo da autora). Essa fronteira é reforçada pela “representação social ligada ao rol do assessor [*que*] está assinada por imagens de onipresença e onipotência” (Faranda e Finkelstein, 2004, p. 134-135, grifo nosso).

De tal modo, é preciso que os assessores pedagógicos se dispam de posições avaliativas, de julgamento em relação à prática docente, bem como de concepções que assumem o receituário pedagógico como solução indiscriminada para toda situação, ou como solução messiânica na resolução de problemas (Cunha, 2004b, 2006c, 2009b). Seu trabalho requer cuidado ao exercer a intervenção, frente às epistemologias dos distintos campos de conhecimento, de modo que, é condição de sua existência a manutenção do respeito aos modos estritos como operam a construção de conhecimentos nestes campos, tendo em conta a singularidade que lhes são próprias (Fernández, 2004). Para tanto, requer demonstrar a cientificidade do campo pedagógico por meio de ações contextualizadas aos demais campos de conhecimento, assumindo que coexistem pedagogias e não uma única pedagogia (Broilo, 2015; Leite, Cunha e Baibich, 2015), quer dizer, “pedagogias no plural” (Cunha, 2010b, p. 298; 2012, p. 25). Requer investimento em um trabalho processual que envolve a convivência com o grupo, e a apreensão de sua cultura e valores, e das tensões que povoam os seus espaços de trabalho (Cunha, 2012). Deve ter em conta que “cada carreira ou curso se institui num campo profissional, fortemente definido pela estrutura de poder na sociedade e no mundo da produção, que interferem fortemente, nas decisões pedagógicas” (Cunha, 2012, p. 25). Assim, o assessor deve pautar sua atuação numa concepção pedagógica mediadora, que permite transitar da figura de formador, que mobiliza e assume a condução da aprendizagem da docência, para a figura de organizador, que fomenta ações e busca opções qualificadas para provocar a formação docente, atuando como um animador das ações de formação.

Estes são modos de se responsabilizar pela transposição desta fronteira que se caracteriza como barreira acadêmica, tendo em vista que

nestas relações, descritas como relações de transição, a noção de socialização, encarada como um desenvolvimento dos indivíduos que se consoma na sua integração numa ordem cognitiva e social universalizada, desempenha um papel charneira. É através dela que se faz a passagem da fronteira entre o individual e o social (Correia, 2001, p. 23-24).

E, nesse sentido, essa responsabilidade faz avançar as discussões acerca das definições de espaço, lugar e território (Cunha, 2010b), pois,

o espaço, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação. Esse espaço está ligado à missão institucional e à representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos. Tradicionalmente, a universidade é identificada como um espaço de formação docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. Mas o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente, se constitua em um lugar onde ela aconteça. A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Já o território tem uma ocupação e esta revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos com algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, os quais assumirão o significado de lugar e o transformarão em território (Cunha e Lucarelli, 2014, p. 33-34).

Este avanço nos parece possível quando entendemos que a transposição de fronteiras é o primeiro passo para se propiciar, em níveis institucionais, espaços para uma formação efetiva, que tome em conta a complexidade da docência e a contextualidade cultural da instituição e do cenário acadêmico e educacional, quer dizer, em que não se reduza estas questões à implementação de rotinas, posta sua condição eminentemente coletiva (Chartier, 2007). Estes espaços, devidamente institucionalizados e legitimados com a ruptura fronteiriça, poderão avançar para se constituírem, então, em lugares e territórios de formação. Reconhece-se, portanto, que as

dificuldades de transpor as fronteiras entre a produção científica [*o campo de conhecimento específico*] e a produção das práticas [*o campo pedagógico da ação pedagógica*] não significa que não se atribua [...], nestas fronteiras, potencialidades na produção de espaços comunicacionais onde estas dificuldades podem ser explicitadas e complexificadas (Correia, 2001, p. 33, grifo nosso).

Podemos assumir, então, que a transposição de fronteiras permitirá a construção de espaços de formação, em toda a dinâmica de trabalho e ação de responsabilidade da Assessoria Pedagógica, evoluindo a lugares ou territórios (Cunha, 2014a), desde que o assessor pedagógico jogue “um papel de significação, na medida em que logre se despojar da imagem onipotente de que muitas vezes se investe [*ou é investido*] e se inclua junto aos docentes como copartícipe dessas mudanças” (Cunha e Lucarelli, 2014, p. 35, grifo das autoras).

Isto posto, entendemos que, em se tratando de contextos de inovação curricular, a não transposição de fronteiras, quer dizer, não ser esta uma responsabilidade assumida pela Assessoria Pedagógica Universitária, resultaria em uma obstaculização da criação de espaços formativos, que, por consequência, poderiam impedir ou dificultar o fomento à inovação pedagógica, assumido por nós como outro eixo transversal do rol de responsabilidades deste setor. As questões estão, pois, bastante intrincadas.

Neste caso, a segunda transposição de fronteira se refere ao que Xavier (2014, p. 79) chamou de “crise de identidade curricular”. Esta é caracterizada “pela postura de fechamento e não-identificação para com a inovação curricular, que decorre de um nível de incompreensão das especificidades do modelo curricular” (Xavier, 2014, p. 79).

Essa crise faz com que as práticas pedagógicas acabem sendo desenvolvidas da maneira habitual, em um processo de simples reprodução. Instaurada a crise, os docentes se impossibilitam de vivenciar a inovação, e com ela emanciparem suas práticas, inovando-as e qualificando-as. [...] E nesse sentido, os espaços de formação [*de responsabilidade da Assessoria Pedagógica Universitária*] podem contribuir sobremaneira (Xavier, 2014, p. 79-80, grifo nosso).

Nessa transposição de fronteiras, a Assessoria Pedagógica Universitária efetiva condições de construir significados em detrimento a uma tarefa de dar respostas prontas e descontextualizadas, como meros conjuntos instrumentalizados de práticas. Antes, tem a oportunidade de efetivar espaços de construção de saberes e interpretação de sentidos, que resultam em aprendizagens e aquisição de novos saberes, que direcionem à inovação pedagógica.

Esse conjunto de condições leva-nos à condição da institucionalização, traduzindo o espaço do assessoramento pedagógico, e o próprio espaço de formação pedagógica institucional, como um lugar. Rompe-se com a possibilidade de se instituir, portanto, um mero setor administrativo na estrutura organizacional, um não-lugar (Cunha, 2010b), quer dizer, em analogia ao conceito de não-lugar proposto por Augé (1994), um mero espaço de passagem, socialmente construídos, mas incapaz de ter ou adquirir identidade, como ora já referimos. Essa institucionalização permite que o assessoramento, em sua extensão de responsabilidades, incluindo aí a formação pedagógica como eixo transversal, deixe de se realizar “em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos” (Cunha, 2010b, p. 34), visto que é esta condição que “revela o seu ‘não lugar’, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes” (Cunha, 2010b, p. 34, grifo da autora).

Contudo, como temos assumido em toda a linha argumentativa, quando tratamos da formação referimo-nos a uma responsabilidade conjunta. No que aqui referimos, trata-se de uma responsabilidade institucional, mas também de uma responsabilidade dos próprios



assessores, pela busca de condições que lhes creditem ocupar este lugar. Nesse sentido, tendo em conta os saberes necessários ao assessoramento e à prática docente, bem como a delimitação das responsabilidades da Assessoria Pedagógica, admitimos a premissa que esse lugar requer devido preparo dos assessores. Logo, a multiplicidade de responsabilidades componentes do rol da Assessoria Pedagógica, a complexidade de saberes pedagógicos e a diversidade de culturas institucionais e epistemológicas levam à defesa de que é preciso autoformação para dar conta das exigências que recaem sobre os assessores.

Assumindo esta direção, ainda que Freire (1996, p.25) ensine-nos que “quem forma se forma e re-forma ao formar”, ao revisitarmos o recorte da pesquisa, em que inovações curriculares imputam desafios à prática pedagógica, assumimos que se formar para se responsabilizar pelos processos de assessoramento pedagógico e formação docente, nestes contextos, principalmente, é um fator essencial. Essa preocupação é cabida à medida em que

institucionalizado este campo [...], a responsabilidade da ‘pedagogia’ se depositou exclusivamente nos especialistas destas carreiras que, postos ante uma missão impossível [a tarefa de mostrar como devem ser ensinadas as disciplinas específicas], ficaram desqualificados e arrastaram a tal desqualificação o conhecimento pedagógico mesmo (Fernández, 2004, p. 16, grifo da autora).

Nesse cenário, ao mesmo tempo em que os professores “são chamados a formar-se para bem desempenharem sua missão de educadores inovadores” (Alarcão, 1993, p. 19), os responsáveis pela Assessoria Pedagógica Universitária também o devem ser. É, para nós, a autoformação destes profissionais um elemento primordial e indispensável frente à função que exercem. Anuímos que a Assessoria Pedagógica Universitária “precisa sair do espontaneísmo amador e assumir uma condição profissional” (Cunha, 2015a, p. 23), questão que entendemos possível por meio de processos de autoformação. Deste modo, concordamos que as instituições devem “investir na qualificação dos assessores, favorecendo seu próprio desenvolvimento profissional” (Cunha, 2014a, p. 339), porque se trata de uma função desafiadora, ao passo que se relaciona “com a especificidade de cada curso e está relacionada a seus conteúdos e a conhecimentos que muitas vezes os assessores não possuem” (Souza, 2010, p. 72).

Não obstante a valorização institucional, se objetivamos formar para novos valores e novos saberes, parece lógico que os profissionais que se responsabilizam pela formação conheçam-se a si próprios (Alarcão, 1993). “Quais são os seus valores e os seus saberes? Como é que se posicionam relativamente aos objetivos a perseguir e às estratégias a desenvolver? Estarão, estaremos todos nós, preparados para educar para a autonomia [...]?” (Alarcão, 1993, p. 20). Esses são questionamentos que nos reforçam a defesa de que não é possível dedicar-se ao assessoramento pedagógico sem, simultaneamente, preparar-se para enfrentar os mesmos

desafios vivenciados pelos docentes, frente aos pilares de inovação curricular que requerem a inovação pedagógica das práticas.

Neste domínio, autoformar-se inclui validar sua ação e experiência. Dentre as alternativas encontra-se a pesquisa de suas próprias práticas (Cunha, 2012; 2014a), que assumimos como transversal às responsabilidades da Assessoria Pedagógica. Ela permite teorizar sua ação e fundamentar suas decisões, tal como ora associamos às práticas de formação a serem desencadeadas com os docentes. Deste modo, a produção de conhecimento sobre as próprias práticas de assessoramento repousa no consentimento de que “as intervenções que não são acompanhadas de pesquisa se perdem e são limitadas em sua contribuição para o campo da Pedagogia Universitária” (Cunha, 2012, p. 25). Adotar a pesquisa como processo de autoformação constitui um importante e necessário processo de validação do assessoramento pedagógico, porque solidifica uma construção teórico-conceitual que fundamenta as ações. Sem esta construção sua legitimidade fica potencialmente sensibilizada porque

como profissão de ajuda, [...] o acionar de um assessor pedagógico em uma instituição é revelador de uma determinada concepção pedagógica e didática, já que a análise das práticas faz evidente a perspectiva teórica desde onde se definem caminhos e decisões. Seu trabalho cotidiano dá conta da existência dessa concepção, que articula um conjunto de teorias factíveis de proporcionar ordem, clareza e fundamento às ações, e que, ao mesmo tempo, permite definir que decisões se tomam e por que se escolhem determinados caminhos de ação para intervir nos processos pedagógicos. Às vezes operam como um referente para os professores, que é utilizado como orientador da prática cotidiana em reconhecimento de sua validade teórica, técnica e ideológica (Cunha e Lucarelli, 2013, p. 122, grifo das autoras).

Como ocupar esse lugar de assessoramento, o lugar da Pedagogia Universitária, sem estar devidamente preparado para tal responsabilidade? Somente possível quando o desempenho do assessor pedagógico, à medida em que revela sua concepção pedagógica e didática, permite que a análise de suas práticas evidencie a perspectiva teórica adotada, encaminhando, assim, “suas ações de intervenção na dimensão pedagógica, de modo claro e fundamentado” (Lucarelli e Cunha, 2015, p. 7). A fundamentação de suas práticas põe à disposição dos sujeitos envolvidos “um marco teórico valorativo que *permite* compreender e justificar o desenvolvimento desta prática [*de assessoramento pedagógico*] na universidade (Lucarelli, 2016, p. 15-16, grifos nossos), caminhando no sentido da legitimidade de suas ações. Essa legitimidade das ações, conquistada a partir de uma prática fundamentada, que se estrutura com a prática da pesquisa que adota rigor epistêmico-metodológico, encaminha à profissionalização da função, estando o assessor pedagógico contribuindo não somente com sua própria formação, mas sim para a consolidação da Assessoria Pedagógica Universitária.

Assumindo tais concepções de assessoramento e autoformação que referimos ao longo do trabalho, e tomando o modelo de responsabilidades que aqui desenhamos como referente de

seu rol de atuação, ousamos pensar a Assessoria Pedagógica a partir de novas perspectivas, novas possibilidades de organização de sua função e atuação. Para tanto, permitimo-nos fazer releituras de referenciais teóricos sobre o conceito de formação pedagógica, que assumimos estar presente transversalmente nas práticas de assessoramento, de modo que também se configuram como potencialidades para a pesquisa da própria prática, enquanto processo motor da autoformação do assessor pedagógico.

Para definir estas possibilidades e perspectivas, partimos com Nóvoa (1999, p. 18) na recomendação de que é preciso “encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade de transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência”, integrando-as no cotidiano das relações entre assessoramento e docência. De tal modo, propomos um assessoramento que conceba formação pedagógica como processo integrado e centrado nos docentes, “em suas experiências de vida [...] e nas relações entre teoria e prática, por meio da força atuante do diálogo, em intrínseca valorização das situações de trabalho enquanto situações de formação” (Alarcão, 1993, p. 20), em todas as dimensões que a prática do assessoramento atinge. Uma prática que esteja pautada em “uma pedagogia que valorize uma rotina de situação pedagógica e que dentro das situações pedagógicas valorize uma proximidade com a cultura profissional [...] capaz de valorizar a experiência, que é feita através de uma reflexão individual e de uma reflexão social” (Nóvoa, 2012, p. 15).

Assim, uma perspectiva que nos parece possível é a adoção da tomada de consciência das ações pedagógicas, quer da docência, quer do próprio assessoramento pedagógico, para concretizar os espaços formativos permanentes, em ativa construção de saberes. Abre-se, nessa lógica, a possibilidade de se consolidar o próprio assessoramento pedagógico como ferramenta pela qual o docente transforma suas ações e constrói novos saberes, que, por sua vez, reestruturam sua prática (Paquay et al., 2001). O assessoramento organiza-se de modo complementar e contextualizado, sendo estruturante das ações desenvolvidas no campo pedagógico, colocando o papel protagonista de construção de saberes no próprio docente. O assessoramento pedagógico se responsabiliza, então, pelo exercício continuado de promoção da reflexão sobre as atividades realizadas e de conscientização das práticas pedagógicas, por parte dos docentes.

A adoção de “referentes da ação docente” (Silva, Almeida e Gatti, 2016) também seria uma outra perspectiva de atuação da Assessoria Pedagógica Universitária, em que estes referentes sejam capazes de nortear e fundamentar os processos formativos. Tais referentes se constituem como alternativa de análise do trabalho desenvolvido pelo professor, tomando em

consideração os diferentes conhecimentos, saberes e práticas que o fundamentam. Representam uma proposta de formação a partir da reflexão sobre notas da própria prática, e, nesse caso, tanto prática docentes, quanto práticas de assessoramento. Um estímulo para pensar o exercício da docência e da Assessoria, refletir seus significados, valores e propósitos, bem como revisar suas definições, podendo redefini-las. O assessoramento pedagógico, nesse caso, se caracterizaria como um processo de acompanhamento do trabalho docente, sendo-o possível em todas as dimensões de sua responsabilidade,

desenvolvido de forma a permitir autorreflexões e reflexões com pares ou outros, a fim de alimentar um desenvolvimento profissional que contribua para a dinamização e a consolidação contínuas da profissionalização docente. E um processo dessa natureza não é efetivo quando é guiado apenas pelo senso comum. É preciso basear as reflexões e referenciá-las em alguma perspectiva derivada de alguns fundamentos e de condições deles decorrentes (Silva, Almeida e Gatti, 2016, p. 306).

A aprendizagem da docência pela experiência (Cochran-Smith, 2012) é outra perspectiva que pode orientar a atuação do assessoramento pedagógico docente. As características da aprendizagem da docência pela experiência, segundo Cochran-Smith (2012), podem ser definidas na desprivatização da prática, nas grandes expectativas para todos os alunos e para si mesmo como um professor, no questionamento como posição sobre o trabalho de ensino, e nas múltiplas comunidades de aprendizagem. Nessa linha, representam também modos dos quais a Assessoria Pedagógica pode se apropriar para planejar e desenvolver processos formativos da docência. Enquanto dispositivos que sofrem interferência dos contextos sociais e culturais, essa perspectiva formativa alcançaria valores individuais, crenças, expectativas e condições dos professores; suas características de entrada, incluindo formação acadêmica, familiar e situações pessoais; a natureza das oportunidades de aprender durante o período de formação inicial, bem como as oportunidades de aprendizagem em atividades de desenvolvimento profissional; e a universidade, comunidade, culturas e contextos mais amplos, incluindo condições, restrições, sistemas de responsabilização, recursos disponíveis e suportes.

Pensar o assessoramento pedagógico, e conseqüentemente o planejamento dos processos de formação, a partir da desprivatização da prática pedagógica requer, primeiramente, romper com a ideia de ensino como trabalho privatizado (Cochran-Smith, 2012), ou seja, como uma atividade privada e individual que ocorre, principalmente, por trás das portas fechadas da sala de aula, de forma isolada de outros professores. A ideia de privatização da prática explica porque, tradicionalmente, a docência ser considerada um trabalho solitário e isolado, mas que também proporciona uma certa quantidade de autonomia e privacidade (Cochran-Smith, 2012). Assim, o assessoramento pedagógico, enquanto atividade formativa, deve proporcionar o

rompimento com uma “condição intuitiva, centrada na sala de aula e baseada na experiência, em detrimento da teoria” (Hoyle, 2012, p. 49), porque isto leva o docente a distanciar-se “dos padrões conceituais de qualidade, não compara o seu trabalho com o dos outros, nem tende a compreender as atividades de sala de aula num contexto mais alargado” (Hoyle, 2012, p. 49). Assim, adotar o conceito de desprivatização da prática no assessoramento pedagógico significaria construir espaços formativos em que haja a interrupção do ensino como um ato privado, promovendo a mudança de perspectivas e paradigmas, que façam o ensino de um se abrir para os outros. Essa condição estimularia a colaboração de outras pessoas que também estão envolvidas no esforço de fazer seu trabalho público e aberto à crítica. Estimularia, também, a construção conjunta de conhecimento e o trabalho mútuo de colaboradores, em comunidades de aprendizagem. A proposição dessa rede de colaboração entre os docentes, a partir do assessoramento pedagógico, pode-se conduzir o trabalhar em conjunto ao questionamento dos pressupostos dos docentes, levantando os problemas que se objetivam na prática pedagógica do grupo, e colocando o questionamento como alicerce da construção de novos saberes. Essa colaboração e construção coletiva permitiria a manutenção dos sentimentos de motivação, que conduzem à outra característica apontada por Cochran-Smith (2012), que é a alta expectativa para si e para os estudantes, acreditando em sua potencialidade e potencializando a sensação de satisfação com os resultados alcançados.

Em toda essa lógica, o assessor pedagógico é o articulador das questões, o fomentador da comunidade. Podemos considerar que sua ação se estabelece na exploração e na valorização das experiências docentes, que “se estabelece como referência da reflexão, analisando avanços, peculiaridades e desafios” (Cunha, 2016, p. 71). Uma ação que valoriza o docente “como sujeito concreto da ação pedagógica” (Cunha, 2013, p. 7). Deste modo, a Assessoria Pedagógica, em sua natureza formativa, provoca movimentos de abertura e de retorno, que, “fundamentais para a reflexão, são processos de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitivas dos professores, como também os valores pessoais e profissionais que lhes estão subjacentes e que constituem o centro da prática profissional” (Day, 2001, p. 83). O assessoramento então se alicerça em um modo intensivo e contínuo de atuação, conectado às práticas docentes e projetado para construir fortes relações com estes atores (Darling-Hammond et al., 2009), conhecendo

o valor formativo do diálogo, pois é na interação dialogante com os outros [...] que se confrontam valores e noções, atitudes e comportamentos, significados e sentidos. Nela se trocam informações, se discutem ideias, se partilham problemas, se constrói o saber e a personalidade. [...]. Pelo diálogo se dinamiza a criação de comunidades profissionais e das preocupações, partilhadas, saem programas de ação que facilmente se transformam em programas de formação e inovação” (Alarcão, 1993, p. 20).

A todas essas perspectivas e possibilidades que visualizamos para as práticas de assessoramento, podemos associar a ideia de rompimento de paradigma (Cunha, 1998, 2014a; Cunha e Lucarelli, 2014), com vistas a se adotar o paradigma de produção do conhecimento estruturado no ensino com pesquisa. Retornamos, portanto, à associação que indicamos aos processos de autoformação dos assessores. Essa concepção oportunizaria condições de estabelecer a pesquisa como requisito para desenvolver o assessoramento pedagógico, por meio dela garantindo a construção de saberes pedagógicos, essenciais tanto para o exercício da docência, quanto para as próprias práticas de assessoramento, conferindo a legitimidade necessária à Assessoria Pedagógica Universitária, no ambiente acadêmico.

Nesse sentido, a formação como ação transversal do assessoramento pedagógico, ou seja, atravessando todas as suas práticas, deve provocar rupturas paradigmáticas nas concepções docentes, ao propor a pesquisa da própria prática como instrumento de aprendizagem profissional. Aqui, a pesquisa é tratada como objeto de produção de conhecimento sobre a docência (Cochran-Smith e Lytle, 1993), e o assessoramento busca promover “comunidades intelectuais de professores-investigadores ou redes de indivíduos que se envolvem, juntamente com outros professores, na procura coletiva de sentido para as suas vidas profissionais” (Cochran-Smith e Lytle, 1996, p. 93).

### **Algumas considerações que não encerram a questão**

Elaboramos ao longo deste trabalho um percurso investigativo próprio, ao qual nomeamos Mapeamento com Estudo Focalizado, sendo este ancorado em abordagem qualitativa. Nossa metodologia de estudos não foi, em nenhum momento, orientada pelo método de Estudos Comparados, tendo em conta que esta é uma metodologia específica, que, aplicada ao campo da Educação, busca evidenciar semelhanças e diferenças entre modelos postos à análise. Ainda que tenhamos utilizado dois contextos curriculares para estudar nosso objeto, a Assessoria Pedagógica Universitária, o que nosso modelo metodológico nos permitiu foi a construção de uma visão panorâmica, em cenários que se destacam nas transformações impostas ao ensino superior. Com isso, pautadas nos contextos curriculares inovadores, pudemos elaborar algumas questões em torno do objeto de pesquisa, incluídas ao longo do itinerário formativo, a partir daquela inicialmente posta.

Por sua vez, as unidades de análise que delimitamos para olhar os dados, quer sejam, a organização acadêmica e a função pedagógica, em dimensão contextual (mapeamentos) e interpretativa (estudos focalizados), engendram-se, permitindo-nos uma visão integrada do objeto, referenciando os objetivos de pesquisa. Com olhar panorâmico, observamos as formas e modelos de institucionalização do objeto, sua estrutura e reconhecimento institucional, o rol de atribuições diretamente relacionadas ao objeto, assim como as relações entre esse rol e os pilares pedagógicos dos modelos curriculares inovadores, e entre os sujeitos que o desenvolvem.

Assim, partimos nossa discussão pela pergunta orientadora que delineou o objetivo da pesquisa: Que Assessoria Pedagógica Universitária tem sido construída e como se estrutura seu trabalho, em contexto de inovação curricular, tomando como recorte de pesquisa o modelo da Universidade Nova e do Processo de Bolonha? Elaboramos essa pergunta tendo em consideração o cenário de desafios impostos à docência, assim como os dispositivos legais que orientam as inovações curriculares, de modo que nos questionamos como seria possível provisionar serviços de apoio à docência e formação pedagógicos, sem prever a existência de um canal formalmente instituído que se responsabilize pelo planejamento, pelo desenvolvimento, intencionalidade e continuidade das ações que se referem a tais serviços.

Em unidade de análise, nosso estudo sobre os pilares que sustentam as transformações propostas pelo Processo de Bolonha indica que a inovação se reflete como necessidade de construção de saberes próprios da docência, os quais entendemos serem construídos em espaços próprios para tal finalidade. Revelam pilares que passam a fazer parte das rotinas pedagógicas da universidade, não podendo deles se desvencilhar, nem mesmo ignorá-los, sob pena de

desqualificar os processos pedagógicos. Questão semelhante verificamos no contexto da Universidade Nova, em que os pilares pedagógicos sinalizam desafios à docência e exigem a construção de saberes. Parece-nos que tais pilares têm fomentado a oferta de formação pedagógica, mas com certa limitação frente à extensa abrangência a que se referem.

Há que se considerar ainda que se verificam determinados pilares com maior valor que outros. O peso mercadológico e o reconhecimento na lógica acadêmica parecem dar explicação às divergentes valorizações de cada um dos pilares pedagógicos, refletindo em sua presença nos mapeamentos efetivados.

Em atenção à relação existente entre o mapeamento dos setores e dos pilares pedagógicos, no que diz respeito àquele efetivado no contexto do Processo de Bolonha, evidenciamos que há uma preocupação assumida com a formação, que decorre destes pilares introduzidos na rotina universitária por meio das alterações curriculares que se sucederam. As universidades, de modo geral, têm se organizado para ofertarem atividades de formação, destinando tal responsabilidade a setores que se alocam em diferentes estruturas organizacionais na instituição. Contudo, ainda que de modo positivo frente à preocupação com esta oferta formativa aos docentes, no que tange à estruturação dos setores pedagógicos assemelhados ao que definimos conceitualmente como Assessoria Pedagógica Universitária, constatamos que, no contexto do Processo de Bolonha, não há uma Assessoria Pedagógica constituída, apenas setores que cuidam desta oferta de formação pedagógica aos docentes universitários, e, mesmo assim, isso não ocorre em todas as instituições. Essa condição é existente mesmo em torno dos pilares pedagógicos introduzidos pelo Processo de Bolonha. O mapeamento mostra ainda que, ao mesmo tempo em que a distribuição organizacional evidencia uma grande dificuldade em determinar o lugar da Pedagogia Universitária, por assumirem distintas nomenclaturas para estes setores, dificultando o reconhecimento deste lugar de formação permanente da docência, também denota que ainda há um longo caminho para se avançar na estruturação de Assessorias Pedagógicas, modeladas em torno da concepção e responsabilidades que assumimos neste trabalho.

A mesma atenção à oferta formativa é verificada no mapeamento do contexto da Universidade Nova, subsidiada pelos pilares pedagógicos. Contudo, diferentemente do que se verifica no contexto do Processo de Bolonha, parece haver mais avanço na organização das Assessorias Pedagógicas, existindo setores a ela conceitualmente assemelhados na maioria das universidades. O olhar sobre as funções pedagógicas aponta que, na estrutura da Universidade Nova, há setores que apresentam adesão a atividades que definimos como pertencentes ao rol de responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária, de modo que encontramos a



responsabilidade com a orientação e acompanhamento de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e, conseqüentemente, assessoramento a Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e Coordenação de Curso; atendimento a docentes; acompanhamento discente; análise de avaliação institucional. As ações relacionadas à formação é a que se mantém presente em todos os setores pedagógicos, reforçando o entendimento de que esta é a função mais evidente do assessoramento pedagógico. Contudo, a variedade de funções de que se ocupam em sua organização institucional denota um grande desafio a ser enfrentado, para que haja a consolidação efetiva destes espaços.

Também questão semelhante ao contexto do Processo de Bolonha se verifica no que diz respeito à denominação dos setores, que, respeitada a autonomia institucional, é tão discrepante que termina por dificultar a identidade de apoio à docência da Assessoria Pedagógica. De tal modo, no contexto da Universidade Nova, o mesmo se verifica no desenho dos programas de desenvolvimento profissional, pela diversidade de denominações e formatos, e também de abordagens, mas que não revelam concepções de formações pautadas no acompanhamento, na continuidade, nas ações de assessoramento.

Estas observações nos remetem a novas questões: Em havendo essa dificuldade de denominar institucionalmente os setores, porque os próprios assessores pedagógicos não se autodenominam assim, responsabilizando-se por esse processo institucional de reconhecimento? A barreira institucional em torno do tema seria tão grande que impediria que a própria Assessoria Pedagógica assumisse a frente por esta denominação? Ou seria esta uma questão de identidade, em que os próprios assessores não se veem sob essa função, respondendo apenas pelo conjunto de atividades que a instituição lhe destinar, indiscriminadamente, sem consideração às concepções em torno do setor? Ou seria mesmo falta de autoformação, que lhe permita referenciar e delimitar conceitualmente seu trabalho, estando diminuído seu domínio conceitual sobre o campo? Estas são questões para as quais não temos respostas e mereciam novos estudos sobre elas debruçados. Contudo, corroboramos nelas nossa tese de que a concepção e a autoformação determinam a atuação das Assessorias Pedagógicas Universitárias.

Na universidade focalizada no contexto do Processo de Bolonha, fica-nos ainda mais evidente algumas destas considerações. Verificamos nessa instituição explícita preocupação com a qualidade da docência frente às transformações curriculares, visto que o plano de formação aponta para o atendimento de pilares que compõem o modelo decorrido do Processo de Bolonha. Porém, a pesquisa evidenciou também que há uma concepção muito pragmática de formação, pautada em resolver problemas imediatos e cotidianos da docência, que não revela intencionalidade de construção de saberes e tomada de consciência profissional. Trabalham-se

os pilares pedagógicos mapeados, mas não como saberes docentes, e sim como problemas que exigem respostas práticas. Deste modo, as atividades de formação não se relacionam com os pilares pedagógicos impostos pelo Processo de Bolonha senão numa perspectiva pragmática, em detrimento a uma concepção de formação para a docência, como construção e desenvolvimento profissional. A questão, para além do posto, faz-nos concluir que é preciso muito caminhar para se avançar na cultura institucional que vise um processo formativo amplo, ao que neste estudo assumimos como eixo transversal das ações competentes à Assessoria Pedagógica, que se pautem as formações em torno da construção de saberes da docência, em apoio à permanente aprendizagem dos professores. Assim, ainda que a oferta da formação pedagógica seja uma importante ação desenvolvida institucionalmente, manter-se limitada a ela não conferirá a cultura pedagógica que se espera alcançar quando se opta por instituir a Assessoria Pedagógica como lugar permanentemente formativo, que explicita concepções pedagógicas que justificam sua atuação e intervenção.

Por seu turno, o estudo focalizado na universidade do contexto da Universidade Nova demonstra uma preocupação institucional mais delimitada em determinar um setor pedagógico, implementado em meio às discussões de adesão ao modelo. Há intencionalidade em estabelecer um programa de desenvolvimento profissional docente, e se verificam ações que cingem os pilares pedagógicos, embora deixem escapar dimensões que poderiam ser abordadas formativamente pela Assessoria, como é o caso da formação para a gestão pedagógica.

Sob olhar panorâmico, os dados dão conta de que há a premente necessidade de avanço dos setores responsáveis pela dimensão pedagógica institucional. No contexto do Processo de Bolonha encontramos sujeitos que trabalham a formação que são referência em seus campos de atuação e têm reconhecida posição acadêmica, contudo não têm distintos modos de assessoramento, para além de atividades isoladas de formação pedagógica. As políticas de formação têm concepção pragmática, de modo que buscam a solução de problemas imediatos do cotidiano da docência, não havendo a intencionalidade de construção de saberes pedagógicos, de comunidades de aprendizagem da docência, de animação e apoio à aula universitária. Enquanto isso, no contexto da Universidade Nova encontramos distintos modos de assessoramento, em várias frentes de atuação, conjugando sentido à prática pedagógica de modo amplo, porém não há reconhecimento institucional das pessoas que o executam. Encontramos, ainda, uma ampliação das frentes de atuação, com presença de responsabilidades técnicas em detrimento das pedagógicas. Esse cenário nos leva a outras questões: a invisibilidade dos assessores decorre da sua necessidade de se legitimar institucionalmente? A invisibilidade dos assessores se funde a alguma ausência de reconhecimento científico em sua

área de atuação? Ou é mesmo uma invisibilidade institucional, referente ao não reconhecimento de seu papel formativo?

Avançando, a pesquisa nos levou a delimitar o rol de responsabilidades da Assessoria Pedagógica em cinco grandes dimensões, sendo elas, o assessoramento a docentes, à avaliação institucional e à organização curricular, a orientação a discentes e a promoção do desenvolvimento profissional docente, tendo a formação e a inovação uma lógica transversal em todas essas responsabilidades, bem como a pesquisa da própria prática como motor da autoformação. A partir desse rol de responsabilidades, a Assessoria Pedagógica se constitui em espaço que pode se efetivar como lugar da formação, mesmo em momentos fora das formações, ações pensadas dentro de programas desta natureza. Isso se deve porque, do modo que estamos assumindo, a formação é uma ação de assessoramento que transversa todas as responsabilidades deste setor, consolidando uma profissão eminentemente formativa. Isso se torna possível quando há assessoramento em função das demandas e angústias, institucionais e dos professores; um lugar pautado no diálogo e na escuta dos docentes, oportunizando-lhes usufruir de um serviço alicerçado nas mesmas concepções e saberes que defendemos como pertinentes à prática docente.

Assim defendemos porque entendemos que não é possível assessorar sem dominar os saberes do campo pedagógico, fundamentando e valorando o próprio percurso profissional do assessor pedagógico, à mesma medida em que se transpõe as fronteiras existentes, e se respeita as culturas e epistemologias dos campos de conhecimento. Espaços que conduzam os docentes universitários a se reconhecerem como professores, reconhecerem-se pertencentes a este campo profissional. Espaços próprios, estáveis, institucionalizados para que atinjam continuidade e legitimidade. A Assessoria Pedagógica Universitária, pelo modelo de responsabilidades que desenhamos, passa a ser compreendida como uma função maior que uma profissão de ajuda; é diretamente relacionada à aprendizagem da docência porque mais que apoiar ela precisa transitar nas dimensões que estruturam seu rol de atuação e, portanto, transitar por toda a dinâmica pedagógica da universidade, em sua totalidade.

Parece-nos evidente que a junção destas questões, quer dizer, haver um bom modelo de responsabilidades de assessoramento e concepções pedagógicas adequadas, pautados na dimensão pedagógica e não técnico-administrativa, desenvolvido por profissionais que se tornam referência no que desempenham, que demonstram suas concepções, fundamentando suas decisões, é condição para aumentar a legitimidade da Assessoria Pedagógica Universitária. Nesse sentido, processos de autoformação devem se tornar rotina para o profissional assessor pedagógico. Esse deve ser um de seus compromissos. Por sua vez, a instituição deve

responsabilizar-se pela valorização institucional, conferindo oportunidades concretas para que o assessor se autoforme, em processos intencionais e não fortuitos.

Nesta direção, por um lado, concluímos a institucionalização dos setores como modo de valorização do espaço formativo a ser construído pela Assessoria Pedagógica, para que a intencionalidade e o compromisso com a continuidade sejam questões de ordem que permitam efetivar a legitimidade que seu rol de responsabilidades demanda. As concepções que assumimos, o modelo de competência da Assessoria Pedagógica que delimitamos, bem como a releitura que fazemos do conceito de formação, para nós eixo transversal em sintonia com a transversalidade da inovação, permitem-nos assumir esta continuidade enquanto um processo que não é interrompido pela transitoriedade da ocupação da função de assessoramento, garantida institucionalmente pela segurança da permanência na função, que lhe efetive prolongamento no tempo e espaço da universidade. Por outro lado, concluímos que a autoformação é o modo para atingir a legitimidade das ações, porque orienta uma prática fundamentada, que encaminha à profissionalização da função, e contribui para a consolidação da Assessoria Pedagógica Universitária.

Contudo, neste sentido, os dados empíricos dão conta de um vazio institucional relativo à autoformação dos assessores pedagógicos, porquanto não há nenhuma forma de indicação que direcione a esta ideia, ausência esta que se pode perceber nas descrições minuciosas dos mapeamentos efetivados. A questão da autoformação apenas surge no estudo focalizado no contexto da Universidade Nova, relativamente a uma função específica, ou seja, em relação à orientação educacional desenvolvida pelo setor focalizado, e não como um todo em relação às funções de assessoramento. Ainda assim, não é evidente se esta autoformação registrada é uma questão institucional ou se é movimento pessoal dos próprios assessores pedagógicos, em unilateralidade.

À vista do que havíamos inicialmente nos orientamos, ou seja, que para ocupar esse lugar de assessoramento, o lugar da Pedagogia Universitária, deve-se estar devidamente preparado para tal responsabilidade, nosso percurso nos afirma que aí reside um avanço imprescindível para a consolidação das Assessorias Pedagógicas, porque o desempenho de sucesso requer o domínio do campo pedagógico, dentre os quais os saberes docentes que representam, por consequência, saberes de assessoramento. E assumimos que este é um domínio obtido somente por meio da autoformação. Tem-se em vista que o assessor pedagógico, à medida em que revela sua concepção pedagógica e didática, permite acontecer e justifica suas ações de intervenção, caminhando no sentido da legitimidade de suas ações.

Assim, questões de institucionalização e autoformação estão relacionadas, à medida em que, do mesmo modo como afirmamos que o desenvolvimento profissional docente não é uma questão mera de vontade por parte do professorado, porque contempla uma dimensão política institucional horizontal de valorização e incentivo, assumimos a mesma premissa para a autoformação dos assessores. Nesse sentido, à medida em que os assessores devem buscar autoformação, pesquisando e teorizando sua prática, também as ações institucionais da gestão devem encaminhar essas questões, entendendo a autoformação como valorização da função de assessoramento que compete à Assessoria Pedagógica.

Estas relações nos permitem entender que os contornos da Assessoria Pedagógica não são estáticos; definem-se com o movimento dos sujeitos que a compõem, nos processos socialmente referenciados, bem como nos processos de institucionalização do setor e da função, e dos de autoformação que o profissionaliza. À vista destas considerações, concluímos que o assessor se caracteriza, dentro dos limites das concepções aqui defendidas, como um formador de professores, que busca influenciar e romper paradigmas. Contudo, dialogando com o mapeamento efetivado, essa ideia de formador não se limita àquele que tão somente desenvolve uma atividade de formação para os professores, mas abrange as condições de ser articulador, organizador e também, quando cabido, condutor da formação. Estas condições parecem-nos bem desempenhadas quando há a junção entre tornar-se referência, o que pode ser alcançado pela autoformação que profissionaliza a função, com o desempenho das grandes responsabilidades de assessoramento, como demarcamos, não se limitando a ofertar ações de formação aos docentes. Cria-se, nessas condições, possibilidades de transposição de fronteiras pela atuação da Assessoria Pedagógica, rompendo com as representações que revelam desqualificação do campo pedagógico, evidenciando nesse campo possibilidades de concretização das expectativas pedagógicas em torno da prática a ser provocada junto aos docentes.

Finalmente, esperamos que nossas provocações e discussões sejam produtivas para o campo, e que os apontamentos aqui dispostos incitem novos questionamentos para fazê-lo avançar. De outro modo, por afirmarmos que o campo da Pedagogia Universitária é um campo tensionado, ainda em produção, concluímos que nosso trabalho conforma um movimento de resistência: primeiro, porque insistimos em ver elementos pedagógicos em discursos que são veementemente criticados por correntes de teóricos, por sua vertente mercantilista e mercadológica; segundo, porque vemos beleza na construção dos espaços de assessoramento e formação, mesmo sendo os saberes pedagógicos os mais desvalorizados e o campo desqualificado; e, por último, porque tentamos mostrar que a função de assessor pedagógico

deve ser exercida por meio de concepção e autoformação, quando a tendência é legitimar a execução de tal função em decorrência da pertença a um cargo, o de docente universitário. Assim, buscamos defender, em toda nossa linha de argumentação, por meio das concepções que expusemos, que a função de assessoramento deve ser ocupada por quem tem condições de desenvolvê-la, e não por detenção de determinado cargo dentro da universidade; esta função deve ser desenvolvida em decorrência da concepção do trabalho formativo a ser executado pela Assessoria Pedagógica, porque, independente de cargos, há muitos modos de operacionalizar o assessoramento, e, então, o que fará diferença, provocando ou não sucesso e legitimidade da atuação, são as concepções adotadas e a formação para a função, não o cargo de origem do assessor pedagógico universitário.

Por fim, revendo nosso recorte de pesquisa delimitado pelos contextos de inovação curricular, fechamos este trabalho retomando nossa epígrafe, que o abre. Invocamos Apollinaire para nos apoiar nesse movimento de estudo e de defesa em torno da Assessoria Pedagógica: defendemos que é preciso haver aquele que chame à borda, que empurre para que o voo seja alcançado. No quadro de nosso estudo, é preciso que haja aquele que encoraje o salto à inovação pedagógica nos contextos de inovação curricular. Para tanto, estruturar a Assessoria Pedagógica Universitária e se autoformar para a função de assessor pedagógico são possibilidades de construirmos uma profissão que apoia a aprendizagem da docência, empurra à inovação e qualifica as práticas no interior das universidades como lugar privilegiado da formação.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Continuar a formar-se, renovar e inovar: a formação contínua de professores. **Revista da Escola Superior de Educação de Santarém**, n. 3, 1992, p. 24-35.

ALARCÃO, Isabel. Formar-se para formar. **Aprender**, Portalegre, Escola Superior de Educação, n. 15, 1993, p. 19-25.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Edições Almedina, 1987.

ALARCÃO, Madalena; PESSOA, Teresa; PEIXINHO, Ana Teresa; MENDES, Antônio; CAVALEIRO, Carlos; SILVA, Elsa; SOL, Fatima; CONCEIÇÃO, Hugo; TELES, Joana; GRAZINA, Manuela; NETO, Joana; PEDROSA, Sandra; JERÔNIMO, André; ANDRADE, Bruno. PED@ES: Pedagogia no Ensino Superior. In: **Encontro Anual do GT2 da Comissão Setorial para a Educação e Formação (CS11)** – Autoavaliação das instituições de ensino superior, partilha de boas práticas. Referencial 9 – recursos humanos. Aveiro, Portugal: Instituto Português da Qualidade, 11 de outubro de 2017 (pôster).

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova**: textos críticos e esperançosos. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007a.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. As três culturas na Universidade Nova. **Ponto de Acesso – Revista do Instituto de Ciência da Informação da UFBA**, Salvador, v. 1, n. 1, jun. 2007b, p. 5-15.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Interdisciplinaridade na Universidade Nova: Desafios para a Docência. In: CERVI, Gicele Maria; RAUSCH, Rita Buzzi (Orgs.). **Docência Universitária**: concepções, experiências e dinâmicas de investigação. Blumenau: Meta Editora, 2014, p. 21-28.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: colleges vs. Vikings. **Revista Lusófona de Educação**, 32, 2016, p. 11-30.

ALMEIDA FILHO, Naomar de; BENINCÁ, Dirceu; COUTINHO, Denise. Universidade Popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 42, jan./abr. 2017, p. 39-55.

ALMEIDA FILHO, Naomar de; COUTINHO, Denise. Nova arquitetura curricular na universidade brasileira. **Ciência e Cultura on-line**, São Paulo, v. 63, n. 1, jan. 2011, p. 4-5.

ALMEIDA FILHO, Naomar de; SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Universidade no século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

ALMEIDA FILHO, Naomar de; TAVARES, Manuel; ROMÃO, Tatiana. A emergência de modelos contra-hegemônicos de educação superior: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e sua contribuição para a redefinição da geopolítica do conhecimento: Manuel Tavares & Tatiana Romão conversam com o Prof. Naomar Almeida Filho. **Revista Lusófona de Educação**, v. 29, n. 29, 2015, p. 201-211.

AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, Antônio. Epidemiology and the Bologna Saga. **Higher Education**, n. 48, 2004, p. 79-100.

ANDIFES. **Reforma Universitária**: proposta da Andifes para a reestruturação da educação superior no Brasil. Brasília: Andifes, 2004. Disponível em [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1364828028PropostaAndifes.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364828028PropostaAndifes.pdf). Acesso em 17 set. 2013.

ARAUJO, Helena Costa. Há já lugar para algum mapeamento nos estudos sobre gênero e educação em Portugal? – uma tentativa exploratória. **Investigar em educação: revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, n. 1, 2002, p. 101-146.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Lei n. 49/2005**. Lisboa: Diário da República, 1, série A, n. 166, ago.2005, p. 5122-5138.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Sobre a inovação curricular pedagógica no contexto universitário. **Unesp Ciência**, São Paulo, dez. 2017, p. 14-27.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; XAVIER, Amanda Rezende Costa; CARRASCO, Ligia Bueno Zangali. Inovação Curricular e Pedagógica no contexto universitário. **Unesp Agência de Notícias**, São Paulo, mar. 2017. Disponível em <<http://unan.unesp.br/destaques/26016/inovacao-curricular-e-pedagogica-no-contexto-universitario&pagina=1>>. Acesso em 10 abr. 2018.

BERMAN, Antoine. **Bildung et Bildungsroman**. Paris: Le temps de la réflexion, 1984.

BERTOLLETI, Vanessa Alves. Anísio Teixeira e o Projeto de Universidade Brasileira: UDF e UNB. **Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012, p. 551-569.

BESSA LÉDA, Denise; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, vol. 34, n. 1, jan./abr. 2009, p. 49-64.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana; SANTOS, Eliane dos; FIGUEIRA, Adriana; ROSSETTO, Gislaine. Qualidade e Aprendizagem Docente. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 486-502.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, 2013, p. 67-80.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.



BRASIL. **Projeto de Lei n. 7200/2006**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006. (Em tramitação).

BRASIL. **Reuni: Reestruturação e expansão das universidades federais** – Diretrizes Gerais. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em <[portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf)>. Acesso em 13 ago. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni 2008**: relatório de primeiro ano. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 22 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em <[http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20%20bacharelados%20interdisciplinares%20%20referenciais%20orientadores%20%20novembro\\_2010%20brasil.pdf](http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20%20bacharelados%20interdisciplinares%20%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf)>. Acesso em 22 maio 2018.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e o Projeto Universidade Nova: como ficam as licenciaturas? **Revista Internacional de Educação Superior [RIESup]**, Campinas, v. 3, n. 3, set./dez. 2017, p. 563-581.

BROILO, Cecília Luiza. **Assessoria Pedagógica na universidade**: (con)formando o trabalho docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015.

BRUTTEN, Elena; ARAÚJO, Virginia Maria Dantas de. (Orgs.). **Comunidade de Aprendizagem no ensino superior**: diversidade de experiências e saberes. Natal: EDUFRN, 2010.

CARLOS, Lígia Cardoso; CHAIGAR, Vania Alves Martins. Estratégias de formação docente no ensino superior: experiência e memória no enredo do tempo-espaço da FURG. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 59-90.

CARRASCO, Lígia Bueno Zangali. **Assessorias Pedagógicas das Universidades Estaduais Paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário**. Rio Claro: UNESP, 2016. Dissertação de Mestrado em Educação.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007, p. 63-74.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 185-207.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, vol. 4, n. 3, 1999, p. 3-8.

CITOLIN, Cristina Bohn; RAMOS, Inajara Vargas; SALAMI, Marcelo Cesar; FORSTER, Mari Margarete dos Santos; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz; PINTO, Marialva Moog; BRACCINI, Marja Leão; LEITE, Tatiane Costa; COSTA, Valesca Brasil. Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em IES comunitárias gaúchas: trajetórias e desafios. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 153-186.

COCHRAN-SMITH, Marylin. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, 48:3, ago. 2012, p. 108-122.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. **Inside outside: Teacher research and knowledge**. New York: Teachers College Press, 1993.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Communities for teacher research: fringe or forefront? In: McLAUGHLIN, Milbrey; OBERMAN, Ida (Eds.). **Teacher Learning: new policies, new practices**. New York: Teachers College Press, 1996, p. 92-114.

COLLAZO, Mercedes; DE BELLIS, Sylvia; PERERA, Patricia; SANGUINETTI, Vanesa. La asesoría pedagógica en la Udelar (Uruguay): aproximaciones al conocimiento de su papel en las políticas de enseñanza. In: CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas**. Criciúma: UNESC, 2014, p. 175-205.

COLLAZO, Mercedes; DE BELLIS, Sylvia; PERERA, Patricia; SANGUINETTI, Vanesa. Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente. In: LUCARELLI, Elisa. **Universidad y asesoramiento pedagógico**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015, p. 193-248.

**Conferência de Bergen**. Noruega, Bergen: Ministerial Conference EHEA, 2005. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid101762/bergen.html>>. Acesso em 24 out. 2017.

**Conferência de Berlim**. Alemanha, Berlim: Ministerial Conference EHEA, 2003. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid100938/ministerial-conference-berlin-2003.html>>. Acesso em 24 out. 2017.

**Conferência de Bucareste**. Bucareste, Romênia: Ministerial Conference EHEA, 2012. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid101043/ministerial-conference-bucharest-2012.html>>. Acesso em 24 out. 2017.

**Conferência de Budapeste/Viena.** Budapeste, Hungria; Viena, Áustria: Ministerial Conference EHEA, 2010. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid101033/ministerial-conference-budapest-vienna-2010.html>>. Acesso em 24 out. 2017.

**Conferência de Leuven/Louvain-la-Neuve.** Leuven/Louvain-la-Neuve, Bélgica: Ministerial Conference EHEA, 2009. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid101040/ministerial-conference-leuven-louvain-neuve-2009.html>>. Acesso em 24 out. 2017.

**Conferência de Londres.** Reino Unido, Londres: Ministerial Conference EHEA, 2007. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid101763/london.html>>. Acesso em 24 out. 2017.

**Conferência de Paris.** França, Paris: Ministerial Conference EHEA, 2018. Disponível em <<http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html>>. Acesso em 14 jun. 2018.

**Conferência de Praga.** República Checa, Praga: Ministerial Conference EHEA, 2001. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid100256/prague.html>>. Acesso em 24 out. 2017.

**Conferência de Yerevan.** Yerevan, Armênia: Ministerial Conference EHEA, 2015. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid101764/yerevan.html>>. Acesso em 24 out. 2017.

**Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior – CNaPPES.** 2014. Disponível em <<http://cnappes.org/cnappes-2014/>>. Acesso em 05 dez. 2017.

**Convenção sobre o reconhecimento de qualificações, relativas ao ensino superior na região Europa – Conferência de Lisboa 1997.** Lisboa: Diário da República, 1, série A, n. 76, mar.2000, p. 1318-1326.

CORREIA, José Alberto. A construção científica do político em Educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 15, 2001, p. 19-43.

CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, Antônio; STOER, Stephen. Mapeando decisões no campo educação no âmbito do processo de realização das políticas educativas. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 15, 2001, p. 45-58.

COSTA, Rainer Marinho. Processo de Bolonha, bacharelado interdisciplinar e algumas implicações para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Ensino Superior**, Campinas, n. 13, abr./jun. 2014, p. 38-45.

CRUZ, Manuel Fernandez. **Desarrollo profesional docente.** Granada: GEU, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In.:

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000, p. 45-52.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações Pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Coimbra, 2004a.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3 (54), Set./Dez. 2004b, p. 525-536.

CUNHA, Maria Isabel da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONI, Delcia; GRILLO, Marlene (Org.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2005, p. 71-82.

CUNHA, Maria Isabel da. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aída Maria Monteiro (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: Edições Bagaço, 2006a, p. 485-503.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 32, 2006b, p. 258-271.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia Universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006c.

CUNHA, Maria Isabel da. Assessoramento Pedagógico. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006d, p. 383.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação na Educação. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006e, p. 445.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações Pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária, USP, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EdUSP, 2009a, p. 211-236.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, jan./abr. 2009b, p. 81-90.

CUNHA, Maria Isabel da. Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIEE/Livpsic, 2010a, p. 63-74.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, CNPq, 2010b.

CUNHA, Maria Isabel da. Impases contemporâneos para la Pedagogia Universitaria: implicaciones para el asesor pedagógico en la educación superior. In: LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia (Eds.). **El asesor pedagógico en la universidad**: entre la formación y la intervención. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012, p. 17-26.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of Print, 2013, p. 1-17.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014a.

CUNHA, Maria Isabel da. Estratégias de qualificação do trabalho acadêmico em universidades espanholas: significados e contextos. In: CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico**: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas. Criciúma: UNESC, 2014b, p. 67-76.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, jul./set. 2015a, p. 17-31.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Estratégias de assessoramento pedagógico em questão: potencialidades na didática da educação superior. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et.al.]. **Didática e Prática de Ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015b, p. 2981-2994.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In: PRYJMA, Marielda Ferreira; DE OLIVEIRA, Oseias Santos (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: EdUTFPR, 2016, p. 63-78.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, mai./jun. 2019, p. 121-133.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006, p. 349-406.

CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa. Trabalho colaborativo entre comunidades acadêmicas no marco do Mercosul: a investigação sobre estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da educação superior, o caso das Assessorias Pedagógicas

Universitárias. **Integración y Conocimiento**, Nucleo de estudios e investigaciones en educación superior del Mercosul, n. 2, 2013, p. 117-126.

CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico**: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas. Criciúma: UNESC, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Qualidade do ensino de graduação: culturas, valores e seleção de professores. **Práxis Educativa**, v.8, n.1, jan./jun. 2013, p. 219-241.

DARLING-HAMMOND, Linda; WEI, Ruth Chung; ANDREE, Alethea; RICHARDSON, Nikole; ORPHANOS, Stelios. **Professional learning in the learning profession**: a status report on teacher development in the United States and abroad. Washington: National Staff Development Council, 2009.

DAY, Christopher. Professional learning and researcher intervention: an action research perspective. **British Educational Research Journal**, n. 11, v. 2, 1985, p. 133-151.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto, 2001.

DAY, Christopher. **Formar docentes**: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, 2005.

**Declaração de Bolonha**. Itália, Bolonha: Universidade de Bolonha, 1999. Disponível em: <<https://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>>. Acesso em 24 out. 2017.

**Declaração de Sorbonne**. França, Paris: Universidade de Sorbonne, 1998. Disponível em: <[http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/outros\\_docs/decl\\_sorbonne](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne)>. Acesso em 18 out. 2017.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (Auto)Formação Docente: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Q. (Orgs.). **Docentes para a Educação Superior**: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010, p 71-100.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Paper**, ISCTE, Lisboa, n. 60, 2009, p. 1-24.

EACEA - Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura. **Ensino Superior na Europa 2009: evolução do Processo de Bolonha**. Bruxelas: Eurydice, 2009.

**Entrevista-narrativa com Professora PB, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto**. Entrevistadora: XAVIER, Amanda Rezende Costa. Porto: FPCEUP, 11 set. 2017. Arquivo M4A (1:18:59).

**Entrevista-narrativa com Professora UN, da Universidade Federal de Alfenas**. Entrevistadora: XAVIER, Amanda Rezende Costa. Alfenas: UNIFAL, 11 out. 2018. Arquivo

(<https://outlook.live.com/mail/search/id/AQMkADAwATYwMAItOWY5OC0xNTMxLTAwAi0wMAoARgAAA01FI5tmyEhPssatZOGbCA4HAAkiMbtKGAJPqUBTTN2IojAAAAJD1QAAAAkiMbtKGAJPqUBTTN2IojAAAF3wkIAAAAA%3D>).

**Entrevista-narrativa com Pedagoga UN, da Universidade Federal de Alfnas.**

Entrevistadora: XAVIER, Amanda Rezende Costa. Alfnas: UNIFAL, 11 jun. 2019. Arquivo (<https://docs.google.com/document/d/1V41o3fxGjjDEL8euoHjv8YHYSSMM7VbrJLMV7qLm46yg/edit?ts=5cbe145f>).

**Entrevista-narrativa com Pró-Reitor de Inovação Pedagógica e Desporto da Universidade do Porto – Pró-Reitor PB.** Entrevistadora: XAVIER, Amanda Rezende Costa. Porto: Reitoria da Universidade do Porto, 15 set. 2017. Arquivo M4A (1:15:05).

EUROPEAN COMMUNITIES. **ECTS User’s Guide**. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. Disponível em <[http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf)>.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória; OLIVEIRA, Marcia Fernandes de; NICOLodi, Suzana Cini Freitas; DEBALDI, Blasius Silvano; GRAZIOLA JUNIOR, Paulo. Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior no Paraná. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 125-152.

FARANDA, Claudia; FINKELSTEIN, Claudia. Hacia la construcción del rol del asesor pedagógico en la universidad: vicencias y reflexiones acerca de una instancia de formación desde la mirada del participante. In: LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: UBA, 2004, p. 133-154.

FAVA, Silvana Maria Coelho Leite. Bacharelado Interdisciplinar: tendências, motivações, desafios e possibilidades. In: XAVIER, Amanda Rezende Costa; LIMA, Claudio Antônio de Andrade; TORRES, Maria Emilia Almeida da Cruz. (Orgs.). **Bacharelado Interdisciplinar: a experiência da Universidade Federal de Alfnas, no Campus Avançado de Poços de Caldas**. Poços de Caldas: Progressiva, 2013, p. 63-74.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; BASTOS, Amélia Rota Borges; SELBACH, Paula Trindade da Silva. Cursos e Disciplinas de Formação Pedagógica do Professor Universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, CNPq, 2010, p. 125-146.

FERNANDES, Preciosa. **O currículo do Ensino Básico em Portugal na transição para o séc. XXI** – um mapeamento de discursos políticos, académicos e de “práticos”. Porto: Universidade do Porto, 2007. Tese de Doutoramento.

FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem no ensino superior: possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa. In: LEITE, Carlinda. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIE/Livpsic, 2010, p. 99-110.

FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda; MOURAZ, Ana; SAMPAIO, Marta. O lugar da dimensão pedagógica na formação de professores da Universidade do Porto. In: PRYJMA, Marielda (Ed.). **Desafios e trajetórias do desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013, p. 219-238.

FERNANDES, Preciosa; MOURAZ, Ana; SAMPAIO, Marta. Tendências da formação contínua de professores da Universidade do Porto em período pós-Bolonha: uma análise focada nos discursos oficiais. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel (Eds.). **Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência**. Porto: CIIIE, 2012, p. 5048-5065.

FERNÁNDEZ, Lidia. Asesoramiento pedagógico institucional: una propuesta de encuadre de trabajo. **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, AGCE, año II, n. 2, 1982, p. 18-36.

FERNÁNDEZ, Lidia. Prólogo. In: LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: UBA, 2004, p. 11-20.

FERNÁNDEZ, Lidia. El análisis institucional y el asesoramiento pedagógico universitario. In: LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia. **El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012, p. 27-54.

FERRI, Cassia. Formação continuada de professores universitários: a experiência da Universidade do Vale do Itajaí. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Orgs.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Santa Maria: EDIPUCRS, 2009, p. 267-280.

FINKELSTEIN, Claudia. Las asesorías pedagógicas en universidades argentinas. **Comunicación presentada en el XV Congreso de Educación Comparada**. Buenos Aires, UNTF, jun. 2013.

FINKELSTEIN, Claudia; LUCARELLI, Elisa; MALET, Ana Maria; VILLAGRA, Maria Alicia; COLLAZO, Mercedes. El Asesor Pedagógico Universitario en el contexto rioplatense: más allá de las fronteras. **RAES Revista Argentina de Educación Superior**, año 9, n. 14, jun./nov. 2017, p. 53-77.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 5, n. 8, jan./jun. 2013, p. 11-23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1994.



HARGREAVES, Andy. Development and Desire: a postmodern perspective. In: GUSKEY, Thomas; HUBERMAN, Michael (Eds.). **Professional Development in Education: new paradigms and practices**. New York: Teachers' College Press, 1995, p. 9-34.

HELMER, Ester Almeida. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2012.

HEVIA, Isabel Abal de. El asesor pedagógico em la formación del docente universitario. In: LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: UBA, 2004, p. 83-108.

HOLZ, Norberto; LEITE, Denise Ballerine C.; TUTIKIAN, Jane. **Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000.

HOYLE, Eric. Professionalization and deprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MEGARRY, Jacquetta. (Eds.). **The professional development of teachers: world yearbook of education 1980**. London: Routledge, 2012, p. 45-60.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Graó, 1998.

ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa. **Plano estratégico 2014-2017**. Lisboa: Edição da Reitoria do ISCTE-IUL, 2014.

KITCHENHAM, Barbara; BUDGEN, David; BRERETON, Pearl. The value of mapping studies: a participant-observer case study. **Proceedings of the 14th international conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering**, 2010, p. 25-33.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Content Analysis**. Beverly Hills: SAGE, 1980.

KRIPPENDORFF, Klaus. Content analysis. In: BARNOUW, Erik; GERBNER, George; SCHRAMM, Wilbur; WORTH, Tobia; GROSS, Larry (Eds.). **International encyclopedia of communication** (Vol.1). New York: Oxford University Press, 1989, p. 403-407. Disponível em: <[http://repository.upenn.edu/asc\\_papers/226](http://repository.upenn.edu/asc_papers/226)>. Acesso em 12 mar. 2018.

LEITE, Carlinda. A figura do “amigo crítico” no assessoramento / desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In: FERNANDES, Margarida (Org.). **O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002, p. 95-100.

LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 3 (57), set./dez. 2005a, p. 371-389.

LEITE, Carlinda. O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade: implicações para a formação de professores. **Actas do V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 2005b, p. 1-16.

LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIIE/Livpsic, 2010.

LEITE, Carlinda; CUNHA, Maria Isabel da; BAIBICH, Tânia Maria (Orgs.). Dossiê – Pedagogia Universitária: debates internacionais contemporâneos. **Educar em Revista**, n. 57, jul./set. 2015, p. 15-16.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, jul./dez 2011, p. 507-533.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Katia. **O lugar que é atribuído à dimensão pedagógica no ensino superior**. Porto: FPCEUP, 2006. (Documento policopiado).

LEITE, Carlinda; RAMOS, Katia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007, p. 27-42.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Katia. Pedagogía Universitaria: una contribución para la visibilidad de la dimensión pedagógico-didáctica de la docencia. In: ARCIGA ZAVALA, Blanca (Coord.). **Contextos, identidades y academia en la educación superior**. México: Plaza y Valdés, 2009, p. 104-105.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Katia. O exercício docente na sua relação com a reforma universitária decorrente do Processo de Bolonha: o que dizem os professores da Universidade do Porto. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 3, set./dez. 2014a, p. 103-117.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Katia. Políticas do ensino superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, n. 28, 2014b, p. 73-89.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Katia. Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, jul/set 2015, p. 33-47.

LEITE, Carlinda; SILVA, Olinto. Concepções e vivências de formação no projecto TEIAS. **Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Faro, 2002.

LEITE, Denise. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006.

LEITE, Denise; LUCARELLI, Elisa; VEIGA, Ilma; RESENDE, Lúcia; CUNHA, Maria ISABEL; FONSECA, Marília; BRAGA, Ana Maria; CAMPANI, Adriana; FERLA, Alcindo; FERNANDES, Cleoni; GENRO, Maria Elly; ALVES, Evandro. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade. In: LEITE, Denise (Org.). **Pedagogia Univeritária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: EdUFRGS, 1999, p. 63-80.

LEITINHO, Meiricele Calíope. **A formação pedagógica do professor universitário nas universidades cearenses: um estudo de casos múltiplos**. Brasília: UnB, 2007. Relatório de estágio de pós-doutorado.

LEITINHO, Meiricele Calíope. A Formação pedagógica do Professor Universitário: dilemas e contradições. **Rev. Linhas Críticas**, Brasília, UnB, v. 14, n. 26, 2008, p. 72-92.

LEITINHO, Meirecele Calíope. Política de desenvolvimento profissional docente: fundamentos e práticas. In: D'Ávila, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, p. 133-146.

LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iorio. Formação Pedagógica Institucionalizada para docente na/da educação superior: tempo de contradições. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 9, n. 16, jul./dez. 2015, p. 418-437.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, 2008, p. 7-36.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica como innovación en docência, investigación y actualización pedagógica**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1994.

LUCARELLI, Elisa. **El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular**. Tese de Doutorado. Buenos Aires: UBA, 2003.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica em la formación. Buenos Aires: UBA, 2004.

LUCARELLI, Elisa. Análisis de prácticas y formación, tres experiencias con docentes en universidades argentinas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, jan./jun. 2006, p. 273-296.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 75-92.

LUCARELLI, Elisa. Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad, **Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado**. Granada, Espanha, vol. 12, n. 1, 2008, p. 1-14.

LUCARELLI, Elisa. **La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.

LUCARELLI, Elisa. Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, jul./dez. 2011, p. 417-441.

LUCARELLI, Elisa (Ed.). **Universidad y asesoramiento pedagógico**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.

LUCARELLI Elisa. Una mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad. **InterCambios**, vol. 3, n. 2, 2016, p. 13-25.

LUCARELLI, Elisa; CUNHA, Maria Isabel da. El asesor pedagógico: ¿actor relevante em la conformación del campo de la didáctica universitária? In: FARIAS, Isabel Maria Sabino

de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de. **Didática e Prática de Ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 1-14. (Ebook).

LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia; SOLBERG, Viviana. Principales problemas en el campo de acción del asesor pedagógico universitario en Argentina. In: CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas**. Criciúma: UNESC, 2014, p. 115-134.

LUCARELLI, Elisa; MALET, Ana Maria (Org.). **Universidad y prácticas de innovación pedagógicas: estudio de casos en la UNS**. Buenos Aires: Jorge Baldino Ediciones, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Arthur Roquete de et al. Educação Superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, abr./jun. 2005, p. 127-148.

MAGALHÃES, Justino. A Convenção de Bolonha e a Reforma do Ensino Universitário. In: ARAUJO, José Carlos Souza (Org.). **A Universidade Iluminista (1929-2009): de Alfred Whitehead a Bologna**. Brasília: Editora Liber Livro, 2011, p. 251-263.

**Magna Charta of University**. Bolonha: 1988. Disponível em: <<http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>>. Acesso em 18 out. 2017.

MALAGUTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo Antônio; CARCANHOLO, Marcelo Dias. **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998.

MALET, Ana Maria. De asesorías y asesoramientos. Un complejo proceso de consolidación. El caso de la UNS. Comunicación presentada en Investigaciones en educación: debates y controversias. **Jornadas de intercambio de equipos del IICE**. Buenos Aires, UBA, FFyL, nov. 2013.

MALET, Ana Maria. Principales problemas en el campo de acción del asesor pedagógico: el asesoramiento pedagógico en la Universidad Nacional del Sur: un complejo proceso de consolidación. In: CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas**. Criciúma: UNESC, 2014, p. 157-174.

MALET, Ana Maria. Acerca de asesorías y asesoramiento pedagógico en la Universidad Nacional del Sur. In: LUCARELLI, Elisa. **Universidad y asesoramiento pedagógico**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015, p. 163-189.

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 2007, p. 74-80.

MARCELO, Carlos. **Introducción a la formación del profesorado**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1989.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 08, 2009, p. 7-22.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente:** como se aprende a enseñar? Madrid: Ed. Narcea, 2009.

MARTINS, Marcos Francisco. Universidade brasileira em construção: propostas e tensões na disputa pelo modelo hegemônico. In: XAVIER, Amanda Rezende Costa; LIMA, Claudio Antônio de Andrade; TORRES, Maria Emilia Almeida da Cruz (Org.). **Bacharelado Interdisciplinar:** a experiência da Universidade Federal de Alfenas no *Campus* Avançado de Poços de Caldas. Poços de Caldas: Progressiva, 2013, p. 23-40.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade.** Campinas-SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

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

MELLO, Alex Fiúza; ALMEIDA FILHO, Naomar; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME FURB, v. 4, n. 3, set./dez. 2009, p. 292-302.

Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. **Decreto-Lei n. 42/2005.** Lisboa: Diário da República, 1, série A, n. 37, fev.2005, p. 1494-1499.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Decreto-Lei n. 74/2006.** Lisboa: Diário da República, 1, série A, n. 60, mar.2006, p. 2242-2257.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Decreto-Lei n. 107/2008.** Lisboa: Diário da República, 1ª série, n. 121, jun.2008, p. 3835-3853.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Decreto-Lei n. 230/2009.** Lisboa: Diário da República, 1ª série, n. 178, set.2009, p. 6310-6312.

Ministério da Educação e Ciência. **Decreto-Lei n. 115/2013.** Lisboa: Diário da República, 1ª série, n. 151, ago.2013, p.4749-4772.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, 2009, p. 37-62.

MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** Glossário. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006.

MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, Lucio. **Pedagogia Universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo.** UNIrevista, Vol. 1, n. 2, abr. 2006, p. 1-10.

MULHOLLAND, Timothy. Apresentação. In: ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos.** Brasília: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007, p. 7-9.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR., Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP**, n. 48, Esp. 2, 2014, p. 193-199.

NEPOMNESCHI, Martha. El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar. In: LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica em la formación.** Buenos Aires: UBA, 2004, p. 53-82.

NEUENFELDT, Manuela; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Qualidade e Docência Orientada. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. (Orgs). **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 447-457.

NOVOA, Antônio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. **Actas do 1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991a.

NOVOA, Antônio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, v. 4, n. 1, 1991b, p. 63-76.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999, p. 11-20.

NÓVOA, Antônio. **Professores, imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. Pedagogia universitária: já estamos no século XXI ou ainda não? Conferência de abertura. **VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior – Inovação e qualidade na docência.** Porto, FPCEUP, 2012.

NÓVOA, Antônio. Conferência Plenária. **Congresso Internacional O Tempo dos Professores**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 30 de setembro de 2017.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. **O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?** Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do *Campus Jataí* da Universidade Federal de Goiás. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Ailton Paulo de; PRATA-LINHARES, Martha Maria; KARWOSKI, Acir Mario. Formação docente no contexto brasileiro das Instituições Federais de Educação

Superior. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, jan./mar. 2018, p. 52-90.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC/UNESCO/Capes, 2002, p. 24-38.

OLIVER, Ana Cristina; BARRETO, Maribel Oliveira. Assessoria Pedagógica a docentes universitários: relato de experiência. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, maio/ago. 2010, p. 375-386.

PACHECO, José Augusto. Reflexões e experiências: diferentes modos da prática docente no ensino superior. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel. **Ensino Superior: inovação e qualidade na docência**. Porto: CIEE, 2012, p. 11-18.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PAULA, Maria de Fatima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 14, n. 1, mar. 2009, p. 71-84.

PAULSTON, Rolland G. Mapping Discourse in Comparative Education Texts. **Compare**, n. 23, v. 2, 1993, p. 101-114.

PAULSTON, Rolland G. Mapping Comparative Education after Postmodernity. **Comparative Education Review**, n. 43, v. 4, 1999, p. 438-463.

PAULSTON, Rolland G. Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. **Educação Sociedade & Culturas**, 16, 2001, p. 203-239.

PECHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: experiência da UNICAMP**. Campinas: Unicamp, 2003. Tese de Doutorado.

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. **Inovação Curricular**. Campinas: I Seminário Inovações em atividades curriculares - experiências na Unicamp, 2007. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/inovacoes/innov-curric.html>>. Acesso em 05 out. 2013.

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar; MERCURI, Elizabeth; BAGNATO, Maria Helena. **Inovações Curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública**. Campinas: Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 2, 2010, p. 200-213.

PERERA, Patricia; SANGUINETTI, Vanesa. Las UAE en la Universidad de la República. Comunicación presentada en Investigaciones en educación: debates y controversias. **Jornadas de intercambio de equipos del IICE**. Buenos Aires, UBA, FFyL, nov. 2013.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PETERSEN, Kai; VAKKALANKA, Sairam; KUZNIARZ, Ludwig. Guidelines for conducting systematic mapping studies in software engineering. **Information and Software Technology**, v.64, n.8, ago. 2015, p.1-18.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa perspectiva historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001, p. 179-195.

RAMOS, Katia. **Pedagogia Universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de actualização pedagógicodidáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária**. Porto: Universidade do Porto, 2008. Tese de Doutoramento.

RIBEIRO, Gabriela Machado; SELBACH, Paula T.; FELDKERCHER Nadiane; ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib; BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte; SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de. Estratégias institucionais de apoio pedagógico para formação do docente universitário: a experiência de duas universidades do Rio Grande do Sul. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 247-274.

RIBEIRO, Renato Janine. Prefácio – O sapo e o príncipe. In: ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007, p. 11-18.

ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (org.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 15-34.

SÁNCHEZ MORENO, Marita. El proceso de asesoramiento. In: MARCELO GARCÍA, Carlos; LÓPEZ YÁÑEZ, Julián (Coord.). **Asesoramiento curricular y organizativo en educación**. Barcelona: Ariel, 1997, p. 200-215.

SANTOS, Nandyara Souza. **O papel da Assessoria Pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior: a realidade de uma Faculdade Privada da Bahia**. Feira de Santana: UEFS, 2015. Dissertação de Mestrado.

SARTI, Flavia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, ago. 2009, p. 133-152.



SARTI, Flavia Medeiros. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, set./dez. 2013, p. 83-99.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da inovação em Educação. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 15-29.

SERPA, Angelo. Geografia como metadisciplina: a perspectiva da interdisciplinaridade em Milton Santos. In: SILVA, Maria Auxiliadora da; TOLEDO JUNIOR, Rubens de (Org.). **Encontro com o pensamento de Milton Santos: a interdisciplinaridade na sua obra**. Salvador: UFBA, 2006, p. 29-34.

SILVA E SILVA, Maria da Glória. **Assistência Pedagógica aos docentes: uma contribuição para a inovação na universidade?** Florianópolis: UFSC, 2011. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Maria Auxiliadora da. Milton Santos: a interdisciplinaridade militante. In: SILVA, Maria Auxiliadora da; TOLEDO JUNIOR, Rubens de (Org.). **Encontro com o pensamento de Milton Santos: a interdisciplinaridade na sua obra**. Salvador: UFBA, 2006, p. 19-28.

SILVA, Stella de Mello. **Diário de uma pai(chão): discutindo Espaço, Lugar e Território num grupo de pesquisa em construção**. Rio Claro: UNESP, 2019. (Tese de Doutorado em Educação).

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernadete Angelina. **Referentes e critérios para a ação docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 160, abr./jun. 2016, p. 286-311.

SILVA, Vera Lucia Reis da. Estratégias de formação de professores universitários no contexto da expansão e interiorização da Universidade Federal do Amazonas. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 275-300.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tania Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 91-108.

SOARES, Sandra Regina. Relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente: potencialidades e constrangimentos numa universidade portuguesa. In: CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas**. Criciúma: UNESC, 2014, p. 91-111.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes; MASSENA, Elisa Prestes. Desenvolvimento Profissional Docente em cursos de Medicina: estratégias institucionais de duas universidades públicas na Bahia. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 91-124.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, 2005, p. 137-202.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set/dez 2016, p. 24-56.

SOUZA, Maria Emília Gonzaga de. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica**. Brasília: UnB, 2010. Tese de Doutorado.

STROMQUIST, Nelly. Mapping Gendered spaces third world educational interventions. In: PAULSTON, Rolland. **Social Cartography**: mapping ways seeing social and educational change. London: Garland Publishing, 2000, p. 223-247.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de bildung (formação cultural). **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, n. 112, dez. 2005, p. 191-198.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, 2000a, p. 5-24.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editor, 2000b.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: Rés, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática face ao saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, dez. 2000, p. 209-244.

TONEGUTTI, Claudio Antônio; MARTINEZ, Milena. A Universidade Nova, o REUNI e a

queda da universidade pública. **InformANDES on-line**, Brasília, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. 1998. Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em 13 ago. 2012.

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR. **Plano 2020: Plano de Desenvolvimento Estratégico para a Universidade da Beira Interior 2012-2020**. Covilhã: Augusto Mateus & Associados Sociedade de Consultores, 2012.

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR. **Manual da Qualidade**. Covilhã: Reitoria, 2015.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2016-2021**. Redenção: UNILAB, 2016.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23282014056201784. Redenção: UNILAB, 2017.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA. **Regulamento n. 451/2011** – Regulamento do Centro de Desenvolvimento Acadêmico. Lisboa: Diário da República, 2ª série, n. 141, 2011.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA. **Projeto Educativo, Científico e Cultural da Universidade da Madeira**. Ilha da Madeira: Reitoria, 2017a.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA. **Manual da Qualidade da Universidade da Madeira**. Ilha da Madeira: Reitoria, 2017b.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **Plano Estratégico**. Aveiro: Conselho Geral, 2012.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **Manual da Qualidade**. Aveiro: Sistema Interno de Garantia da Qualidade, 2016.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **Plano de Atividades 2017**. Aveiro: Conselho Geral, 2017.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Programa de Ação 2015-2019**. Coimbra: João Gabriel Monteiro de Carvalho e Silva, 2015.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Plano Estratégico 2015-2019**. Coimbra: Conselho Geral, 2016.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA. **Plano de Desenvolvimento Estratégico**. Évora: Conselho Geral, 2015a.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA. **Ordem de Serviço n. 18/2015** – Regulamento do Centro de Tecnologias Educativas da Universidade de Évora. Évora: Reitoria, 2015b.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA. **Plano de Atividades 2017**. Évora: Conselho Geral, 2016.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. **Plano de Ação 2014-2017**. Lisboa: Reitoria, 2014.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. **Plano de Atividades 2016**. Lisboa: Reitoria, 2016.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. **Plano de Atividades da UTAD 2017** – completar o ciclo a pensar no futuro. Vila Real: Conselho Real, 2016.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. **Plano Estratégico da UTAD 2017-21**. Vila Real: Conselho Real, 2017.

UNIVERSIDADE DO ALGARVE. **Plano Estratégico 2013-2017**. Faro: Conselho Geral, 2015.

UNIVERSIDADE DO ALGARVE. **Plano de Atividades 2016**. Faro: Conselho Geral, 2016.

UNIVERSIDADE DO ALGARVE. **Manual da Qualidade**. Faro: Reitoria, 2017.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **Programa de Ação para o Quadriênio 2013-2017** – Crescer para ganhar o futuro. Braga: Conselho Geral, 2014.

UNIVERSIDADE DO PORTO. **Plano Estratégico U.Porto 2020**. Porto: Conselho Geral, 2015a.

UNIVERSIDADE DO PORTO. **Plano de Ação para o mandato do Reitor – 2014-2018**. Porto: Conselho Geral, 2015b.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES. **Proposta de Plano Estratégico de Desenvolvimento 2012-2015**. Ponta Delgada, Ilha dos Açores: Reitoria, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Portal de Capacitação**. Ateliê Didático. Salvador: UFBA, 2016. Disponível em <<https://capacitar.ufba.br/ateliê-didático>>. Acesso em 07 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022**. Salvador: Reitoria UFBA, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023056201739. Salvador: Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas, 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **UFBA em Pauta**. Ateliê didático oferece atualização pedagógica aos docentes da UFBA. Salvador: Imprensa UFBA, 2017c. Disponível em <[https://www.ufba.br/ufba\\_em\\_pauta/ateliê-didático-oferece-atualiza-a-3o-pedagógica-aos-docentes-da-ufba](https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/ateliê-didático-oferece-atualiza-a-3o-pedagógica-aos-docentes-da-ufba)>. Acesso em 06 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Plano Anual de Capacitação**. Salvador: NCP/Prograd, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 a 2020**. Alfenas: UNIFAL-MG, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023064201785. Alfenas: UNIFAL-MG, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Relatório de Gestão das Atividades do Departamento de Apoio Pedagógico**. Alfenas: Departamento de Apoio Pedagógico, 2017b (Documento impresso, interno da Prograd).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Relatório de Gestão das Atividades do Departamento de Apoio Pedagógico**. Alfenas: Departamento de Apoio Pedagógico, 2018 (Documento impresso, interno da Prograd).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Relatório de Gestão das Atividades do Departamento de Apoio Pedagógico**. Alfenas: Departamento de Apoio Pedagógico, 2019 (Documento impresso, interno da Prograd; Relatório Parcial).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2020**. Juiz de Fora: Reitoria, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023069201716. Juiz de Fora: Diretoria de Imagem Institucional, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Florianópolis: UFSC, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023079201743. Florianópolis: Chefia do Gabinete da Reitoria, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São João Del-Rei: UFSJ, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023083201710. São João Del-Rei: Serviço de Informação ao Cidadão, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional Unifesp PDI 2016-2020**. São Paulo: Reitoria, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023084201756. São Paulo: DDGP, 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Página Institucional/documentos/PPI**. Página Institucional na Internet, s/d. Disponível em <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/projeto-pedagogico-institucional>>. Acesso em 10 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Lei nº 11.145, de 26/07/2005**. Institui a Fundação Universidade Federal do ABC e dá outras providências. Brasília: DOU, 2005. Disponível em <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/lei-de-criacao-da-ufabc>>. Acesso em 10 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Projeto de Desenvolvimento Institucional**. Santo André: Reitoria UFABC, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Projeto Pedagógico Institucional**. Santo André: Reitoria UFABC, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023087201790. Santo André: DSSI UFABC, 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Portaria Normativa nº 1/2013 PROEN/UFMA**. Anexo do Regimento Interno da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão. São Luiz: Reitoria UFMA, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico Institucional**. São Luiz: Reitoria UFMA, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Luiz: Reitoria UFMA, 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023108201777. São Luiz: PROEN, 2017c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Cursos de Capacitação promovidos pela DICAP/DEGEP com vagas para seleção de instrutor interno – 1º semestre de 2019**. São Luiz: DICAP, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Barreiras: UFOB, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023109201711. Barreiras: Prograf, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Resolução Consuni 010/2017**. Institui o Programa de Recepção Docente. Barreiras: Consuni, 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Aditamento do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOPA (2012-2016)**. Santarém: UFOPA, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Minuta do Documento Indutor – Plano de Desenvolvimento Institucional**. Santarém: UFOPA, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23204013110201705. Santarém: UFOPA, 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Bagé: UNIPAMPA, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023111201791. Bagé: Prograd, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025**. Belém: UFPA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resposta e-SIC**. Protocolo 234800231132201780. Belém: UFPA, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) 2017-2020**. Belém: PROEG, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2007-2013**. Cruz das Almas: UFRB, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Treinamento Introdutório 2011 Servidores Docentes**. Cruz das Almas: PROGEP, 2011. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br/progep/capitacao/programacao-treinamento-introdutorio-docente.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023115201779. Cruz das Almas: NUFORDES, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Folder PAP – Programa de Atualização Pedagógica**. Natal: Prograd/PRH, s/d. Disponível em <[http://portalpap.ufrn.br/doc/folder\\_pap2010.pdf](http://portalpap.ufrn.br/doc/folder_pap2010.pdf)>. Acesso em 22 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019**. Natal: Reitoria, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2016-2026**: Construa o futuro da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023119201757. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Plano Orientador**. Itabuna/Teixeira de Freitas/Porto Seguro: Conselho Universitário, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023120201781. Itabuna: PROGEAC, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Proposta REUNI UFVJM**. Diamantina: UFVJM, 2009a. Disponível em <[file:///C:/Users/UNIFAL/Desktop/Amanda/Doutorado/Coleta\\_Dados\\_Doc/Brasil/UFVJM\\_B-L/proposta\\_reuni\\_ufvjm\\_27\\_05\\_2009.pdf](file:///C:/Users/UNIFAL/Desktop/Amanda/Doutorado/Coleta_Dados_Doc/Brasil/UFVJM_B-L/proposta_reuni_ufvjm_27_05_2009.pdf)>. Acesso em 10 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Resolução Consepe n. 34**. Institui o Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência – FORPED na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina: UFVJM, 2009b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Diamantina: UFVJM, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023126201759. Diamantina: Prograd, 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Projeto Pedagógico Institucional**. Mossoró: Reitoria, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Mossoró: Reitoria, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Resposta e-SIC**. Protocolo 23480023131201761. Mossoró: Prograd, 2017.

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA. **Plano Estratégico 2012-2016**. Lisboa: Reitoria, 2012.

VAILLANT, Denise. Políticas para um desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, Consuelo Vélaz; VAILLANT, Denise (Coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Fernández Ciudad, S. L, 2009, p. 29-38.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: EdUTFPR, 2012.

VEIGA, Amélia. Análise do sistema de ensino após o processo de Bolonha. In: RODRIGUES, Maria de Lurdes; HEITOR, Manuel (Orgs.). **40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior**. Lisboa: Almedina, 2015, p. 591-606.

VEIGA, Amélia; AMARAL, Alberto. Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. **Higher Education**, 57(1), 2009, p. 57-69.

VEIGA, Amélia; ROSA, Maria João; AMARAL, Alberto. Institutional internationalisation strategies in a context of state inefficiency. IN: HUISMAN, Jeroen; VAN DER WENDE, Marijk (Eds.). **On Cooperation and Competition II: Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation**. Bonn: Lemmens Verlags, 2005, p. 95-115.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Universidade e Desenvolvimento Profissional Docente**: propostas em debate. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

VILLAGRA, María Alicia. La asesoría pedagógica en la UNT, en búsqueda de su identidad: un aporte para el debate. Comunicación presentada en Investigaciones en educación: debates y controversias. **Jornadas de intercambio de equipos del IICE**. Buenos Aires, UBA, FFyL, nov. 2013.

VILLAGRA, María Alicia. Un estudio de caso: “la asesoría pedagógica en la UNT, en búsqueda de su identidad”. In: CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico**: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas. Criciúma: UNESC, 2014, p. 135-156.



VILLAGRA, María Alicia. La asesoría pedagógica en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): replanteos desde un emblemático “caso”. In: LUCARELLI, Elisa. **Universidad y asesoramiento pedagógico**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015, p. 117-136.

VOLPATO, Gildo. Estratégias de qualificação do trabalho docente em universidades argentinas: um olhar sobre as experiências de assessoramento pedagógico. In: CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas**. Criciúma: UNESCO, 2014, p. 45-66.

VOLPATO, Gildo; SOUSA, Alba Regina Batisti de; MEDEIROS, Denise Rosa; SILVEIRA, Josiane da. A formação do docente universitário em Santa Catarina: estratégias institucionais das IES Comunitárias. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 215-246.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da Educação Superior: Processo de Bolonha. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun. 2010, p. 215-234.

XAVIER, Amanda Rezende Costa. **Universidade Nova: desafios da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar**. Rio Claro: UNESP, 2014. Dissertação de Mestrado em Educação.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. A inovação curricular e o Assessoramento Pedagógico Universitário: relações em busca da inovação da prática pedagógica docente. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Anais do V Seminário Inovações em Atividades Curriculares: Por um currículo atento aos desafios do século XXI**. Campinas: FE/Unicamp, 2016. (Ebook).

XAVIER, Amanda Rezende Costa; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; LEITE, Carlinda; CARRASCO, Lígia Bueno Zangali. Desenvolvimento Profissional Docente à luz das inovações curriculares e pedagógicas: desafios para o assessoramento pedagógico universitário. In: CORREIA, Luís Grosso; LEÃO, Ruth Capela; POÇAS, Sara. **O tempo dos professores**. Porto: CIIIE/FPCEUP, 2017, p. 1069-1084. (Ebook).

XAVIER, Amanda Rezende Costa; LEITE, Carlinda; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Assessorias Pedagógicas Universitárias e o lugar da formação pedagógica docente na mudança de paradigma do ensino superior: do ensino à aprendizagem. In: FERNANDES, Preciosa. **A diversidade como oportunidade: que saberes e recursos profissionais?** Porto: CIIIE/FPCEUP, 2018. (Ebook).

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine Silva; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Institucionalização da Formação Docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP, n. 249, v. 98, 2017, p. 332-346.

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel. **Uma nova didáctica para o ensino universitário**: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Porto: Universidade do Porto, 2006.

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib; RIBEIRO, Gabriela Machado; BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. Estratégias de qualificação do trabalho acadêmico: um olhar sobre a experiência da Udelar/Uruguai. In: CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico**: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas. Criciúma: UNESC, 2014, p. 77-90.

## APÊNDICES



## Apêndice A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Amanda Rezende Costa Xavier, R.G. MG-13.225.102, pesquisador do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *campus* de Rio Claro, responsável pela pesquisa, tendo a orientação e supervisão da Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo, venho por meio deste convidá-lo a participar de minha pesquisa de pós-graduação, que tem como temática compreender as ações das assessorias pedagógicas universitárias no contexto da Universidade Nova.

A pesquisa se justifica pela proposição de currículos inovadores, que requerem novas habilidades e competências da prática da docência e que, para tanto, necessitam de apoio pedagógico aos docentes, conforme diretrizes do REUNI. Nos modelos inovadores é constante a presença de conceitos como interdisciplinaridade, flexibilidade, mobilidade e, considerando-se que a grande maioria dos docentes foi formada por métodos tradicionais e rígidos de ensino, não se pode negar que há a possibilidade de verificarem-se práticas caracterizadas como *habitus*, que predisporão o ator do processo de ensinar a agir de maneira predeterminada, ou seja, conforme sua própria formação, contrariando as perspectivas destes modelos inovadores. Nesse sentido, o papel das assessorias na formação pedagógica docente será fundamental para a coerência das práticas com a proposta de inovação curricular.

De acordo com nossos objetivos de pesquisa, pretendemos: retratar como se estruturam as Assessorias Pedagógicas no interior dos modelos curriculares derivados da Universidade Nova; definir quem são os assessores pedagógicos; apontar o rol de atividades que desenvolvem tais assessorias; revelar o reconhecimento dos assessores pedagógicos, acerca da responsabilidade formativa derivada de uma diretriz advinda da política pública do REUNI, que gesta a inovação curricular proposta pela Universidade Nova; evidenciar como se dão os processos de autoformação dos assessores pedagógicos, para atender e corresponder à responsabilidade de suas atividades, e dar conta de instituir espaços formativos que apoiem o docente na superação dos desafios trazidos pelos pilares dos modelos curriculares inovadores; refletir sobre as concepções que fundamentam e orientam as atividades das Assessorias Pedagógicas no contexto da Universidade Nova; refletir sobre o perfil dos assessores pedagógicos: a quem cabe esse papel? Quem pode atuar nesse setor?

A partir daí poderemos propor hipóteses que respondam às nossas perguntas de pesquisa: Como as Assessorias Pedagógicas Universitárias, constituídas no contexto da Universidade Nova, têm estruturado seu trabalho, a partir de concepções que permitam corresponder à responsabilidade formativa que nelas recaem, principalmente considerando ser a própria assessoria uma diretriz da política que gesta a inovação curricular? Que concepções orientam seu trabalho? Estas assessorias estão preparadas para desenvolver seu trabalho nesse contexto? Elas compreendem que a responsabilidade está acrescida em virtude deste contexto? Como elas se autoformam para dar conta de instituir espaços formativos que apoiem o docente na superação dos desafios trazidos pelos pilares dos modelos curriculares inovadores?.

Para a realização da pesquisa, aplicaremos questionários abertos com os assessores pedagógicos responsáveis pelas Assessorias Pedagógicas das Universidades Federais que oferecem cursos estruturados na modalidade de Bacharelado Interdisciplinar (modelo de graduação derivado da proposta da Universidade Nova), bem como pediremos autorização para estudar os documentos que regem as assessorias e os programas de desenvolvimento profissional e os planos de desenvolvimento institucional (PDI) das universidades que os

oferecem, buscando informações que contribuam para a compreensão do papel das assessorias. Poderá ser solicitada autorização para estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de BI, se for o caso.

Informamos que, caso o senhor/a venha a sentir qualquer desconforto em decorrência do estudo, ou de acordo com sua própria vontade, o senhor/a poderá desligar-se da pesquisa em qualquer fase de sua realização, sem penalização alguma. No momento da aplicação dos questionários, garantimos também o direito de recusa parcial ou total das respostas. Informamos, ainda, que os dados resultantes da pesquisa serão publicados sob a forma de tese de Doutorado e artigos científicos, e serão apresentados em eventos científico-educacionais. Entretanto, garantimos total sigilo sobre sua identidade, bem como sobre suas atividades desenvolvidas na instituição. O senhor/a poderá solicitar esclarecimentos antes e a qualquer momento da realização da pesquisa, a qual não acarretará ao senhor/a nenhum tipo despesa, bem como não proporcionará qualquer espécie de remuneração pelo fato de estar participando desta atividade acadêmica.

Diante da exposição desses dados, se o senhor/a se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa que será realizada, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convidamo-lo a assinar este TCLE, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra com o senhor/a.

**Dados sobre o sujeito da pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

R.G.: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito participante: \_\_\_\_\_

**Dados da pesquisa:**

Título do projeto: Assessorias Pedagógicas Universitárias – Estudo no contexto da Universidade Nova

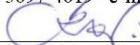
Pesquisador Responsável: Amanda Rezende Costa Xavier

Cargo/Função: Doutoranda

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Rio Claro

Endereço: Rodovia José Aurélio Vilela, 11999, Poços de Caldas, MG

Dados para Contato: fone 35 3697-4619 e-mail: arezendexavier@hotmail.com

Assinatura do pesquisador:  \_\_\_\_\_

Orientador: Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Rio Claro

Endereço: Avenida 24-A, 1515, Bela Vista – Rio Claro/SP

Dados para contato – Telefone: (19) 3526-4253 / e-mail: razevedo@rc.unesp.br

Visto do Orientador:  \_\_\_\_\_

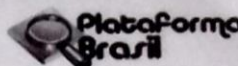
**CEP-IB/UNESP-CRC**

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP - Telefone: (19) 3526-9678

## Apêndice B

### Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
DE RIO  
CLARO/UNIVERSIDADE



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITÁRIAS: ESTUDO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE NOVA

**Pesquisador:** Amanda Rezende Costa Xavier

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 50864715.2.0000.5465

**Instituição Proponente:** Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.369.082

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de doutorado, sob orientação da profª drª Maria Antonia Ramos de Azevedo, do programa de pós graduação em Educação. Segundo a pesquisadora, a pesquisa será Qualitativa, ancorada em método do tipo exploratório, a partir da qual se buscará responder ao problema de pesquisa: Como as Assessorias Pedagógicas Universitárias, constituídas no contexto da Universidade Nova, têm estruturado seu trabalho, a partir de concepções que permitam corresponder à responsabilidade formativa que nelas recaem, principalmente considerando ser a própria Assessoria uma diretriz da política que gesta a inovação curricular?

##### Objetivo da Pesquisa:

Identificar o papel das Assessorias Pedagógicas Universitárias, no contexto da Universidade Nova, a partir das concepções que fundamentam suas práticas.

Objetivo Secundário:

- Retratar como se estruturam as Assessorias Pedagógicas, no interior dos modelos curriculares derivados da Universidade Nova;- Definir quem são os assessores pedagógicos das Assessorias, no contexto da Universidade Nova;- Apontar o rol de atividades que desenvolvem as Assessorias Pedagógicas, no contexto da Universidade Nova;- Revelar o reconhecimento dos assessores

**Endereço:** Av.24-A n.º 1515

**Bairro:** Bela Vista

**CEP:** 13.506-900

**UF:** SP

**Município:** RIO CLARO

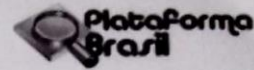
**Telefone:** (19)3526-9678

**Fax:** (19)3534-0009

**E-mail:** cepib@rc.unesp.br



INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
DE RIO  
CLARO/UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 1.369.082

pedagógicos, acerca da responsabilidade formativa derivada de uma diretriz advinda da política pública do REUNI, que gesta a inovação curricular proposta pela Universidade Nova;- Evidenciar como se dão os processos de autoformação dos assessores pedagógicos, para atender e corresponder à responsabilidade de suas atividades, e dar conta de instituir espaços formativos que apoiem o docente na superação dos desafios trazidos pelos pilares dos modelos curriculares inovadores;- Refletir sobre as concepções que fundamentam e orientam as atividades das Assessorias Pedagógicas no contexto da Universidade Nova;- Refletir sobre o perfil dos assessores pedagógicos: A quem cabe esse papel? Quem pode atuar nesse setor?

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Como a investigação será por meio de questionários os riscos são mínimos; entretanto a pesquisadora esclarece que, alguma forma de constrangimento relacionada aos questionamentos derivados dos instrumentos de pesquisa pode ocorrer. Dessa forma, combateremos tais riscos respeitando as decisões dos sujeitos, durante sua participação na pesquisa. Para tanto, deixaremos claro no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que "caso o senhor/a venha a sentir qualquer desconforto em decorrência do estudo, ou de acordo com sua própria vontade, o senhor/a poderá desligar-se da pesquisa em qualquer fase de sua realização, sem penalização alguma. (...) garantimos também o direito de recusa parcial ou total das respostas. (...) garantimos total sigilo sobre sua identidade, bem como sobre suas atividades desenvolvidas na instituição. O senhor/a poderá solicitar esclarecimentos antes e a qualquer momento da realização da pesquisa".

**Benefícios:**

Os benefícios decorrentes dessa pesquisa remetem à construção de conhecimentos no campo da Pedagogia Universitária, cujo recorte será inédito.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Para atender aos objetivos, a metodologia percorrerá o seguinte trajeto:

terá caráter qualitativo, ancorado em método do tipo exploratório.

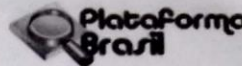
Os Instrumentos de pesquisa serão:

- A) Análise bibliográfica: para subsidiar a fundamentação teórica com a qual se dialogarão os dados encontrados no contexto empírico;
- B) Aplicação de questionário aberto: o uso desse instrumento permite mais tempo e liberdade para o sujeito formular suas respostas, de forma refletida e consciente; sua escolha se deve pelo princípio da operacionalidade do projeto, haja vista que a dimensão territorial adotada no recorte

Endereço: Av.24-A n.º 1515  
Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900  
UF: SP Município: RIO CLARO  
Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib@rc.unesp.br



INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
DE RIO  
CLARO/UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 1.369.082

da pesquisa (nacional) inviabiliza o deslocamento, por questões financeiras para sua realização. Assim, o questionário, além de aberto, será virtual, disponibilizado por meio da plataforma Google Drive. Estes serão destinados aos assessores pedagógicos que trabalham nas Assessorias Pedagógicas Universitárias inseridas no contexto curricular da Universidade Nova. Assim, serão enviados convites para participação nesta pesquisa a todos os assessores das universidades federais brasileiras que contam com cursos estruturados na modalidade de Bacharelado Interdisciplinar

C) Análise Documental: tratamento metodológico dos documentos que permeiam o objeto de estudo, que permite a obtenção de informações específicas e de naturezas diversas, relativas ao objeto. Serão alvo os documentos que exprimem as políticas institucionais que regulam a Assessoria Pedagógica (no interior de cada instituição participante da pesquisa); os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI); e os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos estruturados na modalidade da Universidade Nova. Sujeitos de Pesquisa: Assessores Pedagógicos de todas as Universidades Federais brasileiras que aderiram ao REUNI e elaboraram Projetos Pedagógicos estruturados na modalidade de Bacharelados Interdisciplinares - Região Nordeste: Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Federal do Recôncavo Baiano; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal do Sul da Bahia. Região Norte: Universidade Federal do Oeste do Pará; Universidade Federal do Pará. Região Sudeste: Universidade Federal de Alfenas; Universidade Federal do ABC; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal de São João Del Rey; Universidade Federal de São Paulo; Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. Região Sul: Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal do Pampa; Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os riscos a que poderão ser expostos os sujeitos referem-se a alguma forma de constrangimento relacionada aos questionamentos derivados

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

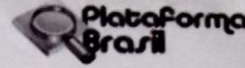
O TCLE está bem redigido, com linguagem compatível a quem será dirigido - assessores pedagógicos das universidades - esclarece bem a finalidade da participação; informa a forma de participação, o direito de deixar a pesquisa em caso de desconforto e garante o sigilo da identificação do participante. meu entendimento é o de que está apto para aprovação.

**Recomendações:**

Não há.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 CEP: 13.506-900  
Bairro: Bela Vista  
UF: SP Município: RIO CLARO  
Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib@rc.unesp.br

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
DE RIO  
CLARO/UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 1.369.082

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O CEP APROVA O PROTOCOLO DE PESQUISA.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas ( modificações ) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa ( ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_605875.pdf	08/11/2015 15:51:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	telc.pdf	08/11/2015 15:50:44	Amanda Rezende Costa Xavier	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Plataforma_Brasil.PDF	08/11/2015 15:50:22	Amanda Rezende Costa Xavier	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_Out15.pdf	08/10/2015 21:31:43	Amanda Rezende Costa Xavier	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

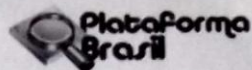
**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av.24-A n.º 1515  
 Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900  
 UF: SP Município: RIO CLARO  
 Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib@rc.unesp.br



INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
DE RIO  
CLARO/UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 1.369.082

RIO CLARO, 15 de Dezembro de 2015

Assinado por:

Débora Cristina Fonseca  
(Coordenador)

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br



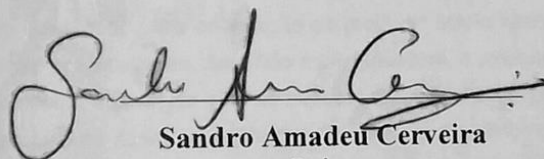
**Apêndice C**  
**Termo de Anuência Institucional**

**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Eu, Sandro Amadeu Cerveira, Reitor da Universidade Federal de Alfenas, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada Assessoria Pedagógica Universitária: estudo no contexto da Universidade Nova, coordenada pela pesquisadora doutoranda Amanda Rezende Costa Xavier, a ser realizada no referido Departamento, utilizando dados e documentos de domínio público, e abordando os sujeitos de pesquisa desta instituição por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Alfenas, 10 de julho de 2018.



**Sandro Amadeu Cerveira**  
Reitor  
Universidade Federal de Alfenas



## Apêndice D

### Guião de Entrevista-Narrativa no contexto do Processo de Bolonha

UNIVERSIDADE DO PORTO

PROGRAMA DOUTORADO SANDUICHE NO EXTERIOR – PDSE/CAPES

GUIÃO DE ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Projeto investigativo

Assessorias Pedagógicas Universitárias: estudo no contexto da Universidade Nova

Doutoranda: Amanda Rezende Costa Xavier – UNESP  
– FPCEUP

Co-orientadora - Dra. Carlinda Leite

**OBJETO DE ESTUDO:** Assessorias Pedagógicas Universitárias, no contexto do Processo de Bolonha.

**SUJEITOS DE PESQUISA:** Responsáveis Institucionais pela Formação Pedagógica do docente na Universidade.

**OBJETIVO GERAL:** Conhecer as políticas de formação pedagógica dos docentes universitários, que decorrem das diretrizes advindas do Processo de Bolonha, em Portugal.

**INTRODUÇÃO FUNDADA NUM DIÁLOGO EM TORNO DO ESTUDO, PARA CRIAR UM AMBIENTE FAVORÁVEL À ENTREVISTA:**

- No Brasil, o REUNI fomentou a implantação de modelos curriculares inovadores; surge aí a UNIVERSIDADE NOVA, uma proposta de reforma do ensino superior que decorre da abertura de cursos de graduação denominados Bacharelados Interdisciplinares (cursos estruturados em ciclos, em que o 1º é um curso em uma área; e o 2º ciclo é a escolha profissional; ambos em nível de graduação).
- Como também ocorre no Processo de Bolonha, o modelo curricular da Universidade Nova trouxe para a realidade da docência novos processos de desenvolvimento curricular, que se refletem em exigências ao trabalho pedagógico docente. Ambos geram efeitos no exercício da docência universitária, por exigir o desenvolvimento de questões como a promoção da autonomia dos estudantes na condução de sua aprendizagem, e o trabalho com uma diversidade de públicos e de modalidades com que os professores universitários não estavam habituados a lidar.
- Nesse cenário parece premente a necessidade de adoção de estratégias institucionais que permitam uma formação pedagógica docente que embase a construção de novos saberes, no sentido de fomentar a inovação das práticas pedagógicas nesses contextos curriculares exigentes.
- Surge então a figura da Assessoria Pedagógica Universitária, como lugar da Pedagogia Universitária; ou seja, cabe a esse setor a preocupação e desenvolvimento de espaços de formação do docente universitário, auxiliando-o na construção de saberes que o habilite ao enfrentamento dessas novas lógicas.

BLOCO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES NORTEADORAS	ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS
I Perfil do assessor pedagógico universitário	Caracterizar o assessor pedagógico ou responsável pela formação pedagógica do docente universitário	a) Quem é você? Sua formação, cargo, função, vinculação na universidade? b) Qual seu papel na formação do docente na universidade? c) Qual seu nível de experiência com a formação pedagógica do docente? d) Você escolheu estar nesse setor? Porquê está nele? Como chegou nele?	Que profissionais atuam nessa função? Docentes, Técnicos, Pedagogos? A quem são subordinados? Porque estão nessa função?
II Perfil da Assessoria Pedagógica Universitária	Caracterizar a assessoria pedagógica ou o setor responsável pela formação do docente universitário	a) Que nome recebe o setor responsável pela formação pedagógica do docente em sua universidade? b) Por que acontece a formação de professores em sua Universidade? Em que contexto (histórico, político, econômico, social, etc.) foi constituída? c) Quem mais se envolve com a formação de professores na universidade? d) Como esse trabalho é percebido pelos docentes?	Porque existe esse setor? Como ele se estrutura? Que setor ou órgão incentivou ou iniciou essas atividades? Há centralização política ou técnica? Como é o planejamento? Há legitimidade no trabalho desse setor?
III Política de formação pedagógica universitária	Identificar processos de apoio e de assessoramento pedagógico, em relação à formação pedagógica do docente universitário	a) Como são planejadas e desenvolvidas as ações de formação pedagógica na universidade? b) Que documentos regem as atividades de formação na instituição? O que esses documentos dizem? c) Como os responsáveis pela formação se qualificam, para desempenhar seu papel institucional? O que seria necessário para o aprimoramento de suas ações? d) Há diferenças entre as atividades de formação pedagógica inseridas no contexto do Processo de Bolonha e outras em diferentes contextos (modelos tradicionais, por exemplo)?	Qual é a política de formação? Que concepções estão presentes nas ações adotadas? O assessoramento é um trabalho homogêneo ou se altera com o contexto?
IV Ações de formação pedagógica universitária	Delinear o rol de atividades desenvolvidas no âmbito das assessorias pedagógicas	a) Além da formação pedagógica do docente, você ou seu setor desempenham outro rol de atividades? Quais atividades compõem esse rol? b) As ações de formação fomentam, junto aos docentes, a compreensão ou consolidação dos pilares do Processo de Bolonha? Que ações realiza para isso? c) Como a formação pedagógica auxilia os docentes que atuam nos modelos decorrentes do Processo de Bolonha a inovarem pedagogicamente? Como se estimulam as inovações pedagógicas na instituição? d) Como a Assessoria Pedagógica estimula relações e práticas interdisciplinares, necessárias ao Processo de Bolonha, junto aos docentes?	O que faz a assessoria pedagógica? Como faz? Ela entende as exigências trazidas pelo modelo curricular de Bolonha para a docência?



## Apêndice E

### Roteiro de Entrevista-Narrativa no contexto da Universidade Nova

---

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA-NARRATIVA**

##### **Projeto investigativo**

**Assessorias Pedagógicas Universitárias: estudo no contexto da Universidade Nova**

**Doutoranda: Amanda Rezende Costa Xavier – UNESP**

**OBJETO DE ESTUDO:** Assessorias Pedagógicas Universitárias, no contexto da Universidade Nova

**SUJEITOS DE PESQUISA:** Responsáveis institucionais pela Assessoria Pedagógica Universitária de uma universidade federal que aderiu ao modelo Universidade Nova

**RECORTE:** Realidade da Universidade Federal de Alfenas

**OBJETIVO GERAL:** Conhecer as políticas e concepções de assessoramento pedagógico em relação ao modelo curricular da Universidade Nova

#### **INTRODUÇÃO FUNDADA:**

- No Brasil, o REUNI fomentou a implantação de modelos curriculares inovadores; surge aí a Universidade Nova, uma proposta de reforma do ensino superior que decorre da abertura de cursos de graduação denominados Bacharelados Interdisciplinares (cursos estruturados em ciclos, em que o 1º é um curso em uma área; e o 2º ciclo é a escolha profissional; ambos em nível de graduação).

- Como também ocorre no Processo de Bolonha, o modelo curricular da Universidade Nova trouxe para a realidade da docência novos processos de desenvolvimento curricular, que se refletem em exigências ao trabalho pedagógico docente. Ambos geram efeitos no exercício da docência universitária, por exigir o desenvolvimento de questões como a promoção da autonomia dos estudantes na condução de sua aprendizagem, e o trabalho com uma diversidade de públicos e de modalidades com que os professores universitários não estavam habituados a lidar.

- Nesse cenário parece premente a necessidade de adoção de estratégias institucionais que permitam uma formação pedagógica docente que embase a construção de novos saberes, no sentido de fomentar a inovação das práticas pedagógicas nesses contextos curriculares exigentes. Surge então a figura da Assessoria Pedagógica Universitária, como lugar da Pedagogia Universitária; ou seja, cabe a esse setor a preocupação e desenvolvimento de espaços de formação do docente universitário, auxiliando-o na construção de saberes que o habilite ao enfrentamento dessas novas lógicas.

<b>BLOCO</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>QUESTÕES DA NARRATIVA</b>
I Perfil do assessor pedagógico universitário	Caracterizar o assessor pedagógico universitário	a) Quem é você? Sua formação, cargo, função, vinculação na universidade? Seu nível de experiência com a função que exerce? b) Qual seu papel no assessoramento pedagógico? c) Você escolheu estar nesse setor? Porque está nele? Como chegou nele?
II Perfil da Assessoria Pedagógica Universitária	Caracterizar a Assessoria Pedagógica Universitária	a) Que nome recebe o setor responsável pela assessoria pedagógica do docente em sua universidade? Como ele se estrutura? b) Por que existe este setor na universidade? Sob que ponto de vista ele é apresentado à comunidade acadêmica? Em que contexto (histórico, político, econômico, social, etc.) foi constituído? c) Quem mais se envolve com a formação de professores na universidade? d) Como esse trabalho de assessoramento/formação é percebido pelos docentes? Há legitimidade? Há reconhecimento institucional?
III Política de assessoramento pedagógico universitário	Identificar processos de assessoramento pedagógico	a) Qual o rol de atividades desenvolvidas pelo setor? b) Como são planejadas e desenvolvidas as ações de assessoramento? Há centralização? Política ou técnica? c) Como as ações de assessoramento contribuem, junto aos docentes, à compreensão ou consolidação dos pilares da Universidade Nova? Como auxilia os docentes que atuam neste modelo curricular a inovarem pedagogicamente? Como estimula as inovações pedagógicas na instituição? d) Que documentos regem a assessoria pedagógica na instituição? O que esses documentos dizem? e) Como os responsáveis pelo assessoramento se qualificam, para desempenhar seu papel institucional? O que seria necessário para o aprimoramento de suas ações? f) Acredita que haja diferenças entre o assessoramento pedagógico inserido no contexto do Universidade Nova em relação a outros contextos (modelos tradicionais, por exemplo)?

## Apêndice F

### Revisão da Literatura

**Quadro F1 – Revisão de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, descritor “assessoria pedagógica”**

Instituição	Ano	Nível	Título	Autor
Universidade Federal da Bahia	2015	Doutorado em Artes Cênicas	Construções Biográficas pelas Canções Populares	Carvalho, Silvío Roberto Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1999	Doutorado em Educação	A (re)construção de saberes no coletivo: resgate de um processo de Assessoria Pedagógica	Carvalho, Tania Câmara Araújo
Universidade Federal Fluminense	2005	Doutorado em Educação	Escola indígena guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada	Nobre, Domingos Barros
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2014	Doutorado em Educação	Educação nas redes: professores em cotidianos de produções televisivas	Mendonça, Rosa Helena de
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2001	Doutorado em Educação (Currículo)	Intervenção Político-Pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática pedagógica	Palatox, Gabriel Humberto Muñoz
Universidade Federal do Paraná	2010	Doutorado em Letras	Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)	Halu, Regina Celia
Universidade Estadual de Campinas	2017	Doutorado em Linguística Aplicada	Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial: letramento do professor para o local de trabalho	Vianna, Carolina Assis Dias
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2001	Mestrado em Comunicação e Semiótica	Educação à Distância: análise de procedimentos e resultados - um estudo de caso	Corrêa, Francini Percinoto Polisel
Universidade Federal do Pará	2005	Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido	Escolas-família agrícola e agroextrativista do Estado do Amapá: práticas e significados	Nascimento, Ana Lídia Cardoso
Universidade Federal do Ceará	1999	Mestrado em Educação	Relações de poder institucionais e prática de assessoria no movimento de educação de base	Sousa, Carlos Angelo de Meneses
Universidade de São Paulo	2001	Mestrado em Educação	A Prática e os Saberes Docentes na voz de professores do Ensino Fundamental na travessia das Reformas Educacionais	Barcelos, Nora Ney Santos
Universidade Federal de Santa Catarina	2001	Mestrado em Educação	Entre sonhos e lutas: a formação das professoras leigas na educação infantil	Campos, Rosânia
Universidade Federal do Espírito Santo	2005	Mestrado em Educação	A formação continuada do professor nos processos de gestão escolar: reuniões pedagógicas e planejamento coletivo	Neto, João Pereira dos Santos

Instituição	Ano	Nível	Título	Autor
Fundação Universidade de Passo Fundo	2008	Mestrado em Educação	Permanência, Continuidade e Ressignificação na Política Pública Educacional Municipal: um estudo de caso	Bordignon, Luciane Spanhol
Universidade de Sorocaba	2009	Mestrado em Educação	Cidade educadora e escola cidadã na cidade contemporânea	Santos, Fernando Assis dos
Universidade Federal de Mato Grosso	2011	Mestrado em Educação	A natureza do trabalho das assessorias pedagógicas no estado de Mato Grosso: noções básicas	Motter, Sandra Maria Rodrigues dos Santos
Universidade Federal do Paraná	2011	Mestrado em Educação	Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático "Keep in Mind" a partir das concepções Bakhtinianas de linguagem	Storck, Damaris Fabiane
Universidade do Oeste de Santa Catarina	2013	Mestrado em Educação	Os processos de ensino e da aprendizagem: concepção de alunos e de professores do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio	Sandi, Ana Maria Pasinato
Universidade Estadual de Londrina	2013	Mestrado em Educação	Parceria entre Pedagogo e Professores do Ensino Superior: contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho docente	Nascimento, Josilaine Burque Ricci
Universidade Federal de Mato Grosso	2013	Mestrado em Educação	História da Educação Matemática no Estado de Mato Grosso: o movimento da matemática moderna no município de Juara no período de 1970 a 1990, a partir da Escola Estadual Oscar Soares	Santos, Reginaldo Jose dos
Universidade do Estado de Mato Grosso	2015	Mestrado em Educação	A participação dos profissionais da educação na elaboração das orientações curriculares da educação básica do Estado de Mato Grosso	Rosa, Divino Batista Alves
Universidade Estadual de Feira de Santana	2015	Mestrado em Educação	O papel da Assessoria Pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia	Santos, Nandyara Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2015	Mestrado em Educação	Plano de Ações Articuladas. Avaliação da aprendizagem. Políticas Públicas Educacionais	Cruz, Gersonita Paulino de Sousa
Universidade Regional de Blumenau	2015	Mestrado em Educação	Enade: efeitos de sentido nos discursos de coordenadores de cursos de graduação na área da saúde	Feldmann, Taise
Universidade Estadual de Campinas	2003	Mestrado em Educação Física	O Projeto Crescendo com a Ginástica: Uma Possibilidade na Escola	Schiavon, Laurita Marconi
Universidade Estadual de Maringá	2014	Mestrado em Educação Física	Atuação profissional de professores de educação física em ambientes educacionais públicos e privados do município de Campo Mourão – PR	Souza, Joel Oliveira de
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010	Mestrado em Educação: história, política, sociedade	Diretor em ação: entre a burocracia e o cotidiano da escola	Silva, Tathyana Gouvêa da

Instituição	Ano	Nível	Título	Autor
Universidade Luterana do Brasil	2010	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	Meio ambiente: análise da prática docente na escola estadual indígena de Araçá Amajari-RR	Ferreira, Everaldo Sarmento
Universidade Estadual de Londrina	2003	Mestrado em Estudos da Linguagem	Práticas de avaliação em Língua estrangeira: um estudo da cultura de avaliar em um instituto de ensino de idiomas	Buzzo, Ana Mommensohn
Universidade Estadual de Londrina	2005	Mestrado em Estudos da Linguagem	A Formação docente para o uso da internet no ensino a língua inglesa: um processo de construção de significados	Carvalho, Angélica Bovo de
Universidade Estadual de Londrina	2006	Mestrado em Estudos da Linguagem	Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira	Luz, Leandro Tadeu Alves da
Universidade Federal do Paraná	2009	Mestrado em Letras	Concepções sobre língua e cultura na formação de professor de língua inglesa: uma leitura do núcleo de assessoria pedagógica da UFPR	Forlin, Carla Maria
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Formação de formadores como agentes de transformação	Macambira, Daniela Miranda da Costa

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

### Quadro F2 – Revisão de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, descritor “assessoria pedagógica” com objeto Assessoria Pedagógica

Instituição	Ano	Nível	Título	Autor
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1999	Doutorado em Educação	A (re)construção de saberes no coletivo: resgate de um processo de Assessoria Pedagógica	Carvalho, Tania Camara Araujo
Universidade Estadual de Campinas	2017	Doutorado em Linguística Aplicada	Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial: letramento do professor para o local de trabalho	Vianna, Carolina Assis Dias
Universidade Federal de Mato Grosso	2011	Mestrado em Educação	A natureza do trabalho das assessorias pedagógicas no Estado de Mato Grosso: noções básicas	Motter, Sandra Maria Rodrigues dos Santos
Universidade Estadual de Londrina	2013	Mestrado em Educação	Parceria entre Pedagogo e Professores do Ensino Superior: contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho docente	Nascimento, Josilaine Burque Ricci
Universidade Estadual de Feira de Santana	2015	Mestrado em Educação	O papel da Assessoria Pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia	Santos, Nandyara Souza

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

**Quadro F3 – Revisão de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, descritor “assessoramento pedagógico”**

Instituição	Ano	Nível	Título	Autor
Universidade Federal de Goiás	2014	Doutorado em Educação	A lógica do mercado na educação pública municipal – a parceria público-privada em Catalão/Goiás	Rodrigues, Fernanda Ferreira Belo
Universidade Federal do Espírito Santo	2014	Doutorado em Educação	Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos	Correia, Vasti Goncalves de Paula
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2015	Doutorado em Educação	Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no Sul do Amazonas	Silva, Vera Lucia Reis da
Universidade Federal de Santa Maria	2016	Doutorado em Educação	Processo [trans]formativo em rede: o professor principiante na educação superior	Nunes, Janilse Fernandes
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016	Doutorado em Educação (Currículo)	A alfabetização científica: ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Jaraguá do Sul - SC	Vendruscolo, Anadir Elenir Pradi
Universidade Federal de Santa Catarina	2002	Mestrado em Ciências da Computação	Avaliação do Projeto PROINFO através da sua estrutura operacional: estudo de caso do NTE-SEDUC/Belém	Queiroz, Izabel Cristina Goes de
Universidade do Oeste de Santa Catarina	2013	Mestrado em Educação	Trabalho em rede e o desenvolvimento da educação infantil de Guatambu (SC)	Oliveira, Lilian Schwanke de
Universidade Federal Fluminense	1993	Mestrado em Educação	Pesquisa em educação: da produção à prática	Esteves, Luiz Carlos Gil
Universidade Estadual de Campinas	2001	Mestrado em Educação	O ciclo básico nas concepções de professores potiguares	Bezerra, Maria Pia Gomes
Universidade Federal do Paraná	2003	Mestrado em Educação	Computador na Escola: as contradições emergentes das políticas públicas PROINFO e PROEM	Tono, Cineiva Campoli Paulino
Universidade Federal de Mato Grosso	2011	Mestrado em Educação	A natureza do trabalho das assessorias pedagógicas no estado de Mato Grosso: noções básicas	Motter, Sandra Maria Rodrigues dos Santos
Universidade de Brasília	2012	Mestrado em Educação	Formação continuada de professores da UFFPA: um programa institucional em debate	Santos, Marcos Henrique Almeida dos
Centro Universitário La Salle	2015	Mestrado em Educação	Pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço: um estudo da prática docente no Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS	Veiga, Celia de Fatima Rosa da
Universidade Estadual de Feira de Santana	2015	Mestrado em Educação	O papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia	Santos, Nandyara Souza
Universidade Estadual	2016	Mestrado em Educação	Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas:	Carrasco, Ligia Bueno Zangali

Instituição	Ano	Nível	Título	Autor
Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro			concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário	
Universidade Federal de Juiz De Fora	2016	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Implicações e desafios do assessoramento pedagógico das coordenadorias distritais de educação da Seduc-AM dispensado às escolas de ensino médio da capital	Prazeres, Jesseane Andrea Gualberto
Universidade Federal de Juiz de Fora	2016	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	O sistema permanente de apropriação dos resultados do SADEAM	Moreno, Adriana Passos
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2016	Mestrado Profissional em Gestão Educacional	Professores em Construção: um estudo sobre a docência inicial numa Faculdade Confessional do Sul do Brasil	Junior, Pedro Paulo da Silva

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

#### **Quadro F4 – Revisão de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, descritor “assessoramento pedagógico” com objeto Assessoria Pedagógica**

Instituição	Ano	Nível	Título	Autor
Universidade Federal de Mato Grosso	2011	Mestrado em Educação	A natureza do trabalho das assessorias pedagógicas no estado de Mato Grosso: noções básicas	Motter, Sandra Maria Rodrigues dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana	2015	Mestrado em Educação	O papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia	Santos, Nandyara Souza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	2016	Mestrado em Educação	Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário	Carrasco, Ligia Bueno Zangali

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

#### **Quadro F5 – Revisão de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, descritores “assessoria pedagógica” OU “assessoramento pedagógico” com objeto Assessoria Pedagógica**

Instituição	Ano	Nível	Título	Autor
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1999	Doutorado em Educação	A (re)construção de saberes no coletivo: resgate de um processo de Assessoria Pedagógica	Carvalho, Tania Camara Araujo

Instituição	Ano	Nível	Título	Autor
Universidade Estadual de Campinas	2017	Doutorado em Linguística Aplicada	Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial: letramento do professor para o local de trabalho	Vianna, Carolina Assis Dias
Universidade Federal de Mato Grosso	2011	Mestrado em Educação	A natureza do trabalho das assessorias pedagógicas no Estado de Mato Grosso: noções básicas	Motter, Sandra Maria Rodrigues dos Santos
Universidade Estadual de Londrina	2013	Mestrado em Educação	Parceria entre Pedagogo e Professores do Ensino Superior: contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho docente	Nascimento, Josilaine Burque Ricci
Universidade Estadual de Feira de Santana	2015	Mestrado em Educação	O papel da Assessoria Pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia	Santos, Nandyara Souza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	2016	Mestrado em Educação	Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário	Carrasco, Ligia Bueno Zangali

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa

#### Quadro F6 – Revisão de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, descritor “Universidade Nova”

Instituição	Ano	Nível	Título	Autor
Universidade de Brasília	2012	Doutorado em Educação	Fundamentos éticos e epistemológicos das propostas em torno da ecologia humana	Pinto, Magda Pereira
Universidade de São Paulo	2015	Doutorado em Ciências da Comunicação	O futuro hoje: a formação em radiojornalismo na era da convergência das mídias	Junior, Lourival da Cruz Galvao
Universidade Federal de São Carlos	2007	Doutorado em Educação	Trabalho e Formação na Fronteira: O Caso da Escola da AJOPAM - Juína – MT	Riscarolli, Eliseu
Universidade Metodista de Piracicaba	2007	Doutorado em Educação	As universidades Estaduais do Paraná: os caminhos da heteronomia	Altoé, Neusa
Universidade Federal de São Carlos	2008	Doutorado em Educação	Autonomia universitária controlada: o político e o jurídico-institucional na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Lima, Iracema Oliveira
Universidade Metodista de Piracicaba	2008	Doutorado em Educação	Reconfiguração das Universidades Estaduais do Paraná: Um estudo das mudanças no trabalho docente	Padilha, Regina Célia Habib Wipieski
Universidade Federal de São Carlos	2009	Doutorado em Educação	Limites e Desafios para objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na Prática Escolar	Magalhães, Carlos Henrique Ferreira
Universidade de Brasília	2016	Doutorado em Educação	Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais	Moraes, Gustavo Henrique



Instituição	Ano	Nível	Título	Autor
Universidade de Brasília	2009	Doutorado em Sociologia	Tecnologias de informação e comunicação na educação: mudanças e inovações no ensino superior	Martins, Guilherme Paiva de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014	Mestrado em Administração	Modelo de decisão multicritério para seleções interciclo das universidades novas: estudo na Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Aires, Renan Felinto de Farias
Universidade Federal da Bahia	2007	Mestrado em Educação	O Programa UFBA em Campo-ACC: sua contribuição na formação do estudante	Silva, Anuska Andreia de Sousa
Universidade Federal de São Carlos	2007	Mestrado em Educação	Competência, Reforma do Ensino Médio e Sociabilidade: uma análise sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio	Celestino, Tatiana de Cássia
Universidade Federal de São Carlos	2008	Mestrado em Educação	As relações entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos de uma escola técnica: uma análise a partir de Bourdieu	Stefanini, Deborah Maria
Universidade Federal de São Carlos	2008	Mestrado em Educação	Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo - NUPES: Protagonista de uma história recente da Política para Educação Superior no Brasil?	Grello, Fabiola Bouth
Universidade Federal Fluminense	2009	Mestrado em Educação	Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital	Paula, Cristiana Maria de
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	2014	Mestrado em Educação	Universidade Nova: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar	Xavier, Amanda Rezende Costa
Universidade São Marcos	2004	Mestrado em Educação, Administração e Comunicação	A cooperação interuniversitária internacional Brasil-Angola	Alonso, Paulo César Martinez Y.
Universidade Federal da Bahia	2014	Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade	O fórum da proposta do curso de música popular da EMUS-UFBA: entre o popular e o discurso acadêmico de música	Cerqueira, Davi Santana de
Universidade Federal da Bahia	2014	Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade	As relações e as práticas docentes no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA na percepção dos professores: uma reflexão à luz da psicanálise	Raphael, Jackeline Kruschewsky Duarte

Fonte: Produzido pela autora com dados de pesquisa



## Apêndice G

### Documentos Doutorado Sanduíche no Exterior - Universidade do Porto



#### PARECER

Para os devidos efeitos declaro que **Amanda Rezende Costa Xavier**, doutoranda da UNESP, realizou sob a minha orientação um estágio de Programa Doutorado Sanduiche no Exterior, no período de 01 de setembro a 31 de dezembro de 2017, com o título “*Assessorias pedagógicas universitárias: estudo no contexto da Universidade Nova*”.

Durante este estágio, a doutoranda participou em várias atividades académicas, de que são exemplo: aulas do programa doutoral; eventos científicos; seminários de pesquisadores; congressos internacionais; reuniões comigo, supervisora local. Para além disso, planificou e desenvolveu um trabalho empírico, relacionado com a tese de doutoramento que tem em curso, que lhe permitiu recolher dados a mobilizar na própria tese ou na publicação de um artigo e que dá conta do que se passa, ao nível do ensino universitário público, em Portugal, com formação pedagógico-didática de docentes deste nível de ensino.

O modo como se envolveu na vida académica da U.Porto/FPCEUP/CIIE, o diálogo que manteve com o setor de formação docente da Reitoria, assim como com professores e estudantes com outras experiências profissionais e o contacto que teve com o sistema educativo português, aliado ao relevante empenhamento nos modos de aprofundar os conhecimentos que possui, leva-me a considerar esta experiência muitíssimo positiva quer para a sua situação de doutoranda, quer do exercício profissional do ensino superior.

Porto, 19 de dezembro de 2017

---

Profª Doutora Carlinda Leite  
Professora Catedrática



## Declaração

Para os devidos efeitos, declara-se que **Amanda Rezende Costa Xavier**, realizou um estágio de doutorado Sandwich na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no período compreendido entre 1 de setembro a 31 de dezembro de 2017.

Neste âmbito desenvolveu o projeto de investigação intitulado *Assessorias pedagógicas universitárias: estudo no contexto da Universidade Nova*, sob a orientação da Profa. Carlinda Leite.

As atividades realizadas no âmbito deste estágio constam do relatório que a doutoranda entregou para aprovação do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e que foi aprovado em reunião do Conselho Científico de 24 de janeiro de 2018.

Para além das atividades mencionadas no relatório, teve reuniões frequentes e regulares com a sua orientadora de estágio na FPCEUP, Profa. Carlinda Leite.

Porto e FPCEUP, 31 de janeiro de 2018

Serviço de Pós-Graduações da FPCEUP

Dra. Rosa Maria Costa