



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO: DESAFIOS NA
CONSOLIDAÇÃO DO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA
UNIVERSIDADE FEDERAL**

ELAINE CRISTINA MALDONADO

**Rio Claro – SP
2025**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO: DESAFIOS NA
CONSOLIDAÇÃO DO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA
UNIVERSIDADE FEDERAL**

ELAINE CRISTINA MALDONADO

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

Orientadora: Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo.

**Rio Claro – SP
2025**

M244a Maldonado, Elaine Cristina

Assessoramento Pedagógico Universitário : desafios na consolidação do espaço de formação docente em uma universidade federal. / Elaine Cristina Maldonado. -- Rio Claro, 2025

165 p. : tabs., fotos, mapas

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

Orientadora: Maria Antônia Ramos de Azevedo

1. Ensino Superior. 2. Assessoria Pedagógica Universitária. 3. Desenvolvimento Profissional Docente. 4. Pesquisa Narrativa. 5. Formação Docente. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO: DESAFIOS NA CONSOLIDAÇÃO DO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

AUTORA: ELAINE CRISTINA MALDONADO

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

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



Assinado de forma digital por Maria
Antonia Ramos de Azevedo:09207393859
Dados: 2025.06.05 11:56:11 -03'00'

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



MARA REGINA LEMES DE SORDI
Data: 05/06/2025 14:52:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. MARA REGINA LEMES DE SORDI (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas - SP



WANDA TEREZINHA PACHECO DOS SANTOS
Data: 05/06/2025 15:43:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. WANDA TEREZINHA PACHECO DOS SANTOS (Participação Virtual)
UNICENTRO / Universidade Estadual do Centro-Oeste - PR



AMANDA REZENDE COSTA XAVIER
Data: 05/06/2025 16:31:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. AMANDA REZENDE COSTA XAVIER (Participação Virtual)
UNIFAL / Universidade Federal de Alfenas – MG



Assinado de forma digital por
Andreia Osti:25035899870
Dados: 2025.06.05 17:13:12 -03'00'

Profa. Dra. ANDRÉIA OSTI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro –SP

Rio Claro, 05 de junho de 2025

*Dedico esta tese a Alessandra Maria Sudan (in memoriam),
assessora pedagógica brilhante que cedo retornou ao grande
oceano da vida.*

AGRADECIMENTOS

Conta-se que certa vez Ananda, discípulo de Buda, perguntou ao Mestre:

— *“É correto pensar que ter um bom amigo e caminhar lado a lado com ele corresponde a ter completado metade do caminho?”*

Buda respondeu:

— *“Ananda, ter um bom amigo e avançar junto com ele não é metade do caminho, é todo o caminho.”*

Assim, ao chegar ao fim desta trajetória, quero expressar minha gratidão a todas as pessoas que me acompanharam nesta caminhada, especialmente:

Minha orientadora, Maria Antônia Ramos de Azevedo, pela sabedoria, firmeza e amizade que me guiaram não apenas no doutorado, mas desde os primeiros passos no PPGE, quando fui sua aluna especial, até minha entrada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU). Se hoje sou uma profissional mais consciente do meu papel, devo isso a você.

Aos colegas do GEPPU que trilharam esse caminho antes de mim e cujas pesquisas foram fundamentais para o meu trabalho, em especial Amanda e Lígia, cujas teses abriram portas para a minha. Espero que vejam neste estudo o reflexo do valor de suas contribuições.

À UFSCar, por reacender em mim o desejo adormecido de cursar o doutorado e completar minha formação acadêmica, em especial ao meu ex-chefe Prof. Daniel Rodrigo Leiva, pela compreensão e apoio nos períodos em que precisei de afastamento, e às assessoras e assessores pedagógicos, pela parceria em todos esses anos.

Ao Prof. Ricardo Toshio Fujihara, diretor do campus Araras, pela autorização e incentivo para a realização desta pesquisa, e aos meus colegas de trabalho, que pacientemente ouviram minhas angústias e me deram suporte ao longo da jornada. Um agradecimento especial à Cristiane Thereza Maganha, minha parceira de departamento, pelo apoio incondicional nos momentos em que as demandas pareciam insuperáveis.

Aos colegas do Grupo de Estudos sobre Assessoria Pedagógica Universitária (GEAPPU), pelas trocas de experiências, estudos e parcerias que tanto fortalecem e apoiam minha trajetória como assessora pedagógica.

Às maravilhosas mulheres que compuseram a banca: Amanda Rezende da Costa Xavier, Andreia Osti, Mara Regina Lemes de Sordi e Wanda Terezinha Pacheco dos Santos, pela leitura atenciosa e apontamentos que tanto enriqueceram este trabalho.

Aos técnicos em Pedagogia da Universidade Estadual do Pará (UEPA), que me convidaram para um dia de trocas de experiências e afetos e me permitiram conhecer um pouco mais a nossa rica cultura. Estar com vocês foi revigorante!

À Comunidade Zen-Budista Daissen, em especial ao nosso mestre Genshō Roshī, que com sua amorosidade e sabedoria me ouviu em meus momentos de crise e me lembrou do verdadeiro sentido dos títulos e cargos: eles têm sua importância e nos ajudam a transitar pelo mundo, mas não definem quem somos. Meu profundo agradecimento também aos monges e companheiros de caminhada, que em nossos retiros e encontros sempre me ouviram e acolheram. A jornada é mais leve com vocês!

Gasshō.

No cotidiano, é preciso mergulhar profundamente, entregar-se inteiramente àquilo que se está fazendo, seja lá o que for. Qualquer coisa pode ser magnífica se você prestar atenção aos seus detalhes.

Tocar a mão da pessoa amada, estender uma coberta sobre o corpo de um filho, ferver a água para fazer um chá. Mil pequenas coisas têm toda a felicidade dentro de si, são simples e belas. Nós não as vemos porque não olhamos atentamente, não esvaziamos a nossa mente.

Monge Genshō

RESUMO

Esta pesquisa narrativa partiu da distinção conceitual entre espaço (potencial institucional) e lugar (dimensão humana legitimada) proposta por Cunha (2008) para investigar como transformar o espaço de assessoramento pedagógico do Campus Araras da UFSCar em um efetivo lugar de formação docente. Teve como objetivo geral identificar as necessidades formativas dos docentes e analisar como a Assessoria Pedagógica pode promover seu desenvolvimento profissional, visando à elaboração de uma proposta de formação contextualizada. De abordagem qualitativa, o estudo combinou a análise documental, aplicação de questionários eletrônicos com docentes, roda de conversa sobre desenvolvimento profissional e análise temática dos dados (Minayo, 2010), articulados ao referencial teórico da Pedagogia Universitária. Os resultados revelaram três eixos críticos: as fragilidades estruturais do DeEG-Ar, limitado por uma equipe reduzida e pela ausência de políticas institucionais de formação docente consolidadas; os desafios culturais representados pela primazia da pesquisa sobre o ensino no ambiente acadêmico; as potencialidades identificadas para transformação do espaço em lugar formativo. Como principal contribuição, destaca-se a proposição de estratégias concretas para a implementação da Política de Formação Continuada da UFSCar e, por extensão, para a consolidação do DeEG-Ar como lugar de formação, evidencia a necessidade urgente de integrar a excelência didática aos critérios de progressão na carreira docente, fortalecer a comunicação sobre o papel da assessoria pedagógica e estabelecer mecanismos permanentes de avaliação das ações formativas. Os achados desta investigação, além de representarem um marco acadêmico, configuram-se como ferramentas práticas para a atuação profissional da pesquisadora enquanto assessora pedagógica, oferecendo subsídios tanto para a ação local quanto para a construção de redes multicampi de formação docente. O estudo aponta ainda para a necessidade de desdobramentos futuros que acompanhem a implementação da política proposta e avaliem seu impacto na transformação efetiva do espaço de assessoramento em lugar de formação.

Palavras – chave: Ensino Superior, Assessoria Pedagógica Universitária, Desenvolvimento Profissional Docente, Pesquisa Narrativa, Formação Docente.

ABSTRACT

This narrative research is grounded in the conceptual distinction between *space* (institutional potential) and *place* (legitimized human dimension) proposed by Cunha (2008) to investigate how to transform the pedagogical advisory space at UFSCar's Araras Campus into an effective *place* for teacher training. The general objective was to identify faculty training needs and analyze how Pedagogical Advisory can foster their professional development, aiming to develop a contextualized training proposal. Using a qualitative approach, the study combined document analysis, electronic questionnaires with faculty members, a discussion circle on professional development, and thematic data analysis (Minayo, 2010), aligned with the theoretical framework of University Pedagogy. The results revealed three critical dimensions: (1) the structural weaknesses of DeEG-Ar, constrained by a small team and the absence of consolidated institutional policies for teacher training; (2) the cultural challenges represented by the primacy of research over teaching in the academic environment; and (3) the identified potential for transforming the space into a formative *place*. As a key contribution, the study proposes concrete strategies for implementing UFSCar's Continuing Education Policy and, consequently, consolidating DeEG-Ar as a training hub. It underscores the urgent need to integrate teaching excellence into faculty career progression criteria, strengthen communication about the role of pedagogical advisory, and establish permanent mechanisms for evaluating training initiatives. Beyond its academic significance, the findings of this research serve as practical tools for the researcher's professional practice as a pedagogical advisor, providing insights for both local action and the development of multi-campus teacher training networks. The study also highlights the need for future follow-up to monitor the implementation of the proposed policy and assess its impact on effectively transforming the advisory *space* into a formative *place*.

Keywords: Higher Education, University Pedagogical Advising, Teacher Professional Development, Narrative Research, Teacher Training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Contextualização do estudo	12
1.2 O locus de pesquisa	13
1.2.1 o campus Araras	15
1.3 Assessoramento Pedagógico na UFSCar	15
1.4 Caracterização da pesquisa e percurso metodológico	16
1.4.1 Conclusões acerca do percurso metodológico	23
1.5 Ética em pesquisa	25
1.6 Organização dos capítulos da tese	25
2. AS CONTRIBUIÇÕES DO REUNI PARA A EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	27
2.1 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)	27
2.2 Novas políticas de acesso e apoio à permanência estudantil	32
2.3 O REUNI na UFSCar	35
2.3.1 O REUNI no campus Araras	37
3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	42
4. ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO	57
4.1 Delimitando o conceito	57
4.2 Reconhecer-se Assessora Pedagógica: desafios e a importância da autoformação	59
5. Assessoria Pedagógica e a pandemia de COVID-19 na UFSCar	66
5.1 O ensino remoto emergencial na UFSCar	66
5.2 Percepções, expectativas e receios dos docentes acerca da implementação do ensino remoto emergencial	69
5.3 Ações Formativas para o ensino remoto emergencial	77
5.3.1 Lives ProGrad/SEaD	77
5.3.2 Sala de Assessoria Pedagógica	79
5.3.3 Seminário de Ensino de Graduação da UFSCar	80

SUMÁRIO

5.3.4	Tutoriais e cursos auto-dirigidos da SEaD.....	81
5.3.5	Semana do Ensino Remoto para as Ciências Exatas e Tecnológicas do CCET (SERCET).....	82
5.4	Avaliação Institucional: percepção dos docentes sobre as ações formativas para o ensino remoto emergencial.....	83
6.	NÚCLEOS DE SENTIDO NA PESQUISA: CATEGORIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	86
6.1	Participação dos sujeitos da pesquisa.....	86
6.2	Concepção de formação docente e avaliação das atividades formativas desenvolvidas.....	90
6.3	Concepções acerca do Assessoramento Pedagógico Universitário.....	94
6.4	Proposições Formativas.....	99
7.	REAVALIANDO A ROTA: DESAFIOS E AJUSTES NA PESQUISA	110
7.1	Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar: processo de construção	113
7.2	Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar: desafios no caminho para a aprovação	122
7.3	Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar: aprovação	124
7.4	Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar: a voz dos gestores	130
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS	135
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICES	149
	Apêndice A - Roteiro para o questionário dos docentes.....	149
	Apêndice B - Roteiro para a Roda de Conversa.....	150
	Apêndice C - Termos de consentimento para o questionário e roda de conversa com os docentes	151
	Apêndice D - Termo de Anuência de pesquisa	153
	ANEXOS.....	154
	Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.	154
	Anexo 2 - RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 24, DE 18 DE MARÇO DE 2025, que aprova a Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da UFSCar... ..	161

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do estudo

Esta tese surgiu da articulação entre teoria e prática, combinando as reflexões desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU) e minha atuação como assessora pedagógica na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* de Araras. Ancorada nos estudos sobre Pedagogia Universitária e Assessoramento Pedagógico Universitário, objetivou transformar o espaço de assessoramento pedagógico do *campus* em um lugar de formação docente conforme o conceito de Cunha (2008), que distingue “espaço” como um potencial para a existência de programas de formação docente, sem garantia, no entanto, de sua ocorrência, e “lugar” como a dimensão humana atribuída pelos sujeitos que nele atuam, com expectativas e possibilidades, reconhecendo-o como local legítimo para ações formativas.

A pesquisa alinha-se ao projeto internacional “Assessoramento Pedagógico Universitário: singularidades e sincronidades num cenário internacional”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que mapeou experiências de assessoramento em 12 instituições de ensino superior de quatro países (Argentina, Brasil, Portugal e Uruguai). Os resultados foram publicados em 16 artigos que compõem o dossiê “Assessoramento Pedagógico Universitário: experiências em contexto internacional”, da revista “Teoria e Educação”, periódico do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UNESP de Rio Claro. O dossiê inclui ainda uma entrevista com a Prof.^a Maria Isabel da Cunha, referência nacional do tema, e o *Manifesto dos Assessores Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior Brasileiras*, elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Assessoria Pedagógica Universitária (GEAPU)¹. O Manifesto, construído coletivamente, busca visibilizar e fortalecer a função do assessor pedagógico, denunciando sua precarização e propondo medidas para sua valorização. Tornou-se um marco na luta pela profissionalização da Assessoria Pedagógica Universitária, articulando crítica ao *status quo* e apontando caminhos para uma educação superior mais democrática e qualificada, destacando que, sem priorizar a dimensão pedagógica, as desigualdades no ensino superior brasileiro se perpetuarão.

¹ O GEAPU congrega mais de 300 assessores de todo o país em um espaço de autoformação voltado à qualificação e ressignificação das práticas de assessoramento, constituindo-se em uma comunidade de prática.

Alinhada a esse debate, esta tese visa não apenas dar visibilidade ao Assessoramento Pedagógico Universitário, mas também fortalecer sua prática no *campus* Araras, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e a melhoria das práticas pedagógicas. O conceito de desenvolvimento profissional docente adotado aqui parte de uma perspectiva ampliada de formação, que, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 137), "marca mais claramente a concepção de profissional do ensino" ao enfatizar a "evolução e continuidade", superando a dicotomia entre formação inicial e continuada. Essa abordagem, como destaca Conceição (2020, p. 41), rompe com a noção reducionista de formação como intervenção pontual, voltada apenas a sanar dificuldades, e a reconhece como um processo contínuo, articulado tanto no plano individual quanto no coletivo.

Considerando que o desenvolvimento profissional docente depende do compromisso institucional – no qual as assessorias pedagógicas universitárias desempenham papel fundamental (CUNHA, 2014a, p. 333) – e sua atribuição formativa no que diz respeito ao ensino, à aprendizagem e à avaliação (LUCARELLI, 2004), esta pesquisa teve como objetivo último fortalecer o assessoramento pedagógico no *campus* Araras. Para tanto, buscou-se identificar as necessidades formativas dos docentes e, de modo colaborativo, elaborar uma proposta de formação adequada ao contexto local.

1.2 O locus de pesquisa

Fundada em 1968, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi a primeira instituição de ensino superior federal do interior de São Paulo. Atualmente, conta com quatro *campi* em pleno funcionamento: São Carlos (sede), Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino (na cidade de Buri). Um quinto *campus* está em implantação na cidade de São José do Rio Preto, com início de suas atividades previsto para 2026.

Figura 1: Imagens dos *campi* da UFSCar



Fonte: Elaborado pela autora.

A UFSCar é uma instituição *multicampi* com diretrizes unificadas para a graduação e pós-graduação, mas adaptadas às realidades socioeconômicas, ambientais e culturais de cada local. Sua estrutura organizacional inclui 48 departamentos acadêmicos distribuídos em oito centros:

- *Campus* Araras: Centro de Ciências Agrárias;
- *Campus* São Carlos: Centros de Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e de Tecnologia, Educação e Ciências;
- *Campus* Sorocaba: Centros de Ciências em Gestão e Tecnologia, Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade, e Ciências Humanas e Biológicas;
- *Campus* Lagoa do Sino: Centro de Ciências da Natureza.

No levantamento realizado em 2021, a UFSCar ofertava 3.047 em seus 65 cursos presenciais com ingresso via Sistema de Seleção Unificado (SiSU) e contava com 14.000 estudantes de graduação, 1245 docentes e 968 técnicos administrativos. Na pós-graduação, possuía 59 programas, com 47 cursos de mestrado acadêmico, 12 de mestrado profissional, 33 de doutorado e 145 cursos de especialização *lato sensu*.

1.2.1 O *campus* Araras

Criado em 1990 a partir da incorporação das unidades paulistas do Instituto de Açúcar e Alcool (IAA), onde eram desenvolvidas as atividades do Programa Nacional de Melhoramento Genético da Cana-de-açúcar (Planalsucar), o *campus* Araras iniciou suas atividades em 1993 com o curso de Engenharia Agrônômica, ofertando 40 vagas em período integral. Em 2006, num primeiro movimento de expansão, foram implantados o curso de Bacharelado em Biotecnologia e o Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural. Posteriormente, com o advento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foram criados quatro novos cursos: Bacharelado em Agroecologia e as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Química e Física, conforme detalhado no capítulo 2.

1.3 Assessoramento Pedagógico na UFSCar

O assessoramento pedagógico na UFSCar fica a cargo da equipe da Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed) no *campus* São Carlos e dos Departamentos de Ensino de Graduação (DeEGs), nos demais *campi*. Estes setores, vinculados à Pró-Reitoria de Graduação, atuam na assessoria às coordenações de curso e Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) em questões relativas ao reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, legislação do ensino superior, autoavaliação institucional de cursos, currículo, gestão acadêmica, além do planejamento e execução de programas de desenvolvimento profissional docente.

No *campus* São Carlos, o acompanhamento pedagógico discente é feito pela Coordenadoria de Acompanhamento Pedagógico a Estudantes (CAAPE), enquanto nos demais *campi* essa função cabe aos DeEGs.

No que se refere à formação docente, a UFSCar conta, ainda, com a Secretaria de Educação a Distância (SEaD), órgão ligado diretamente à Reitoria, responsável pela execução das políticas de educação a distância na instituição. A SEaD oferta cursos auto-dirigidos voltados para a promoção de inovações nos processos de ensino e aprendizagem, disponíveis no Portal de Cursos Abertos (PoCA) e na plataforma Inovaeh. Esses cursos contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes universitários, tanto da UFSCar quanto de outras instituições, uma vez que são cursos gratuitos e abertos ao público em geral.

1.4 Caracterização da pesquisa e percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, inicialmente planejada como pesquisa-ação participativa (Thiollent, 1986), mas adaptada para pesquisa narrativa (Clandini & Connelly, 2011) devido à baixa participação dos sujeitos de pesquisa. A abordagem qualitativa foi escolhida por sua capacidade de analisar processos e não apenas resultados, investigando dimensões da realidade que não podem ser quantificadas. Conforme Minayo, esse tipo de pesquisa explora "o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" dos sujeitos, sendo ideal para responder a questões complexas e contextuais (Minayo, 2010, p. 21).

Já a pesquisa-ação foi eleita inicialmente por sua adequação aos objetivos do estudo: minha inserção no grupo investigado e a intenção de fomentar um espaço de reflexão docente para elaborar uma proposta formativa colaborativa. Thiollent (1986, p. 20) caracteriza essa metodologia como uma pesquisa social empírica desenvolvida em parceria com os participantes para solucionar problemas coletivos. Nessa perspectiva, a participação ativa dos docentes do *campus* Araras era um requisito imprescindível, tanto na identificação de temas quanto no planejamento e avaliação das ações.

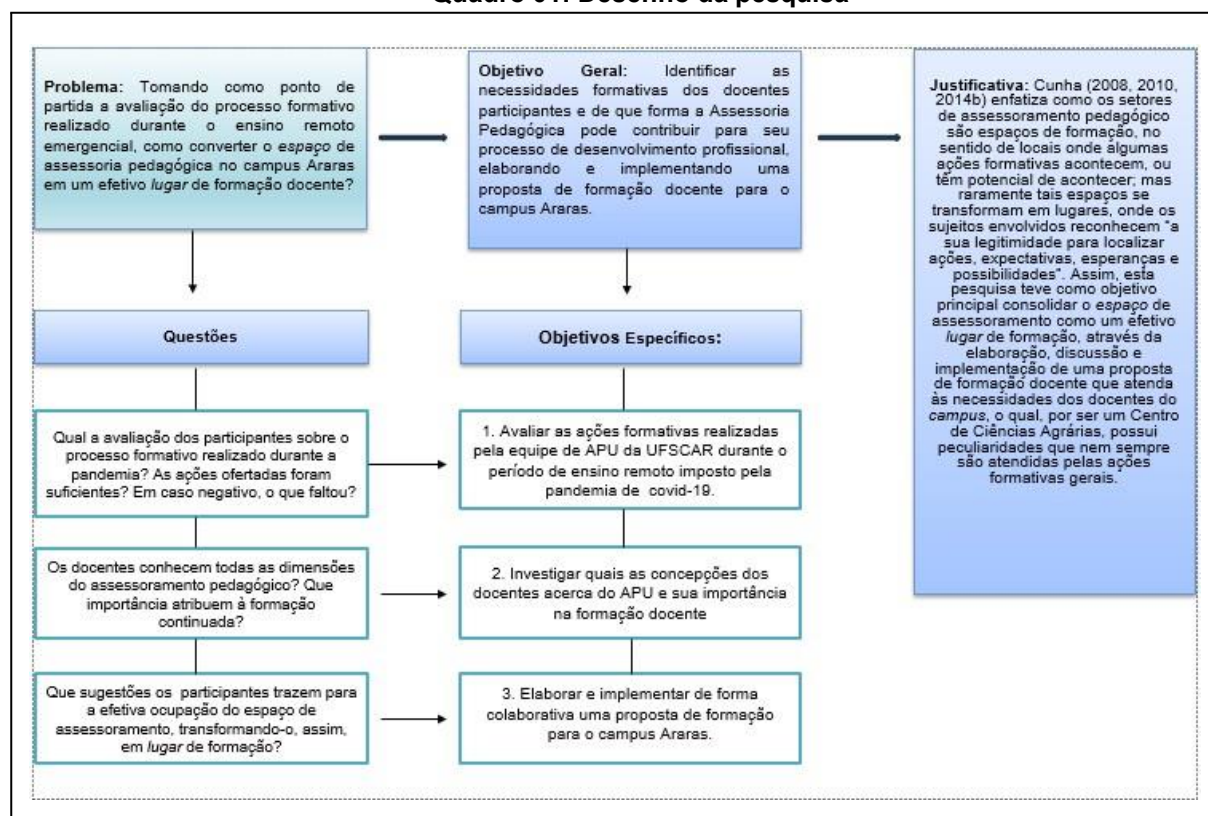
Como será abordado de forma mais detalhada no Capítulo 06 a participação dos docentes ficou abaixo do esperado, o que impossibilitou a caracterização do estudo como uma pesquisa-ação. Diante disso, tornaram-se necessários ajustes no desenho metodológico, optando-se pela pesquisa narrativa. Essa abordagem consiste em uma metodologia que se fundamenta na coleta de relatos sobre um tema específico, permitindo ao pesquisador analisar e compreender um determinado fenômeno (Paiva, 2013). Além disso, conforme destacam Clandinin e Connelly, "uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias

– não apenas as narradas pelos participantes, mas também aquelas construídas pelos pesquisadores" (Clandinin e Connelly, 2011, p. 18).

Tendo como referência os dados coletados e minha atuação como assessora pedagógica universitária, elegi como eixo analítico central deste estudo o processo formativo implementado durante a pandemia de Covid-19. Esse contexto histórico singular exigiu a suspensão das atividades presenciais no ensino superior e subsequente transição para o ensino remoto emergencial, mobilizando esforços institucionais sem precedentes, particularmente no âmbito da assessoria pedagógica da UFSCar.

Na fase subsequente da investigação, procedeu-se à coleta sistemática de dados mediante a aplicação de questionários semiestruturados aos docentes e a realização de uma roda de conversa, estratégias metodológicas detalhadas no Quadro 1, que sintetiza o desenho da pesquisa em sua etapa inicial.

Quadro 01: Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Como salienta Sahagoff (2015), pesquisas de natureza narrativa exigem do investigador flexibilidade para lidar com imprevistos, uma vez que pressupostos iniciais, incluindo objetivos, hipóteses e delineamentos metodológicos, podem ser ressignificados

durante o processo investigativo. Tal característica, denominada por Clandinin e Connelly (2011) como "estado de alerta permanente" (Sahagoff, 2015, p. 4), manifestou-se de forma particularmente relevante no presente estudo.

A escassa participação docente, fator que motivou a transição da pesquisa-ação originalmente planejada para uma abordagem narrativa, aliada às alterações no calendário acadêmico, demandou sucessivos ajustes metodológicos. Essa contingência corroborou o postulado de Cunha (2014a) sobre a relação indissociável entre efetividade da assessoria pedagógica e engajamento ativo do corpo docente, princípio que, embora norteador da investigação, revelou-se de complexa operacionalização no contexto específico do campus Araras.

Diante desse cenário, procedeu-se à reformulação dos instrumentos de coleta, com a substituição do grupo focal por uma roda de conversa e o acréscimo de análise documental como estratégia complementar. Como detalhado na sequência, tais adaptações permitiram preservar a integridade da investigação, ainda que tenham exigido reorientação dos objetivos iniciais.

- Fase I: Trajeto inicial e correção de rota

Inicialmente, planejou-se consultar os estudantes dos últimos anos para que indicassem os melhores professores de seus cursos. Com base nessas indicações, 12 professores (dois por curso) seriam selecionados para participar de um grupo focal, com o objetivo de identificar práticas exitosas e, a partir delas, elaborar uma proposta de formação para o corpo docente do *campus*. No entanto a consulta aos estudantes não produziu os resultados esperados. O número de professores indicados foi muito variado, dificultando a seleção dos 12 docentes para o grupo focal. Além disso, muitos estudantes indicaram seus orientadores de TCC, evidenciando a influência da proximidade entre eles nas respostas.

Diante desse impasse, optou-se por revisar a estratégia, priorizando um contexto mais amplo e relevante: o processo formativo realizado durante a pandemia de COVID-19. Esse período desafiador exigiu que as instituições de ensino superior suspendessem as atividades presenciais e adotassem o ensino remoto emergencial. Para a equipe de assessoria pedagógica da UFSCar, tratou-se de um momento de significativas mudanças marcado pela necessidade de estabelecer normas e oferecer

formação em ferramentas digitais aos docentes, muitos dos quais não possuíam familiaridade com tais recursos. Consequentemente, a demanda por assessoramento aumentou consideravelmente, e a UFSCar respondeu a ela por meio de um amplo processo formativo.

O trabalho realizado durante a pandemia resultou em um acervo relevante para análise, o qual não poderia ser negligenciado. Dessa forma, a primeira etapa da coleta de dados consistiu na análise das respostas a um questionário aplicado aos docentes no início do ensino remoto emergencial. Tais respostas forneceram informações sobre suas experiências - ou a ausência delas - com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), bem como sobre suas expectativas e preocupações quanto à adaptação das atividades ao formato remoto. Paralelamente, resgatou-se o processo formativo elaborado e executado pela equipe de assessoria pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) e da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) durante esse período.

Adicionalmente, buscou-se apoio nos documentos institucionais que norteiam as políticas acadêmicas da UFSCar, os quais poderiam oferecer indícios sobre como a gestão concebe a formação docente e o papel da assessoria pedagógica. Conforme Gil (2008), a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da investigação. Para este estudo, foram selecionadas as Resoluções e Normativas implementadas durante o ensino remoto emergencial, que regulamentaram as atividades acadêmicas da instituição, bem como a Avaliação Institucional de 2021, que registra as percepções dos docentes acerca do ensino remoto e o processo formativo.

- Fase II: Os sujeitos da pesquisa: docentes do *campus* Araras

Após a análise das respostas ao primeiro questionário, os docentes do *campus* Araras foram convidados a participar de um segundo questionário, desta vez no âmbito desta pesquisa. O primeiro questionário obteve uma taxa de participação de 83,3%, com 75 respostas de um total aproximado de 90 docentes.

No primeiro semestre de 2023, um segundo questionário foi enviado aos 75 docentes que haviam respondido ao levantamento inicial. Seu objetivo era avaliar o processo formativo implementado durante o ensino remoto, solicitar sugestões de temas

para futuras ações formativas e coletar percepções sobre o assessoramento pedagógico recebido.

Dos 75 docentes convidados, 25 (33,3%) responderam ao instrumento. Embora o número de respostas tenha sido inferior ao esperado, a amostra manteve boa representatividade, uma vez que incluiu participantes de todos os departamentos e, conseqüentemente, de todos os cursos do *campus*, conforme detalhado no quadro a seguir.

Quadro 02: Número de participantes por departamento

Departamento	Número de respondentes
Biotecnologia e Produção Vegetal e Animal - DBPVA	04
Tecnologia Agroindustrial e Socioeconomia Rural - DTAiSER	05
Recursos Naturais e Proteção Ambiental - DRNPA	04
Ciências da Natureza, Matemática e Educação - DCNME	09
Desenvolvimento Rural – DDR	03
Total:	25

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a aplicação do segundo questionário, a intenção inicial era constituir um grupo focal com os respondentes. Contudo, devido aos ajustes no calendário acadêmico da UFSCar no período pós-pandêmico, essa estratégia mostrou-se inviável, optando-se, então, pela realização de uma roda de conversa.

A escolha por essa metodologia justificou-se pela praticidade de um único encontro e pela possibilidade de aprofundar discussões sobre os desafios e aprendizagens do ensino remoto emergencial, além de identificar as necessidades formativas docentes atuais. Além disso, considerando o objetivo geral da pesquisa — elaborar colaborativamente uma proposta de formação com vistas à consolidação do DeEG-Ar como o espaço de formação docente do *campus* —, a roda de conversa revelou-se uma abordagem mais adequada. Segundo Silva (2020), essa técnica não só permite a reflexão sobre experiências vividas, mas também se configura como uma ferramenta formativa, dada sua capacidade de articular saberes por meio do diálogo coletivo.

Os dados levantados nesta fase foram submetidos à análise de acordo com os critérios da análise temática, técnica que busca construir núcleos de sentido a partir da

categorização dos dados (Minayo, 2010). Conforme Bardin (2011) e Braun e Clarke (2006), essa abordagem é particularmente eficaz para investigar questões complexas e explorar temas subjacentes aos fenômenos estudados. Os passos básicos da análise temática incluem a familiarização com os dados, a geração de categorias iniciais, a organização dos dados em temas, a revisão constante dos temas emergentes e a interpretação contextualizada dos resultados.

A análise preliminar, permitiu a organização dos dados em três categorias, posteriormente submetidas a um exame mais detalhado:

Quadro 03: Categorias de análise

Categoria	Tema
I	Concepção de Formação e Avaliação das Atividades Formativas Desenvolvidas;
II	Concepções acerca do Assessoramento Pedagógico Universitário;
III	Proposições formativas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, cabe ressaltar que, dos 13 docentes que confirmaram participação na roda de conversa ao final do segundo questionário, apenas dois compareceram. A baixa adesão inviabilizou a elaboração de uma proposta de formação específica para o *campus* Araras, uma vez que a falta de representatividade comprometeria a validade e a aplicabilidade da proposta. Diante desse impasse, a pesquisa foi replanejada, dando início à sua terceira fase, que será discutida na sequência.

- Fase III: Momento de reavaliar o trajeto

A inviabilidade de prosseguir com a proposta inicial foi explicitamente apontada pela banca examinadora durante o exame de qualificação, em razão da baixa adesão dos docentes ao estudo original. Diante desse cenário, e considerando as recomendações da banca, o percurso metodológico da pesquisa foi redefinido, adequando-se às condições empíricas observadas.

Optou-se, então, por direcionar a análise para os documentos institucionais, com ênfase nos registros relacionados ao processo de construção da Política de Formação

Continuada de Formação de Docentes da UFSCar. Na fase em que esta etapa foi desenvolvida a minuta da Política de Formação encontrava-se em fase de discussão nos órgãos institucionais e seria submetida à apreciação do Conselho Universitário tão logo esse processo fosse concluído. Como objetivos dessa reestruturação da pesquisa, destacamos:

- Identificar como a formação continuada, em especial a formação pedagógica, é abordada nesses documentos institucionais;
- Analisar os avanços propostos na política, os desafios enfrentados em sua elaboração e aprovação, e os obstáculos previstos para sua implementação;
- Investigar possíveis indícios sobre as razões para a baixa participação dos docentes em atividades formativas - um fenômeno que, conforme será discutido, reflete uma cultura institucional histórica, transcendendo os limites desse estudo.

A abordagem metodológica nesta fase incluiu a análise dos documentos “*Relatório de Atividades da Comissão para Elaboração de Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes*” e “*Diretrizes para a Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da Universidade Federal de São Carlos*”, ambos elaborados por uma comissão da qual fui integrante. Também foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e as Resoluções dos Conselhos de Graduação e Universitário da UFSCar pertinentes ao tema.

A interpretação dos documentos foi fundamentada nos referenciais teóricos que discutem o desenvolvimento profissional docente no ensino superior, destacando desafios como a sobrecarga de trabalho, a desvalorização do ensino em relação à pesquisa e a falta de identidade institucional dos setores de assessoramento pedagógico (Carrasco, 2020; Cunha, 2010, 2014; Helmer & Galizia, 2019, Sordi, Santos e Salvador, 2024; Xavier, 2019, 2024; Xavier *et.al*, 2024).

Para aprofundar a análise, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com gestores diretamente envolvidos na elaboração e implementação da política, especificamente o Pró-Reitor de Graduação e o Coordenador da Coordenadoria de Articulação para Formação Docente Universitária (CAFDU). Essas entrevistas tiveram como objetivo compreender os desafios percebidos pelos gestores no processo de

construção da política e identificar as estratégias planejadas para superá-los. A escolha por entrevistas semi estruturadas permitiu explorar temas específicos, como a resistência dos docentes e a necessidade de mudança cultural na instituição.

1.4.1 Conclusões acerca do percurso metodológico

Os dados coletados nas distintas fases da pesquisa foram analisados de forma crítica, amparada no referencial teórico adotado, buscando identificar padrões e contradições.

Como exemplo ilustrativo, a baixa adesão docente às atividades formativas emergiu como um fenômeno multifatorial, podendo estar associado tanto à sobrecarga de trabalho quanto à descrença na necessidade de formação pedagógica. Entretanto, o esforço analítico não se limitou à mera descrição dos dados, mas avançou para uma reflexão crítica sobre os desafios e possíveis estratégias de superação. Dentre essas reflexões, destaca-se a discussão acerca da necessidade de uma política institucional clara e abrangente, que integre a formação docente à progressão na carreira e promova uma mudança cultural na universidade, valorizando o ensino como dimensão fundamental da prática docente.

A metodologia adotada, combinando diferentes técnicas de coleta e análise de dados (análise documental, entrevistas, questionários), permitiu uma visão mais abrangente e confiável do fenômeno estudado. Essa triangulação foi essencial para validar os resultados e garantir a consistência interna da pesquisa.

Na fase final da análise, buscou-se situar o processo de construção da política de formação no âmbito do contexto histórico e institucional da UFSCar, considerando fatores como a expansão do acesso ao ensino superior, a diversificação do perfil discente e as transformações na política educacional brasileira nas últimas décadas.

Como síntese, são apresentados elementos para uma compreensão contextualizada dos desafios e ajustes necessários para a efetiva implementação da Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar, com ênfase em dois eixos centrais: o engajamento ativo dos docentes e a articulação institucional entre diferentes instâncias universitárias.

Finalizando, apresento, sob a forma de quadro comparativo, uma sistematização dos instrumentos metodológicos empregados nesta pesquisa, organizados por fase de

investigação e por procedimento adotado.

Quadro 04: Instrumentos de coleta de dados

Fase da pesquisa	Procedimento	Instrumentos
I	1. Pré-análise do questionário. 2. Análise documental. 3. Revisão de literatura.	• Questionário enviado aos estudantes. • Documentos institucionais sobre o processo de implantação do REUNI na UFSCar. • Livros e artigos sobre Desenvolvimento Profissional Docente e Assessoria Pedagógica.
II	1. Análise documental. 2. Análise Temática.	• Documentos institucionais: - Projeto Pedagógico Institucional (PDI) da UFSCar; - Normativas Institucionais elaboradas durante o período de isolamento imposto pela pandemia de Covid -19; • Materiais produzidos durante o processo formativo oferecido pela equipe de APU aos docentes da instituição: - Questionário enviado no início do período de isolamento, lives realizadas em parceria com a SEaD, Sala de Assessoria Pedagógica no Moodle, Seminário de Graduação (SeGRAD), tutoriais e cursos autogeridos oferecidos pela SEaD; • Avaliação Institucional realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). • Questionário enviado exclusivamente aos docentes do <i>campus</i> Araras ressaltando: participação no processo formativo realizado, desafios e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial, necessidades formativas atuais, concepção e contribuições do APU na perspectiva dos respondentes. • Roda de Conversa focalizando: aprofundamento das questões levantadas no questionário; início da elaboração da proposta formativa.
III	1. Análise documental. 2. Análise Temática.	• Documentos Institucionais: - Relatório da Comissão para elaboração da Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar; - Diretrizes para a Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da Universidade Federal de São Carlos; - Resoluções do Conselho de Graduação (CoG) e do Conselho Universitário (ConsUni); - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI); • Entrevista com os gestores envolvidos nesse processo de construção e aprovação da Política de Formação, focalizando os desafios a serem enfrentados para sua implementação.

Fonte: Elaborado pela autora.

1.5 Ética em pesquisa

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP aprovou o Projeto de Pesquisa em 07 de outubro de 2021, por meio do Parecer nº 5.026.192 na Plataforma Brasil, sem necessidade de alterações. Além disso, o Projeto de Pesquisa e o Plano de Estudos foram aprovados, sem modificações, pelo Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP Rio Claro, em reunião realizada em 17 de agosto de 2022.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado aos convidados a participar da pesquisa informou sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, assegurando o sigilo de suas identidades. O TCLE também esclareceu que, em caso de desconforto durante a coleta de dados, os participantes poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, além de terem o direito de recusar-se a responder a questões, total ou parcialmente.

Tanto TCLE como o Parecer Consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa estão disponíveis nos Apêndices deste trabalho.

1.6 Organização dos capítulos da tese

Esta introdução apresenta a contextualização e caracterização da pesquisa, destacando a natureza do estudo, seu objeto, objetivos e questão de investigação, bem como o percurso metodológico adotado.

Os demais capítulos estão assim organizados:

- Capítulo 2: examina as características gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e seus impactos na UFSCar, com ênfase no *campus* Araras, que registrou crescimento exponencial no número de cursos, vagas e servidores no período analisado.
- Capítulo 3: traz uma revisão teórica sobre o desenvolvimento profissional docente, eixo central deste estudo, abordando temas como profissionalidade docente, necessidades formativas e critérios de qualidade para a docência universitária.

- Capítulo 4: apresenta um panorama geral do assessoramento pedagógico, com ênfase na UFSCar, destacando minha trajetória como assessora e os desafios enfrentados até aqui.
- Capítulo 5: apresenta as normativas elaboradas para o período de ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19 e a análise das ações realizadas pela UFSCar para capacitar docentes na adaptação das atividades curriculares ao formato remoto.
- Capítulo 6: expõe a análise dos dados coletados na fase II, organizados a partir das categorias emergentes.
- Capítulo 7: analisa o processo de construção da Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar, destacando os desafios enfrentados até sua aprovação e aqueles previstos para sua implementação, ainda em fase inicial. Neste capítulo, apresenta-se a tese defendida neste estudo.
- Por fim, no capítulo 8, reflete-se sobre os resultados e desafios da pesquisa, propondo estratégias para a efetiva implementação da Política de Formação Docente e, conseqüentemente, para a consolidação do espaço de assessoramento pedagógico como o lugar da formação docente no *campus* Araras, conforme Cunha (2008).

Apesar das adaptações metodológicas e dos obstáculos encontrados, como baixa adesão docente e estrutura limitada do DeEG-Ar, o estudo evidenciou a necessidade de políticas institucionais que equilibrem ensino e pesquisa, vinculando a formação pedagógica à progressão na carreira. Como estratégias para implementação da política, propõem-se a ampliação da equipe de assessoria, criação de comissões permanentes de formação docente e divulgação científica como meio de institucionalizar a função assessora.

A tese conclui com um chamado à ação coletiva, reforçando o papel da assessoria como mediadora entre teoria e prática, além de destacar a Política de Formação Docente como um potencial catalisador para transformações futuras.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DO REUNI PARA A EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

A expansão da Educação Superior Federal iniciou-se em 2003 com a criação de novas universidades fora das regiões metropolitanas, no movimento que ficou conhecido como interiorização. A partir de 2007, com o lançamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), teve início a fase II da expansão, marcada pela ampliação do número de cursos e vagas, além da ampliação da estrutura física e contratação de docentes e técnicos. Já a fase III, de 2012 a 2014, “voltou-se para a conclusão das novas unidades e a implementação de políticas específicas de integração, de fixação e de desenvolvimento regional”. (Paula & Almeida, 2020, s.p.)

Este estudo concentra-se nas fases II e III, quando novas políticas de acesso e permanência estudantil foram criadas, como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Lei de Ações Afirmativas, popularmente conhecida como Lei de Cotas.

Neste cenário ocorreu a ampliação do número de cursos e de vagas na UFSCar, inclusive no *campus* Araras, *lócus* desta pesquisa, bem como a abertura de concursos públicos para a contratação de docentes e técnicos administrativos. Essa expansão viabilizou a criação do Departamento de Ensino de Graduação de Araras (DeEG-Ar), onde exerço minhas funções.

2.1 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)

Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI foi apresentado como uma das ações destinadas a consubstanciar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e tinha por objetivo “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, 2007a).

Além de otimizar a infraestrutura já existente, o REUNI visava promover a expansão física, acadêmica e pedagógica na Rede Federal de Educação Superior, consolidando assim a expansão iniciada em 2003 e previsto para conclusão até 2012.

Em sua concepção, o programa estabeleceu os seguintes objetivos principais:

- garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas;
- promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica;
- otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (Brasil, 2010).

Para orientar as instituições participantes a atingir estes objetivos, o decreto trazia as seguintes diretrizes:

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

- 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, s/p.).

Além disso, o programa estipulava uma meta global ambiciosa: alcançar, gradualmente, a taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais e a relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais. Essa meta deveria ser alcançada ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano elaborado pelas instituições participantes.

A adesão ao programa era de caráter voluntário e cabe destacar que todas as universidades federais aderiram. Cada instituição deveria elaborar sua proposta, uma vez que o REUNI não propunha um modelo único para as universidades federais, “já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições”. (Brasil, 2007a, p.4).

Para subsidiar as universidades na elaboração de suas propostas, foram publicadas pelo Ministério da Educação (MEC), em agosto do mesmo ano, as Diretrizes Gerais do REUNI, as quais traziam as dimensões a serem contempladas em cada proposta, a saber:

- **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;
- **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;
- **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
- **Suporte da pós graduação ao desenvolvimento e pedagógica,** especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo;
- **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.
- **Compromisso Social da Instituição:** políticas de inclusão; programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária; **aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação:** articulação da graduação com a pós-graduação: expansão qualiquantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior (Brasil, 2007a, p. 11-12).

Além de seguir as diretrizes estabelecidas, cada proposta institucional deveria assegurar uma expansão mínima de 20% na graduação, com o objetivo de atingir, de forma gradual, a meta global num prazo de 05 anos.

Para acompanhar a implementação das propostas, as Diretrizes do REUNI incluíram um mecanismo específico de acompanhamento, com visitas *in loco* realizadas por analistas indicados pelo MEC e cuja análise deveria estar especialmente focada nos aspectos previstos no REUNI e nas metas institucionais apresentadas (Brasil, 2007a). O processo avaliativo incluía não apenas a modernização curricular, a produção científica docente e a integração entre pós-graduação e graduação, mas também analisava as políticas de inclusão social através de: mudanças no perfil socioeconômico dos discentes;

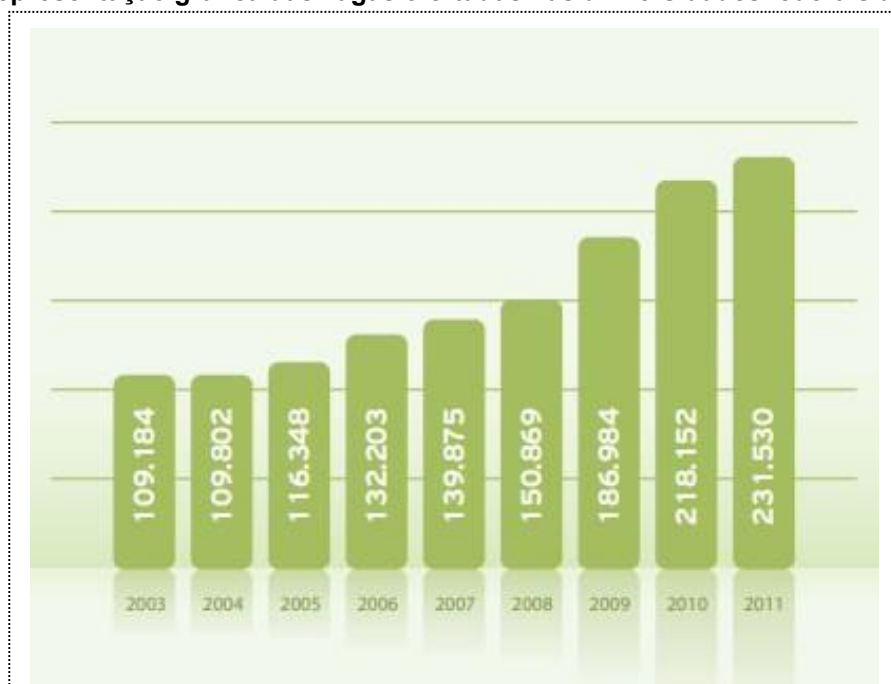
efetividade das ações de assistência estudantil e afirmativas; e impacto nos índices de retenção e evasão (Brasil, 2007a).

Embora críticas sejam feitas ao REUNI, sobre as quais falarei adiante, é inegável que o programa trouxe avanços para as universidades federais, pois possibilitou o aumento de vagas na graduação, o melhor aproveitamento dos espaços físicos, a contratação de pessoal, além de consolidar a interiorização do sistema federal de ensino superior iniciada em 2003. O site do REUNI, que ainda se encontra disponível, apresenta uma síntese desses resultados:

A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos *campi* das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (Brasil, 2010).

No ano de 2012, o Ministério da Educação publicou o documento *“Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012”*, no qual faz um balanço das ações realizadas e dos resultados alcançados até aquele momento. Um dado que se destaca é o aumento das vagas ofertadas nas universidades federais no período de 2003 a 2011, conforme vemos a seguir:

Figura 02: Representação gráfica das vagas ofertadas nas universidades federais de 2003 a 2011

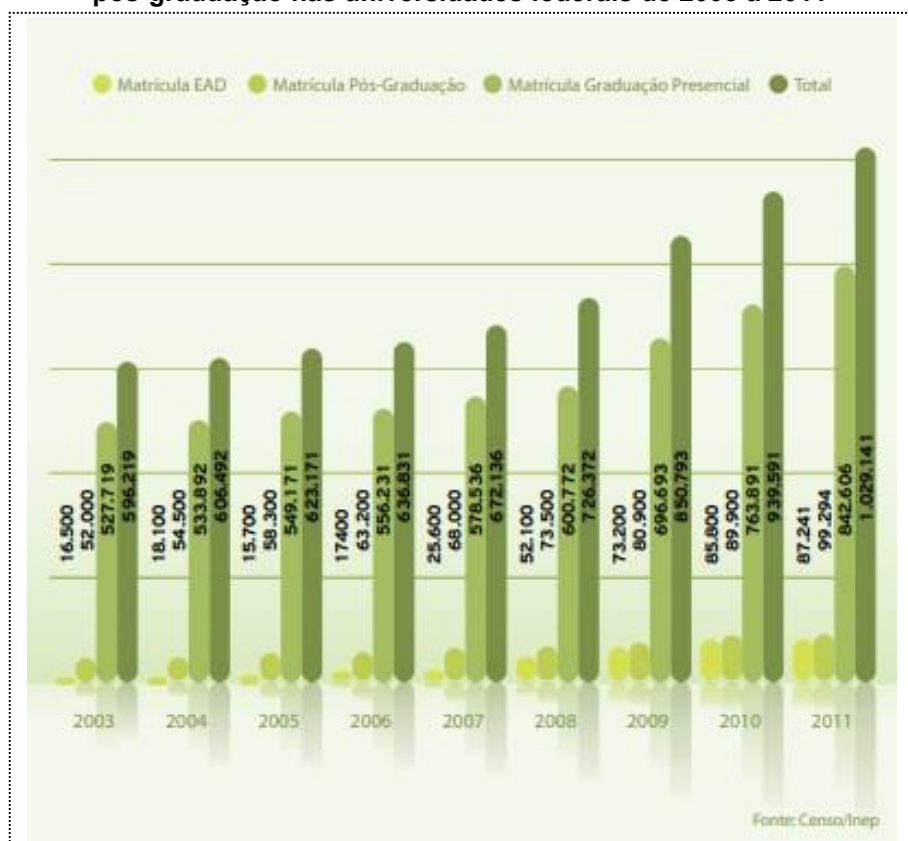


Fonte: Brasil, 2012.

Conforme demonstra a Figura 02, a oferta de vagas em cursos presenciais de graduação nas IFES registrou crescimento de 111% entre 2003 e 2011. Embora o período 2003-2007 tenha apresentado incremento de aproximadamente 30 mil vagas, foi durante a vigência do REUNI (2007-2011) que ocorreu a expansão mais significativa: o número saltou de 139.875 vagas em 2007 para 231.530 em 2011, representando um acréscimo de 65% apenas nesse quadriênio.

No que diz respeito às matrículas, o documento aponta que no mesmo período elas praticamente dobraram no ensino superior público federal, considerando a graduação (presencial e a distância) e a pós-graduação. Mais especificamente, houve um aumento aproximado de 60% das matrículas nos cursos de graduação presencial, 90% nos programas de pós-graduação stricto sensu e 520% nas matrículas nos cursos de graduação na modalidade à distância - fruto da criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse crescimento expressivo, ilustrado Figura 02, reflete o impacto das políticas de expansão implementadas no período, particularmente no que concerne à democratização do acesso ao ensino superior público federal.

Figura 03: Representação gráfica da evolução das matrículas na na graduação e pós-graduação nas universidades federais de 2003 a 2011



Fonte: Brasil, 2012.

Apesar dos inegáveis avanços, críticas foram feitas ao REUNI. Para o Prof. Dilvo Ristoff (2014) que, entre outros papéis de destaque no Ministério da Educação (MEC) ocupou, por mais de dois anos, o cargo de diretor de Políticas e Programas da Educação Superior da Secretaria de Educação Superior do MEC, sendo responsável, entre outras, por iniciativas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e Financiamento Estudantil (Fies), “onde o Reuni deixou a desejar, foi justamente no que diz respeito à reestruturação da graduação e, especialmente, na flexibilização dos itinerários formativos” (Ristoff, 2014, p.24). Apesar dos esforços de diversas universidades em promover inovações curriculares – como a implantação de bacharelados e licenciaturas interdisciplinares –, essas iniciativas enfrentaram dupla resistência: por um lado, depararam-se com estruturas acadêmicas rígidas e “concepções historicamente petrificadas” no ambiente universitário; por outro, esbarraram na lentidão burocrática do MEC, onde processos morosos impediram a avaliação oportuna de propostas pedagógicas inovadoras.

Uma crítica recorrente ao REUNI refere-se à vinculação entre o cumprimento de metas institucionais e a liberação de recursos financeiros, mecanismo interpretado por diversos analistas como uma restrição à autonomia universitária. Como demonstram Borges e Aquino (2012, p. 133), o programa apresentava ainda outra limitação estrutural: “ficou limitado à previsão orçamentária concedida, não havendo a garantia da efetividade, da continuidade e do cumprimento de desembolsos acordados inicialmente”. Essa combinação entre condicionalidade na alocação de verbas e incerteza orçamentária criou desafios adicionais para a consolidação das políticas de expansão.

2.2 Novas políticas de acesso e apoio à permanência estudantil

A reestruturação promovida pelo REUNI, ao expandir significativamente a oferta de cursos e vagas – especialmente no turno noturno –, alterou o perfil discente das universidades federais, impondo novos desafios institucionais às IFES. Nesse contexto de transformação, foi instituído em 2009 o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), implementado a partir de 2010 como política de acesso ao ensino superior.

Desenvolvido pelo MEC para substituir os vestibulares tradicionais, o SiSU apresentava três inovações fundamentais: utilização exclusiva da nota do ENEM como critério de seleção; possibilidade de candidatura em qualquer IFES do país e integração

com políticas de ações afirmativas. Como demonstram os dados de adesão inicial, o sistema consolidou-se rapidamente como mecanismo estratégico para ampliar a equidade no acesso ao ensino superior público, particularmente ao eliminar barreiras geográficas e financeiras associadas aos vestibulares convencionais. Nogueira *et al.* (2017), elencam as vantagens desse novo sistema de seleção:

Sinteticamente, é possível dizer, portanto, que o Sisu teria três vantagens em relação aos vestibulares tradicionais: 1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas; 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior brasileiro - basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas (Nogueira *et al.*, 2017, p.63).

Embora a democratização do acesso às IFES representasse um avanço crucial, tornava-se igualmente essencial garantir condições efetivas de permanência estudantil – especialmente para os pioneiros acadêmicos, oriundos de grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior. Nesse contexto, em julho de 2010 foi instituído o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio do Decreto nº 7.234/2010, estabelecendo diretrizes estratégicas para políticas de assistência estudantil com os seguintes objetivos centrais:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão;
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (Brasil, 2010b).

O PNAES estabeleceu um amplo espectro de ações de assistência estudantil organizadas em dez eixos prioritários: moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e atendimento às necessidades específicas de estudantes com deficiência ou altas habilidades.

Cada IFES desenvolveu seu programa específico, utilizando os recursos repassados para concessão de bolsas (moradia, alimentação) e auxílios (transporte), além da ampliação de seus quadros técnicos. Conforme o documento “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012” (Brasil, 2012), esse esforço resultou em crescimento exponencial de aproximadamente 544% no número de benefícios no

período, considerando que um mesmo estudante pode ser beneficiado com mais de um tipo de auxílio.

Neste contexto surgem, ainda, concursos públicos para a contratação de pedagogos, médicos, assistentes sociais, entre outros cargos, ampliando as equipes de atendimento aos estudantes.

Dois anos após o lançamento do PNAES, outra importante iniciativa foi realizada: a aprovação da Lei nº 12.711/2012, mais conhecida como Lei de Cotas, que determinava a reserva de 50% das vagas nas universidades federais para estudantes egressos de escola públicas autodeclarados negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, além de estudantes com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimos.

Neste quesito a UFSCar foi pioneira. Antecipando-se à legislação federal, a universidade implementou em 2007, mesmo ano de lançamento do REUNI, seu Programa de Ações Afirmativas (Portaria GR nº 695/07). Conforme destacado por Palomino, Cruz e Durães (2020), com a aprovação do Programa pelo Conselho Universitário, a UFSCar passou a receber em seus cursos de graduação, já a partir de 2008, estudantes da escola pública, dentre eles, estudantes negros e estudantes indígenas, mediante aprovação em processo seletivo próprio. Essa iniciativa colocou a instituição na vanguarda das políticas de inclusão no ensino superior brasileiro.

A política de reserva de vagas na UFSCar foi implementada de forma progressiva entre 2008 e 2016, seguindo um cronograma estabelecido pela instituição. Na primeira fase (2008-2010), 20% das vagas de cada curso foram reservadas para estudantes egressos da rede pública de ensino. Esse percentual foi ampliado para 40% no período seguinte (2011-2013), atingindo os 50% determinados pela Lei Federal nº 12.711/12 já em 2014 - dois anos antes do prazo final estabelecido pela legislação nacional (UFSCar, 2007). Paralelamente, a universidade criou o Vestibular Indígena, acrescentando uma vaga específica em cada curso para esta população, demonstrando seu compromisso pioneiro com a inclusão educacional.

Essas ações locais se articularam com um conjunto mais amplo de políticas nacionais - REUNI, PNAES, SiSU e a Lei de Cotas - que, conforme documentado pelo MEC em seus relatórios e por estudos como o de Ristoff (2014), promoveram uma transformação estrutural no sistema federal de ensino superior.

2.3 O REUNI na UFSCar

A UFSCar, seguindo o movimento das demais universidades federais, formalizou sua adesão ao REUNI após intenso debate no Conselho Universitário, que aprovou a proposta nas sessões de 19 e 25 de outubro de 2007. Conforme documentação institucional (UFSCar, 2008), o plano de adesão não propunha uma reestruturação radical da gestão universitária, mas sim "a continuidade de implementação das medidas de aperfeiçoamento da estrutura organizacional existentes no seu PDI", mantendo o compromisso com a excelência acadêmica, gestão democrática e responsabilidade social.

O processo de elaboração da proposta contou com uma comissão paritária composta por representantes de todos os Centros Acadêmicos e um representante discente, com o objetivo de discutir com a comunidade acadêmica a expansão de vagas e elaborar a proposta de adesão da UFSCar ao REUNI. Embora os departamentos tenham sugerido a criação de 23 novos cursos - excedendo em 53% o limite orçamentário inicial de 15 cursos -, a seleção final seguiu critérios estratégicos definidos no documento de adesão (UFSCar, 2008), que priorizavam:

- Alinhamento com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- Compatibilidade com as metas nacionais do REUNI;
- Ênfase em cursos noturnos e áreas deficitárias (licenciaturas/engenharias);
- A expansão do *campus* Araras;
- A utilização da estrutura do *campus* Sorocaba para cursos noturnos;
- As prioridades deliberadas nos Conselhos Interdepartamentais.

Como resultado desse processo deliberativo, foram autorizados 20 novos cursos de graduação, totalizando 1.012 vagas adicionais distribuídas pelos três *campi* então existentes. A tabela seguinte detalha essa distribuição por unidade.

Quadro 05: Quantidade de vagas REUNI e não REUNI nos *campi* da UFSCar

CAMPUS	CENTRO	2009 A 2013		
		NÃO REUNI	REUNI	TOTAL
ARARAS	CCA	80	165	240
SÃO CARLOS	CCBS	250	130	380
	CCET	765	255	1.020
	CECH	415	182	597
SOROCABA	CAS	340	280	620
TOTAL UFSCar		1.850	1.012	2.857

Fonte: Site REUNI na UFSCar²

Cabe observar que no plano inicial de expansão aprovado pelo Conselho Universitário incluía a criação de um bacharelado em Direito, cuja implementação foi condicionada à disponibilidade de recursos. Entretanto, avaliações realizadas em 2011 pelo GT-REUNI em conjunto com os Conselhos de Graduação e Administração constatarem a inviabilidade do projeto devido a limitações de infraestrutura física, financeira e de quadro docente (UFSCar, 2009, p. 04).

As vagas criadas no REUNI se mantêm até o presente momento, acrescidas daquelas criadas em 2014, com a inauguração do *campus* Lagoa do Sino, no município de Buri. O novo *campus*, cuja área foi doada pelo escritor Raduan Nassar, iniciou suas atividades com a oferta de três cursos: Engenharia Agrônômica, Engenharia de Alimentos e Engenharia Ambiental, cada um com 50 vagas anuais. No ano seguinte, 2015, o mesmo *campus* recebeu os cursos de Administração (50 vagas) e Ciências Biológicas (40 vagas), enquanto no *campus* São Carlos era implementado o inédito curso de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (30 vagas).

Atualmente, a UFSCar oferece um total de 2.917 vagas anuais distribuídas em 66 cursos de graduação presenciais em seus quatro *campi*, com a seguinte distribuição geográfica: São Carlos concentra a maior parte (1.817 vagas), seguido por Sorocaba (620 vagas), enquanto Araras e Lagoa do Sino oferecem 240 vagas cada. Essa expansão consolidou a presença da universidade em novas áreas do conhecimento e em diferentes regiões do estado.

² Disponível em: <http://www.reuni.ufscar.br/>

2.3.1 O REUNI no *campus* Araras

O *campus* Araras da UFSCar teve sua origem em 1990 mediante a incorporação das unidades paulistas do Instituto de Açúcar e Alcool (IAA), iniciando suas atividades acadêmicas em 1993 com o Bacharelado em Engenharia Agrônômica. Em 2006, ampliou sua oferta com a implantação do Bacharelado em Biotecnologia.

O advento do Programa REUNI (2007) propiciou significativa expansão do *campus*, com a criação de quatro novos cursos em consonância com as diretrizes do Art. 2º, item I do decreto institucional, que preconizava a "redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno". Nesse contexto, foram implementados: o curso de Bacharelado em Agroecologia, no ano de 2009, sendo de período integral, e, em 2010, os cursos noturnos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química.

A escolha dos cursos deveu-se em grande parte pelas próprias diretrizes do REUNI, que previam em seu Art. 2º, item I, "redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno". Além disso, a criação das licenciaturas atendeu às recomendações do relatório "Escassez de Professores no Ensino Médio" (CNE, 2007), que alertava para o déficit de 235 mil docentes no país, particularmente nas áreas de Ciências da Natureza (disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia), com risco iminente de um "Apagão do Ensino Médio". Paralelamente, o curso de Agroecologia respondeu à demanda por profissionais qualificados para atuar junto à agricultura familiar, órgãos ambientais e ONGs, conforme explicitado em seu Projeto Pedagógico³.

Assim, a partir de 2010 o *campus* Araras passou a ofertar 120 vagas nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química contribuindo, então, com a formação de professores para atuar no Ensino Médio, com vistas a minimizar a escassez de docentes apresentada no relatório mencionado. Já o curso de Agroecologia iniciou suas atividades com a oferta de 40 vagas, totalizando, assim, 160 vagas anuais nos novos cursos de graduação do *campus* Araras. Adicionalmente, as vagas no curso de Biotecnologia foram ampliadas de 25 para 30 e somando-se as 50 vagas anuais do

³ Disponível em: <https://www.agroecocca.ufscar.br/>

curso de Engenharia Agrônômica, o *campus* Araras oferta um total de 240 vagas nos seus cursos de graduação.

Para atender aos novos desafios impostos pelo expressivo aumento das vagas, a estrutura física foi ampliada com a construção de novos prédios de salas de aulas e laboratórios, bem como concursos foram realizados para a contratação de novos docentes e técnicos administrativos. A figura 04 mostra as obras previstas para o *campus* Araras a partir de 2009:

Figura 04: Infraestrutura prevista para o *campus* Araras

21	Edifício Laboratórios de Ensino CCA - Fundações e Estrutura Concreto Prefabricado	CCA
22	Edifício Laboratórios de Ensino CCA - Acabamento	CCA
23	mod II Labs didáticos	CCA
24	Salas de aula - 02 salas q.15 (junto com labor. Inform.)	CCA
25	laborat. Informática (junto com sala de aula)	CCA
26	Bloco Sala Docente Quadra 15	CCA
27	mod II Biblioteca	CCA

Fonte: Site REUNI na UFSCar

Em relação à contratação de docentes e técnicos administrativos, as figuras 05 e 06 mostram os servidores contratados até 2012 para atuar nos novos cursos. Os valores demonstrados referem-se às contratações para os quatro *campi* da universidade.

Figura 05: Docentes contratados pela UFSCar durante o REUNI



Fonte: Site REUNI na UFSCar

Figura 06: Técnicos contratados pela UFSCar durante o REUNI



Fonte: Site REUNI na UFSCar

Importante ressaltar que embora os dados acima apontem as contratações até 2012, outros concursos foram realizados nos anos seguintes, de forma a atender as necessidades de cada *campus*, como foi o caso de *campus* Araras que, em 2014, realizou concursos para a contratação de médico, enfermeiro, assistente social, pedagogo e técnicos de laboratórios de várias áreas. Já no ano seguinte, 2015, foi realizado um grande concurso com diversas vagas para o cargo de assistente administrativo em todos os *campi*.

A necessidade de um serviço local de assessoramento pedagógico no *campus* Araras constituía uma demanda histórica que se intensificou significativamente com a implantação dos quatro novos cursos em 2010. Até então, os serviços de assessoramento eram centralizados no *campus* sede em São Carlos, exigindo deslocamentos frequentes tanto dos docentes de Araras para reuniões em São Carlos quanto dos assessores pedagógicos para atividades no *campus* Araras. Essa situação logística problemática agravou-se consideravelmente com a própria expansão do *campus* São Carlos através do REUNI, que sobrecarregou sua equipe pedagógica e tornou inviável a manutenção do atendimento remoto às demandas do *campus* Araras. Contudo, apesar da urgência reconhecida, a criação de uma estrutura local só se concretizou quatro anos após o início dos novos cursos, evidenciando um descompasso temporal entre a expansão quantitativa e o fortalecimento institucional necessário.

A implementação do Departamento de Ensino de Graduação do *campus* Araras (DeEG-Ar) ocorreu em 2014 como parte da reestruturação organizacional da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad). O processo seletivo realizado em março daquele ano destinou

uma vaga específica para pedagogo no *campus* Araras, cargo para o qual fui aprovada e no qual iniciei minhas atividades em setembro de 2014. No ano subsequente, o departamento foi complementado com a contratação de um assistente administrativo, configuração mínima que se mantém até o presente. Apesar do quadro reduzido, o DeEG-Ar assume todas as dimensões de atuação pedagógica descritas por Xavier (2019), conforme será detalhado no capítulo III desta pesquisa. As atribuições específicas do departamento foram estabelecidas durante o processo de reestruturação da ProGrad em 2014, conforme demonstra o Quadro 06:

Quadro 06: Atribuições do DeEG-Ar

Atribuições Gerais:	• Instruir e acompanhar os processos de criação de curso de graduação , na perspectiva da elaboração e da implantação de seu Projeto Pedagógico; • Instruir e acompanhar os processos de alterações e reformulações curriculares dos cursos de graduação; • Instruir e acompanhar os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação; • Organizar e manter o acervo acadêmico e a legislação da Educação Superior, referentes aos cursos de graduação do <i>campus</i>; • Participar de Comissões, Fóruns e Órgãos Colegiados; • Contribuir com a elaboração de peças normativas e/ou outros documentos institucionais relativos ao ensino de graduação; • Acompanhar o desenvolvimento e/ou projetos institucionais definidos para um grupo de cursos ou áreas afins (PRODOCÊNCIA, PIBID, PET, PLI, etc.) , bem como induzir a participação dos docentes do <i>campus</i>. • Contribuir com o desenvolvimento da Autoavaliação Institucional dos cursos de graduação.
Em relação à formação:	• Contribuir com a elaboração de propostas para o desenvolvimento de uma política de formação pedagógica e da gestão acadêmica dos docentes, incluindo a formação de docentes ingressantes na instituição; • Contribuir na elaboração e promoção de ações e projetos que visem à educação das relações étnicorraciais, possibilitando condições para o diálogo intercultural e o convívio na diferença, incluindo a formação e acompanhamento de tutores.
Em relação aos estudantes:	• Realizar o acompanhamento pedagógico dos estudantes de graduação, prioritariamente, ingressantes por reserva de vagas, processos seletivos diferenciados e por convênios. • Assessorar docentes e Coordenações de Curso a respeito de questões pertinentes a permanência dos estudantes de graduação nos seus cursos.

Fonte: elaborado pela autora.

Além das atividades acima, ao longo dos anos, em consonância ao proposto pela gestão *multicampi*, outras atividades foram incorporadas, em especial aquelas ligadas à gestão acadêmica: implementação de aproveitamento de estudos, cancelamento de matrículas, implantação de exercícios domiciliares, organização de cerimônias de colação de grau, entre outras. Some-se a isso atividades administrativas ligadas à chefia do setor e tem-se uma ideia do tamanho do desafio cotidianamente enfrentado.

Como salientam Xavier e Azevedo (2020), a sobreposição de atividades, principalmente administrativas, nos setores pedagógicos das universidades os sobrecarregam e terminam por minar sua identidade. Lucarelli (2008, p.09) enfatiza que o trabalho dos setores de assessoramento pedagógico “envolvem ações sobre problemas pedagógicos e didáticos caracterizados pela sua complexidade e abrangência, e outros de natureza estritamente técnica”, havendo, desta forma, um cruzamento de situações que requerem um plano de ação deliberado e sistemático para serem resolvidas com demandas urgentes que exigem uma resposta imediata.

Ainda sobre a questão da identidade dos setores de assessoramento pedagógico nas universidades, Xavier (2019) ressalta uma problemática ligada à nomenclatura desses setores que, por serem as mais diversificadas, acabam por dificultar a constituição de uma identidade. No caso do DeEG-Ar, vivenciamos fortemente essa realidade, pois o termo “ensino de graduação” pode abarcar uma infinidade de atividades, tornando especialmente difícil delimitar espaços e áreas de atuação diante da multiplicidade de demandas que chegam até o setor.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Conforme mencionamos de forma breve na introdução, nesta pesquisa adotamos a concepção de desenvolvimento profissional docente (DPD) como uma perspectiva ampliada de formação que rompe com a tradicional visão de formação inicial e continuada e a assume como um processo contínuo que engloba toda a vida profissional (Marcelo Garcia, 1999, 2009; Imbernón, 2011, Day, 2001). Segundo Marcelo Garcia:

O conceito de "desenvolvimento" tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de **"desenvolvimento profissional dos professores"** pressupõe (...) uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. (Marcelo Garcia, 1999, p.137)

Essa perspectiva é compartilhada por Oliveira-Formosinho (2009), citada por Ferreira (2020, p.6), que caracteriza o desenvolvimento profissional como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226).

Desta forma, o DPD é alicerçado no princípio da continuidade ou, em outras palavras, abrange toda a carreira docente e engloba tanto momentos formais (como cursos e workshops) quanto informais (como troca de experiências e discussões entre pares). Além disso, o objetivo final do desenvolvimento profissional não é apenas o enriquecimento pessoal do docente, mas sim a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Isso implica uma busca constante por conhecimento prático e relevante que possa ser aplicado diretamente no contexto educacional universitário a fim de promover mudanças significativas.

Para este estudo o DPD é um conceito essencial, pois se refere ao processo contínuo de aprimoramento das competências, habilidades e conhecimentos dos

professores e é um fenômeno que vai além da simples atualização de conteúdos disciplinares, abrangendo também aspectos pedagógicos, didáticos, tecnológicos e socioemocionais necessários para o exercício eficaz da docência. Considerando todos estes aspectos, uma proposta de formação que contribua efetivamente para o DPD deve abranger a reflexão sobre a prática pedagógica, a busca por novas estratégias de ensino-aprendizagem e o compartilhamento de experiências com outros profissionais, pois como afirma Nóvoa (1992, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”.

Imbernón (2011) enfatiza que o DPD não deve ser entendido como um processo isolado ou linear, mas sim como um fenômeno complexo e multifacetado que ocorre em um contexto social, cultural e institucional específico. Há que se considerar, portanto, que o DPD engloba uma série de fatores que vão desde a oferta de condições adequadas de trabalho e ações formativas por parte da instituição até a disposição interna do professor em aprender continuamente sobre a docência. Ainda segundo Imbernón (2011, p.46), “essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”. Para o autor, a melhoria da formação é um fator essencial para o desenvolvimento profissional, mas há outros fatores muito importantes e até mesmo decisivos, como melhores salários, possibilidade de participação em processos decisórios, melhoria das condições de trabalho, entre outros.

Corroborando com essa perspectiva, Day (2001) conceitua o desenvolvimento profissional contínuo destacando que a própria natureza do ensino exige dos professores uma aprendizagem constante, mas que esta é influenciada pelas circunstâncias, sua trajetória pessoal e profissional e até mesmo sua disposição para aprender em determinado momento. O autor também destaca que as aprendizagens profissionais adquiridas pelos professores ao longo de sua trajetória laboral são de diferentes naturezas: algumas vezes ocorrem de forma natural e evolutiva, em outras é esporádica e em outras ainda, é resultado de um planejamento. Neste contexto, os professores

enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem de forma crítica, juntamente com as crianças, os jovens e os colegas, o conhecimento das destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, p.20).

Day (2001) delinea as quatro fases atravessadas pelo indivíduo em sua carreira docente:

- i. A primeira fase é a da entrada na carreira, o momento de sua incursão no ambiente profissional, cuja experiência pode ser fácil ou difícil, a depender de sua habilidade em lidar com as dinâmicas organizacionais, com os desafios inerentes à gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e curricular, bem como a influência exercida pelas culturas presentes tanto no contexto da sala de aula quanto entre seus pares;
- ii. A segunda fase é a da estabilização, onde há a consolidação na profissão à medida que sua visão do que é ser um profissional evolui e se amplia. Nesta fase, a fim de evitar a estagnação, torna-se crucial que o indivíduo seja exposto a novos desafios e estímulos;
- iii. Na terceira fase, o professor atinge uma "plataforma profissional" e busca novos desafios, seja assumindo novas responsabilidades no mesmo local, seja buscando promoções por meio de mudanças. No âmbito pessoal, compromissos familiares e novas responsabilidades podem reduzir o tempo dedicado ao trabalho. Pode haver crises de desencanto com a profissão e diminuição do entusiasmo. Contudo, alguns professores aproveitam essa fase para revisar conceitos fundamentais, questionar seus propósitos e revitalizar compromissos intelectuais por meio de estudos aprofundados, participando de redes colaborativas ou projetos de pesquisa amplos.
- iv. Já a quarta e última fase, a fase final, caracterizada pelos últimos 10 ou 15 anos da carreira, é marcada por duas características distintas: é a fase de maior saber-fazer no ensino, mas também é quando os docentes se mostram mais céticos em relação às possibilidades de mudança. Nesta fase, alguns estão se encaminhando para o fim da carreira considerando-a satisfatória, enquanto outros lutam para manter-se nela, insatisfeitos e queixosos do sistema educacional e dos alunos que têm de ensinar.

Cada uma dessas fases influencia na disposição do professor para desenvolver-se profissionalmente e devem ser levadas em consideração por aqueles

que elaboram programas institucionais de desenvolvimento profissional docente. Conforme salienta Marcelo Garcia (1999, p.149), “os professores evoluem através de diferentes fases, que requerem necessidades de formação diferenciadas, assim como requerem estratégias de formação diferenciadas”. Desta forma, é preciso pensar em ações que apóiem os professores iniciantes, mas também em outras que estimulem intelectualmente aqueles que estão em fases mais avançadas na carreira, além de promover momentos de reflexão conjunta.

O autor destaca, ainda, cinco modelos de desenvolvimento profissional, salientando que, com o tempo, novos modelos podem surgir ou complementar os já existentes. São eles:

- **Modelo de Desenvolvimento Profissional Autônomo:** é a forma de desenvolvimento mais simples, na qual os professores decidem aprender por si mesmos e selecionam as atividades de formação das quais participarão.
- **Modelo de Desenvolvimento Profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão:** destaca o uso de estratégias que promovam a reflexão e o desenvolvimento de competências metacognitivas. Essas estratégias podem ser divididas em dois grupos: aquelas que exigem observação e análise do ensino em sala de aula, e aquelas que buscam fomentar a reflexão do professor por meio da análise da linguagem, de seus construtos pessoais e de seu conhecimento. Faz parte deste modelo o apoio profissional mútuo e a supervisão clínica por outro profissional ou por colegas.
- **Modelo de Desenvolvimento Profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro:** este modelo tem como objetivo envolver o maior número possível de interessados em desenvolver projetos de inovação curricular ou auto revisão institucional que a melhoria da qualidade da educação, o aumento dos níveis de colaboração e a autonomia da organização em solucionar seus próprios problemas.
- **Modelo de Desenvolvimento Profissional através dos cursos de formação:** modelo mais tradicional executado nos espaços formais de formação e onde a aprendizagem ocorre por meio da interação e coletividade.

- **Modelo de Desenvolvimento Profissional através da investigação:** neste modelo a professor reflete sobre sua própria prática e busca soluções para os problemas que diagnostica.

A apresentação dos modelos de desenvolvimento profissional propostos por Marcelo Garcia, realizada aqui de forma bastante simplificada, tem apenas a intenção de destacar os pontos-chave de cada modelo, sem de forma alguma pretender esgotar o assunto. Outra autora a se debruçar na elaboração de modelos de DPD é Oliveira-Formosinho, citada por Ferreira (2020), que nos apresenta três perspectivas de desenvolvimento profissional:

- **Desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento(s) e de competência(s):** é importante para a dimensão do trabalho docente, pois é preciso saber para ensinar (não se ensina o que não se sabe). As oportunidades para aprender e para ensinar buscam a melhoria da qualidade da educação;
- **Desenvolvimento do professor como mudança ecológica:** tem a ver com o trabalho e suas condições;
- **Desenvolvimento do professor como (desenvolvimento da) compreensão pessoal:** o desenvolvimento envolve mudanças profundas, de vários âmbitos, na pessoa do professor. Considera o professor integral, suas histórias de vida e historicidade. (FERREIRA, 2020, p. 06).

Podemos observar, tanto nos modelos de DPD de Marcelo Garcia, quanto nas perspectivas de DPD de Oliveira-Formosinho, que este é um processo que se interliga às histórias de vida dos professores, suas crenças e valores, visto que estes influenciam na forma como aprendem e atuam.

Hobold (2018) define o desenvolvimento profissional dos professores como uma continuidade da formação inicial, integrando uma multiplicidade de experiências que os educadores enfrentam ao longo de sua carreira. Esse desenvolvimento é influenciado por interações com alunos, colegas, equipe diretiva, bem como por meio de cursos de formação, momentos de estudo, e diversas situações vivenciadas ao longo da vida. Além disso, fatores como relacionamentos, crenças e representações pessoais também desempenham um papel significativo nesse processo. De acordo com Hobold (2018, p. 428), ainda, o professor deve ser visto como um sujeito "que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz."

Este reconhecimento da complexidade e diversidade das experiências dos professores sublinha a importância de um desenvolvimento profissional contínuo e holístico. As vivências mencionadas, que abrangem desde interações cotidianas até eventos significativos na trajetória profissional, colaboram substancialmente para o crescimento e aprimoramento do professor. Dessa forma, o desenvolvimento profissional não é um processo estático, mas dinâmico, refletindo a constante evolução do educador através das diversas influências e contextos que permeiam sua prática docente.

Ferreira (2020) corrobora essa perspectiva ao destacar que o DPD não segue uma trajetória linear, mas é marcado por descontinuidades. Tais descontinuidades configuram-se como momentos de ruptura ou interrupção, ocasionados pelo afastamento temporário ou mesmo pelo abandono da profissão. São diversos os fatores que podem provocar essas descontinuidades, desde o mal estar docente, mudanças na vida pessoal, mudança de função, problemas de saúde, entre outros. Como o processo de DPD é influenciado por múltiplos fatores, são muitas as variáveis relativas às descontinuidades e estas podem, em última instância, afetar a qualidade do ensino, daí a importância de se adotar medidas preventivas e a busca pela resolução de problemas existentes como forma de diminuir os riscos de interrupções e rupturas.

Sob essa abordagem, é importante ressaltar que a dimensão pessoal é parte integrante do DPD, mas, obviamente, não é a única. Marcelo Garcia (1999, p.139), citando Dillon-Peterson, salienta que “o desenvolvimento profissional não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular”. Nessa mesma direção, Soares (2014, p. 93) aponta que o desenvolvimento profissional “resulta do empenho pessoal do docente, e também depende de investimento institucional”. Assim, é fundamental garantir a implementação de políticas e ações institucionais visando atender às necessidades formativas dos docentes.

Dada a importância do DPD para a superação dos desafios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e para a formação da identidade e profissionalidade docente, os programas de desenvolvimento profissional necessitam ser institucionalizados, pois somente assim tais programas refletirão a intencionalidade e o compromisso com a formação contínua dos professores, estabelecendo-se como caminhos permanentes de aprimoramento (XAVIER, 2024).

A institucionalização dos programas de formação é uma forma de garantir sua continuidade, uma vez que não é raro que iniciativas sejam descontinuadas por ocasião da mudança da equipe gestora das universidades. Segundo Cunha (2015) isso decorre

do fato de que o desenvolvimento profissional pode ou não estar nas prioridades do novo grupo, o que eventualmente vem a acarretar na descontinuidade de ações já implementadas, caracterizando o que Boaventura de Souza Santos chama de o “desperdício da experiência” (SOUZA SANTOS, 2002). A autora também alerta para o fato de que existe uma visão geral de que essas iniciativas são importantes durante sua vigência, mas são frágeis em termos de sustentabilidade e raramente se consolidam como culturas acadêmicas institucionais.

Zabalza (2004), por sua vez, enfatiza que toda instituição precisa que seu corpo docente desenvolva práticas de ensino alinhadas com sua missão formativa. Por isso, é responsabilidade institucional elaborar políticas de formação docente focadas nas necessidades de seu próprio desenvolvimento.

Além das necessidades institucionais, é preciso considerar também as necessidades dos sujeitos participantes das ações formativas. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999), aponta que os processos de ensino-aprendizagem são comumente analisados a partir de três fases: planejamento, desenvolvimento e avaliação, mas que este não é o caso quando se trata de processos de desenvolvimento profissional, uma vez que estes devem se iniciar pelo estabelecimento de objetivos juntamente com o diagnóstico de necessidades. Essas necessidades podem ser individuais, quando um professor busca auxílio ou formação para superar uma dificuldade detectada em sua atuação docente; de um grupo específico de docentes, como professores iniciantes ou quando da publicação de novas Diretrizes Curriculares para um curso, o que exige uma reformulação curricular; ou ainda, da instituição em geral, como a implementação de uma Normativa de âmbito nacional, como foi o caso da curricularização da extensão, apenas para citar um exemplo.

Os autores Benedito, Imbernón e Félez (2001), que conduziram uma investigação sobre as necessidades formativas de professores iniciantes na Universidade de Barcelona, pontuam que o conceito de necessidade, por ser complexo e polissêmico, refere-se tanto ao conjunto de aspectos considerados essenciais para o desenvolvimento de novos docentes, cuja ausência pode indicar uma deficiência formativa, quanto aos elementos que os próprios professores identificam e expressam como indispensáveis para a obtenção de formação, a fim de aprimorar suas práticas pedagógicas. Os autores também ressaltam que essas necessidades podem ser de diferentes naturezas, conforme vemos a seguir:

- Necessidade normativa: carência de um grupo ou indivíduo em relação a um padrão institucionalmente estabelecido.
- A necessidade percebida: a necessidade sentida pelos sujeitos.
- A necessidade expressa: a demanda que se refere à expressão da necessidade por parte daqueles que afirmam percebê-lo (Benedito, Imbernón e Félez, 2001, p. 03).

Examinando a complexidade do conceito de necessidade no contexto da formação docente, os autores destacam a distinção entre necessidades sentidas e necessidades objetivas. A questão central levantada é se as necessidades expressas pelos professores devem ser a principal fonte de detecção de suas necessidades formativas. Embora a identificação das necessidades sentidas pelos docentes seja crucial, os autores argumentam que isso não deve ser tomado em termos absolutos. Por exemplo, se um grupo de professores iniciantes não utiliza recursos audiovisuais nem manifesta essa necessidade, isso não implica necessariamente que eles não precisem dessa formação. A ausência de demanda pode ser decorrente da falta de conhecimento sobre os benefícios e a aplicabilidade desses recursos. Assim, a formação de novos professores deve equilibrar as necessidades sentidas e expressas com critérios institucionais e econômicos. Este equilíbrio garante que os docentes recebam uma formação abrangente que não apenas responda às suas demandas imediatas, mas também os prepare para desafios futuros e requisitos institucionais.

O texto apresenta uma análise crítica da pedagogia universitária contemporânea, destacando os desafios e conflitos enfrentados nesse campo. A observação inicial aponta para a lacuna existente entre os saberes pedagógicos e a prática docente dos professores universitários, que se mantêm distantes das metodologias pedagógicas necessárias para uma atuação eficaz em sala de aula. Este afastamento é agravado pelo desinteresse dos docentes em aprofundar seus conhecimentos pedagógicos, o que se torna cada vez mais relevante diante da defasagem dos modelos tradicionais de ensino frente ao perfil dos estudantes atuais e aos desafios impostos pela sociedade do conhecimento.

Ademais, os autores criticam as políticas de avaliação vigentes nas universidades, que promovem uma pedagogia superficial e tecnicista, onde os meios acabam por se sobrepor aos fins. Essas políticas privilegiam a pesquisa em detrimento do ensino de graduação, resultando em um redirecionamento das energias dos docentes ingressantes para atividades de pesquisa, relegando o ensino a um segundo plano.

Em resposta a essa lógica, os autores convocam as instituições de ensino superior a refletirem sobre o tipo de cidadão que desejam formar e a importância de suas ações

para a reconfiguração do tecido social. Essa reflexão é crucial para que as universidades possam alinhar suas práticas pedagógicas com os valores e necessidades da sociedade contemporânea, promovendo uma formação integral que vá além da mera capacitação técnica e profissional.

E ao se planejar ações com vistas à uma efetiva contribuição ao processo de desenvolvimento profissional docente é preciso considerar, ainda, que o professor universitário, salvo aqueles que fizeram licenciaturas, não recebe formação pedagógica em seus cursos de graduação ou que ainda que cursem algumas disciplinas ligadas à docência em seus cursos de pós-graduação, a prioridade está sempre ligada à pesquisa, seja para conquistar sua titulação, seja como critério de seleção em concursos públicos ou para a progressão na carreira. Tal conjuntura, como não poderia deixar de ser, impacta a ação docente:

(...) para muitos professores, o território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realizam em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor. (Pimenta e Almeida, 2011, p.08)

Esse tripé, entretanto, não é suficiente para assegurar a competência pedagógica, pois, como salientou Tardif (2010), a prática docente é composta por diferentes saberes, bem como pelas relações estabelecidas entre esses saberes e os professores. Para o autor, o saber docente é plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2010, p.36).

Cunha (2019) esclarece que tradicionalmente a formação acadêmica sempre esteve fortemente influenciada pelas culturas das profissões, especialmente aquelas de maior prestígio social. Esperava-se que os docentes tivessem reconhecimento em suas áreas de especialidade, e as práticas de ensino e aprendizagem refletiam processos que replicavam as culturas de suas próprias formações. Em outras palavras, os docentes tendiam a repetir as práticas que vivenciaram como estudantes, complementadas por suas experiências no campo específico. Entretanto, conforme salientam Cunha e Zanchet (2010), é preciso observar que, assim como as funções de pesquisa precisam de formação, a docência também. Tal assertiva, com a qual concordamos totalmente, nem sempre encontra amparo na gestão das instituições ou em meio aos próprios

docentes, pois como salientam Pimenta e Anastasiou, “há um certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar” (Pimenta e Anastasiou, 2017, p. 36). Segundo as autoras, existe até um ditado que diz que “quem sabe, sabe ensinar”, como se para ser um bom professor bastasse ser um bom profissional em sua área, o que nem sempre é verificado em sala de aula. Neste sentido, as autoras salientam que:

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem com si uma imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. (...) dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores. (Pimenta e Anastasiou, 2017, p.104).

Essa realidade, embora bastante comum, necessita ser modificada pois, ainda que essa transição muitas vezes ocorra de forma natural, impulsionada pela experiência e expertise acumulada em suas respectivas áreas de atuação, ao se tornarem professores, esses profissionais enfrentam desafios que talvez nunca tenham considerado anteriormente. Ser professor implica uma série de responsabilidades e habilidades pedagógicas que nem sempre são evidentes enquanto atuam como pesquisadores ou profissionais acostumados com a produção de conhecimento ou a aplicação prática de suas habilidades. Ao adentrar na nova função, eles precisam se adaptar a uma nova identidade profissional e desenvolver competências específicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Isso implica dizer que a profissionalidade docente é assinalada por diferenças marcantes, a começar pela “interferência de diferentes atores e condições sociais, distanciando-se das profissões clássicas, que são relativamente independentes destes contextos” (Cunha, 2020, p. 80).

Na mesma direção, Ludke e Boing (2010), abordam o conceito de profissionalidade docente como uma perspectiva ampla que complementa outras noções como socialização profissional, desenvolvimento profissional, professionismo, profissionalismo e condição docente. Os autores fundamentam essa discussão na concepção dinâmica de identidade profissional desenvolvida por Dubar (1991, 1998, 2002), que associa a construção identitária individual à inserção no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, a profissionalidade é compreendida como um conceito em constante transformação, refletindo as mudanças aceleradas da realidade social.

Podemos afirmar, portanto, que profissionalidade caracteriza profissão em ação, uma vez que os professores aprendem durante toda a sua carreira, relacionando os conhecimentos adquiridos na formação com sua educação familiar e cultural, com o contexto em que exerce seu ofício, bem como com sua experiência ao longo da carreira, seja ela individual ou compartilhada com seus pares. Nessa perspectiva, a formação de professores se faz num *continuum*, rompendo com a tradicional visão que a delimita a espaços e tempos determinados (Cunha, 2020, p.21).

Conceição (2020) ao analisar o conceito de profissionalidade segundo Ludke e Boing (2010), ressalta que os autores “parecem concordar com a ideia de que o desenvolvimento profissional rompe com a dicotomia entre formação inicial e continuada” e destacam, ainda, “duas dimensões da profissionalidade: as afetivas e pessoais, e a construção social do trabalho do professor” (Conceição, 2020, p.43). Para os autores, “a profissionalidade, enfim, com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias” (Ludke; Boing, 2010, p. 4).

Ao abordar a profissionalidade dos professores, Contreras (2012) destaca que esta possui três aspectos principais: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A obrigação moral envolve a percepção da docência como uma atividade social, guiada por valores educativos, superando a mera função contratual e incorporando uma dimensão emocional. O compromisso com a comunidade enfatiza a responsabilidade da docência pelo bem comum e a democracia, adaptando-se às peculiaridades de cada contexto de ensino. A competência profissional reconhece o repertório teórico e prático dos professores, incentivando a expansão desses conhecimentos e valorizando a experiência, transformando os docentes em produtores de saberes relevantes para a prática educacional.

Por fim, salientamos os dizeres de Cunha (2010a) de que a docência é uma ação complexa e que essa complexidade deriva do compromisso voltado para a facilitação da aprendizagem do estudante, em contraposição à mera transmissão de conteúdos, o que demanda condições únicas e requisita uma variedade de saberes, habilidades e atitudes que devem ser assimilados e compreendidos em suas interconexões. Consequentemente, embora amplamente difundida a concepção de que a proficiência nos conhecimentos específicos de um campo científico ou profissional garante a

efetivação da aprendizagem do estudante, a falta de competências pedagógicas restringe a atuação do educador e acarreta uma série de desafios ao processo de ensino e aprendizagem.

E se a finalidade do DPD é a constante (re)construção da identidade docente e a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes, o que é ser um bom professor universitário? Royo (2018), refletindo sobre essa questão e sobre como incentivar a progressão em oposição à simples acumulação de méritos na carreira docente elaborou, com base em investigação realizada pela Rede Estadual de Ensino Universitário (REDU), de Zaragoza, Espanha, um documento sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no qual propõe quatro grandes níveis para se caracterizar o bom professor. São eles:

Quadro 07: Estágios de desenvolvimento docente em cada um dos critérios de um bom ensino

Nível 1: Limite mínimo. Qualidade de ensino que deve ser garantida em qualquer situação.	Nível 2: Qualidade de ensino “boa”. Nível generalizável como objetivo institucional	Nível 3: Excelência. A docência como prioridade profissional.	Nível 4: Liderança e reconhecimento excepcional. O ensino como investigação.
Prática docente baseada em conhecimentos adequados, garantindo respeito, acessibilidade e atenção aos alunos, com objetivos claros e avaliações justas. Atividades bem alinhadas aos objetivos educacionais e sensíveis às dificuldades dos alunos.	O professor demonstra sólidos conhecimentos e formação adequada, oferecendo currículos valiosos e metodologias ativas. Foca na motivação dos alunos, suporte adequado e avaliação diversificada. Compromete-se com a instituição e colabora eficazmente com a equipe docente, visando aprimoramento pessoal e coletivo.	Possui profundo conhecimento disciplinar e sobre aprendizagem, selecionando abordagens que envolvem os alunos e os transformam. Prioriza a aprendizagem profunda, a autonomia e a metacognição, centrando-se na participação ativa dos alunos. Realiza avaliação formativa de qualidade e participa ativamente dos processos de inovação educativa e coordenação curricular.	É uma liderança reconhecida dentro e fora da instituição, impulsionando o desenvolvimento docente e a qualidade do ensino superior. Participa em projetos de pesquisa e promove iniciativas nacional e internacionalmente. Seu ensino é um espaço de pesquisa compartilhado e debatido com pares e especialistas.

Fonte: Royo, 2018.

Segundo o autor, “a cada nível surgem novas abordagens e práticas que correspondem a essa nova e mais avançada concepção de ensino” (Royo, 2018, p. 09). Esses quatro níveis são atravessados verticalmente por quinze dimensões da qualidade do ensino e aprendizagem, compondo o **Quadro de Desenvolvimento Profissional**. Estas dimensões estão organizadas em três áreas: a primeira de natureza curricular, a

segunda relacionada à atuação dos professores e a terceira relacionada aos critérios e premissas que fundamentam essa atuação. A seguir, sintetizamos o Quadro de Desenvolvimento Profissional com suas três grandes áreas e as quinze dimensões a elas relacionadas, na qual cada situação problemática possui uma ação correspondente:

Quadro 08: Quadro de Desenvolvimento Profissional

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		
ÁREA	SITUAÇÃO	AÇÃO
1. O Currículo e seu valor: “Que aprendizagens promove?”	1.1. Currículo tradicional e inquestionável.	Um currículo estruturado, embasado e reflexivo, com objetivos bem fundamentados e conteúdos apropriados aos perfis de egressos.
	1.2. Currículo concebido com acúmulo de conteúdos a serem reproduzidos.	Um currículo que visa transformar o modo como os alunos pensam e agem, facilitando o desenvolvimento de habilidades avançadas típicas do ensino superior.
2. Processos de ensino e aprendizagem: “O que se faz?”	2.1. Concepção de ensino voltada à exposição de conteúdos.	Abordagem com foco na aprendizagem e em metodologias ativas, onde o eixo do ensino está no aluno.
	2.2. Aprendizagem onde o aluno estuda de forma isolada, apenas ouvindo e fazendo anotações.	Uma aprendizagem colaborativa e participativa que estimule a argumentação, o debate e a elaboração conjunta de ideias, processos e soluções.
	2.3. Diante de atividades que demandam um trabalho superficial, repetitivo e pouco desafiador	Orientação para aprendizagem profunda, desafiadora e com envolvimento intenso dos alunos.
	2.4. Abordagens que distanciam o aluno de seu próprio aprendizado, sem que ele tenha consciência de seus objetivos.	Promoção da autonomia do aluno, incentivando a consciência, responsabilidade, autorregulação e confiança para apropriar-se do processo e objetivos da aprendizagem.
	2.5. Relação hierárquica e limitada entre professores e alunos	Interação formativa intensa e valiosa que guia e fortalece a percepção de importância, autonomia, autoconfiança e engajamento do aluno em suas atividades acadêmicas.
	2.6. Avaliação concebida apenas como classificação e seleção, sem critérios de qualidade	Uma avaliação de alta qualidade técnica e formativa, concebida como parte da aprendizagem, orientando e promovendo o processo de forma transparente, justa, válida e confiável.
	2.7. Ausência de indicações, recursos ou materiais de apoio.	Um ambiente de aprendizagem que promove o trabalho autônomo e colaborativo do aluno, oferecendo recursos, oportunidades de debate, orientações e ferramentas.

3. Critérios, premissas e abordagens: “por que se faz o que se faz?”	3.1. Perante abordagens de ensino baseadas na tradição ou imitação acrítica...	Abordagens baseadas em um conhecimento profundo e crítico da matéria, do ambiente profissional e social dos perfis de egressos, e do contexto geral do curso.
	3.2. Perante uma atuação docente baseada na tradição ou na imitação acrítica...	Atuação docente no ensino superior baseada no conhecimento teórico e investigativo, abrangendo a compreensão dos alunos e de seus processos de aprendizagem, tanto de forma geral quanto no contexto específico de uma disciplina.
	3.3 Comparado a critérios puramente técnicos ou motivados por interesses pessoais...	Ensino fundamentado em valores acadêmicos e democráticos, além do compromisso social e pessoal que deve caracterizar os profissionais do ensino superior.
	3.4 Diante de um ensino isolado, resistente à coordenação e colaboração...	Aumento do nível de colaboração, coordenação e participação em processos de melhoria coletiva, resultante da convicção de pertencimento a um projeto compartilhado e do compromisso institucional.
	3.5 Diante de uma abordagem simplista, como mera explicação do que se sabe...	Ensino baseado em um processo contínuo de revisão e inovação, aberto e colaborativo.
	3.6 Diante de uma abordagem simplista, como mera explicação do que se sabe...	Ensino baseado na participação e contribuição significativa para a pesquisa no ensino superior, promovendo a capacidade de revisão crítica, atualização e debate aberto dos princípios que o fundamentam.

Fonte: Royo, 2018.

Segundo o autor, as nove dimensões das duas primeiras áreas retratam “uma qualidade associada a bons resultados de aprendizagem dos alunos” (ROYO, 2018, p.11), enquanto que as seis dimensões da terceira área materializam o método Scholarship of Teaching and Learning (SOTL) o qual, segundo Shulman (1998), pode ser definido como uma abordagem que integra o ensino e a aprendizagem como práticas acadêmicas rigorosas e passíveis de investigação sistemática. Para ele, essa concepção vai além da simples transmissão de conhecimento e deve necessariamente ter três características distintas: práticas pedagógicas documentadas de forma crítica, submetidas à análise por pares e resultados compartilhados publicamente. Para

Andersen (2000), o SOTL pode ser definido como uma investigação dirigida que conta com a reflexão crítica da parte dos alunos, enquanto Kreber (2015) aponta que este é um método de trabalho crítico, que possui metas significativas de aprendizagem.

Assim, o Quadro de Desenvolvimento Profissional de Professores pode ser o ponto de partida para a revisão crítica do que é um bom ensino por parte da comunidade universitária, especialmente dos docentes (ROYO, 2018), que podem ter nele o ponto de referência para sua autoavaliação e definição de objetivos, além de oferecer uma visão da complexidade do que é um ensino de excelência. O Quadro pode ser, portanto, um importante documento para a elaboração de programas de desenvolvimento profissional docente, servindo de infra-estrutura básica para tal finalidade, de referência e instrumento para balizar o esforço institucional.

Nesse contexto, o assessor pedagógico emerge como agente promotor de inovações educacionais, atuando no planejamento e implementação de programas de desenvolvimento profissional. Embora suas atribuições sejam diversas e abrangentes, a formação pedagógica docente representa um desafio significativo que não pode ser negligenciado. Conforme argumenta Broilo (2015, p. 12), esses profissionais vinculados aos setores pedagógicos universitários têm a responsabilidade de fomentar reflexões e propor ações colaborativas para o desenvolvimento de competências docentes específicas no ensino superior, utilizando a pesquisa como base para intervenções que transcendam as concepções pedagógicas baseadas no senso comum.

No capítulo subsequente, abordaremos com maior profundidade o conceito de assessoramento pedagógico no contexto universitário, explorando suas múltiplas dimensões de atuação. Adicionalmente, apresentaremos uma reflexão sobre minha experiência profissional como assessora pedagógica, com ênfase no trabalho desenvolvido na UFSCar durante o período pandêmico. Esse contexto particular não apenas evidenciou a relevância estratégica do assessoramento pedagógico na instituição, como também constituiu o principal motivador para a realização desta pesquisa, ao demonstrar de forma inequívoca o valor dessa função no enfrentamento de desafios educacionais emergentes.

4. ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO

4.1 Delimitando o conceito

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) constitui um eixo fundamental na carreira acadêmica, cabendo ao Assessoramento Pedagógico Universitário a promoção de programas formativos que viabilizem esse processo de forma efetiva. Cunha (2006, p. 383) conceitua essa assessoria como uma "ação intencional de acompanhamento e apoio aos processos pedagógicos produzidos em espaços escolares e não escolares", cujo propósito central é "dar sustentação aos movimentos de construção da autonomia dos sujeitos envolvidos com processos pedagógicos". No contexto específico da Pedagogia Universitária, Xavier e Cunha (2024) caracterizam as Assessorias Pedagógicas como dispositivos institucionais que realizam um apoio transversal à docência, articulando intervenções, organização e orientação pedagógica às práticas docentes cotidianas.

Essa atuação configura-se, nas palavras de Lucarelli (2004, p. 4), como uma "profissão de ajuda em um meio em que as práticas de intervenção se orientam no sentido de alcançar mudanças que afetem a instituição educativa como um todo e a aula em particular". Tal perspectiva ressalta o caráter transformador da Assessoria Pedagógica Universitária, que, conforme Xavier (2019, p. 55), desenvolve ações que "interferem no ensinar e aprender em toda a dimensão que esses processos assumem, junto aos demais atores de tais processos, em suas distintas áreas de conhecimento". Complementando essa visão, Carrasco (2020, p. 53) identifica o assessor pedagógico como "um sujeito que se preocupa com as questões da pedagogia universitária no âmbito das instituições de educação superior", função que pode ser exercida tanto por docentes designados para a formação continuada de pares quanto por pedagogos e técnicos de Assuntos Educacionais, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico integrado das dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

Cabe aos assessores pedagógicos, portanto, o planejamento e desenvolvimento de ações que promovam a formação pedagógica dos docentes universitários, uma tarefa bastante complexa, uma vez que envolve docentes advindos de diferentes áreas do conhecimento e que possuem distintas experiências. Porém, como explica Broilo (2015), não se trata de conformar no sentido de formatar ou colocar numa forma, mas de criar condições de questionamento, reflexão e transformação diante da realidade de atuação profissional.

Lucarelli e Cunha (2014) destacam que o assessor pedagógico deve transcender os limites de sua formação disciplinar específica, adentrando o universo profissional docente para compreender suas culturas e linguagens particulares. Esse movimento de aproximação permite, por um lado, entender as práticas docentes em seus próprios termos e, por outro, introduzir gradualmente os referenciais teórico-pedagógicos que podem enriquecer tais práticas. Nessa perspectiva, como aponta Fernandez (2000, p. 17), a relação de assessoramento transforma-se em um processo dialógico de "mútuo assessoramento", no qual as experiências colaborativas de planejamento e experimentação didática - sempre centradas no docente como protagonista - geram conhecimentos capazes de fomentar inovações na prática universitária.

Nos setores pedagógicos das universidades, é comum que o serviço de assessoria pedagógica seja acionado para resolver questões pontuais ou curriculares, como bem ressaltou Cunha (2010a, p.26), "muitas vezes (o assessor pedagógico) assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos e etc.) transitem nos órgãos oficiais". Corroborando com essa visão, Xavier e Azevedo (2020) concluem que a assessoria pedagógica se transforma, nestas condições, em um não lugar, no sentido atribuído por Augé (1994), porque deixa de cumprir sua principal função, que é a formação docente, "conformando-se como um espaço de passagem para o encaminhamento de questões meramente técnicas".

A superação dos desafios inerentes à atuação do assessor pedagógico universitário passa necessariamente por três eixos estruturantes: a qualificação contínua dos profissionais, a pesquisa sobre a própria prática e a constituição de redes colaborativas. Essas dimensões, quando articuladas, favorecem não apenas a troca de experiências e a formação em serviço, mas também contribuem para a legitimação e reconhecimento institucional desse campo profissional. Nesse contexto, destaca-se a iniciativa do Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária (GEAPU), criado em 2020 como um espaço coletivo de autoformação., o grupo congrega assessores pedagógicos de diversas instituições do país, promovendo encontros virtuais mediados por especialistas da área, nos quais são socializadas práticas, reflexões e referenciais teóricos que fundamentam a atuação nesse campo (Xavier e Cunha, 2024).

Na seção seguinte, discutirei sobre o papel do assessor pedagógico da UFSCar e meu processo de reconhecimento como ocupante desta função, bem como a problemática que a envolve.

4.2 Reconhecer-se Assessora Pedagógica: desafios e a importância da autoformação

Na UFSCar, a função de assessor pedagógico tem sido historicamente exercida por técnicos em assuntos educacionais graduados em Pedagogia. Esta configuração decorre de uma escolha institucional, embora em outras instituições os técnicos em assuntos educacionais possam ser licenciados em diversas áreas ou docentes que assumem a direção dos setores pedagógicos. A criação do cargo específico de pedagogo nas instituições federais é mais recente, impulsionada pelo REUNI e pelo PNAES.

No campus de Araras, as atividades de assessoria pedagógica eram inicialmente realizadas pela equipe do campus sede em São Carlos, desde sua criação em 1991. Entretanto, em 2009, com a expansão dos cursos impulsionada pelo REUNI, o número de graduações no campus saltou de dois — Engenharia Agrônômica e Biotecnologia — para seis, com a implantação dos bacharelados em Agroecologia e das licenciaturas em Química, Física e Ciências Biológicas. Esse crescimento tornou essencial a criação de um departamento vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) no campus, incluindo a contratação de um pedagogo para acompanhamento discente e assessoramento docente. Apesar da demanda urgente, a medida só foi concretizada em 2014, durante a reestruturação da ProGrad, com a publicação do edital para o concurso público que resultou na criação do Departamento de Ensino de Graduação de Araras (DeEG-Ar), onde atualmente exerço minhas funções.

Imensos foram os desafios desde então, a começar pelo fato de que em 24 anos de existência era a primeira vez que o *campus* Araras teria uma pedagoga em dedicação integral. Como a princípio minhas funções não estavam muito claras, houve muita confusão em relação a isso, com questionamentos os mais diversos como, por exemplo, se eu daria aulas de reforço para os estudantes indígenas ou se seria construída uma creche no *campus*. Tais questionamentos evidenciam uma visão reducionista das funções do pedagogo, revelando o desconhecimento de seu papel no Ensino Superior, bem como da importância da Pedagogia Universitária, mesmo dentro do contexto universitário.

O próprio edital do concurso público reforça essa indefinição ao apresentar uma descrição excessivamente genérica do cargo, conforme evidenciado nas atribuições

constantes do concurso da UFSCar em 2014 – do qual fui candidata –, que delineiam as competências do pedagogo de maneira ampla e pouco específica.

Figura 07: Atribuições do pedagogo

00214-06 PEDAGOGO Campus São Carlos	01	Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto-político pedagógico da instituição com a comunidade acadêmica. Coordenar atividades de planejamento, supervisão e orientação de ensino. Executar tarefas envolvendo a elaboração de informações, relatórios, estudos, pesquisas, projetos e pareceres de natureza especializada, em grau de maior complexidade, fundamentados em legislação dos sistemas de educação básica e superior. Viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade acadêmica. Utilizar recursos de Informática. Executar outras tarefas da mesma natureza e grau de complexidade. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, inclusive preceptoria.	Curso Superior em Licenciatura em Pedagogia devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação. Registro vigente no Conselho competente.
00214-08 PEDAGOGO Campus Araras	01		

Fonte: Site Concursos UFSCar⁴

Como apontado por Cantano (2025) a descrição das atribuições do cargo de pedagogo apresenta uma diversidade de tarefas, porém sem delimitar claramente suas funções específicas, o que evidencia a amplitude e a variedade de demandas a serem atendidas por esse profissional na universidade. O perfil exigido sugere uma atuação que vai além do técnico, assumindo um viés político e social, já que deverá participar da elaboração, revisão, execução e gestão de projetos e processos pedagógicos, educacionais e sociais. Essa atuação abrange as três dimensões universitárias: ensino, pesquisa e extensão, reforçando o papel estratégico desse profissional na integração entre teoria, prática e impacto social. Antonello (2025) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que “toda a problemática, reunida à presença recente do pedagogo nas IES, dificulta a constituição da identidade profissional uma vez que admite que estes trabalhadores assumam perfis diversos” (Antonello, 2025, p. 108).

No meu caso, tais premissas se puseram à prova, pois até que meu plano de trabalho fosse elaborado pela minha chefia imediata deparei-me com uma diversidade de demandas heterogêneas as quais acabava atendendo por ainda não ter uma definição clara de quais seriam minhas funções. Essas demandas iam desde o recebimento de escolas em visita ao *campus* até o recebimento de tarefas de responsabilidade das secretarias dos cursos, passando por organização de eventos de divulgação do campus

⁴ Disponível em: https://concursos.ufscar.br/concursos/973/abertura_de_concurso_publico_002_n.pdf

junto à comunidade externa, solicitações relacionadas à assistência social, entre outras. Mesmo após a definição de minhas atribuições através do plano de trabalho, foi necessário um esforço significativo para consolidar meu campo de atuação e esclarecer à comunidade acadêmica as reais competências de meu papel enquanto assessora pedagógica.

Essa delimitação, contudo, não se mostrou totalmente eficaz, uma vez que ainda hoje há quem associe minha função exclusivamente ao atendimento discente ou à intermediação entre o *campus* de Araras e a ProGrad na resolução de questões pontuais. Consequentemente, demandas alheias às minhas atribuições continuam a surgir, evidenciando que a definição do papel da assessoria pedagógica permanece um processo em construção, exigindo esforço contínuo de delimitação do espaço.

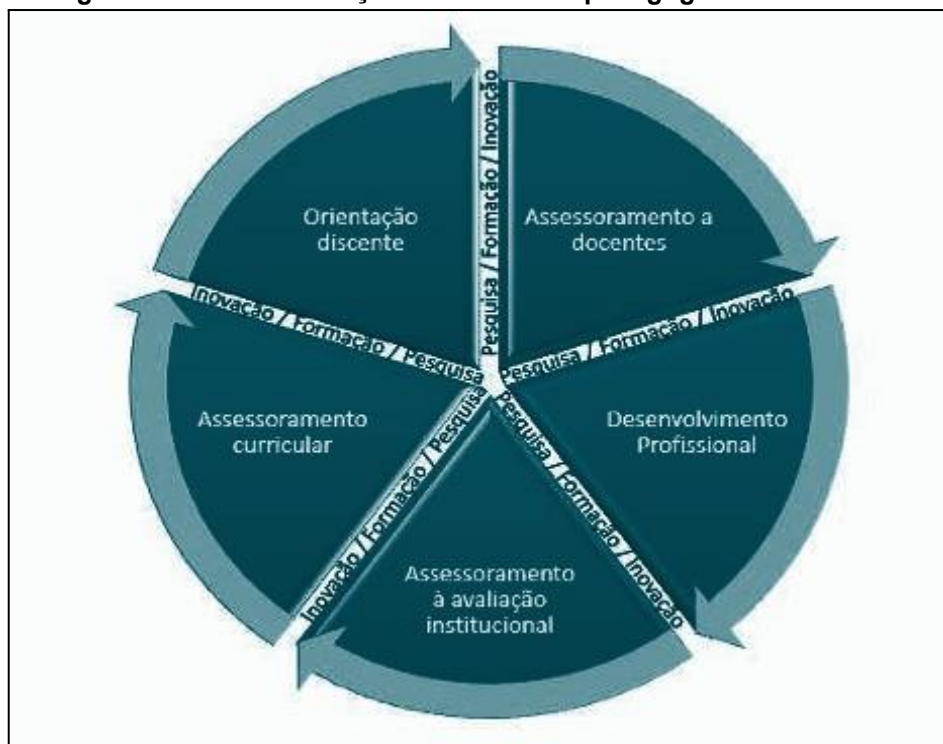
A complexidade inerente à delimitação das atribuições do assessor pedagógico tem sido amplamente discutida na literatura especializada. Xavier (2019), em estudo sobre o tema, ressalta que "a tarefa de definir o rol de responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária requer o reconhecimento da complexidade que circunda o trabalho por ela desenvolvido" (Xavier, 2019, p. 52). Essa perspectiva é corroborada por Carrasco (2020), cuja pesquisa comparativa sobre o assessoramento pedagógico em três universidades brasileiras e três estrangeiras revela uma distinção significativa:

No Brasil é comum o assessoramento pedagógico se encontrar em um amálgama de funções, perdendo muito de seu foco que deve ser pedagógico e formativo, em meio a funções exclusivamente administrativas. (Carrasco, 2020. p. 57)

Broilo (2015) complementa essa análise ao alertar que "a credibilidade dos setores pedagógicos precisa ser conquistada e suas ações e concepções devem ser transformadas" (BROILO, 2015, p. 51). Tal afirmação sugere que a mera existência formal de setores pedagógicos não garante sua efetividade, sendo necessário um trabalho contínuo de consolidação institucional por meio de práticas bem fundamentadas e articuladas.

No que concerne especificamente às competências do assessor pedagógico, Xavier (2019) mapeou em sua tese de doutorado 19 universidades brasileiras vinculadas ao REUNI e ao modelo de Bacharelado Interdisciplinar, sistematizando cinco dimensões fundamentais de atuação desse profissional, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Figura 08: Rol de atribuições do assessor pedagógico universitário



Fonte: Xavier, 2019.

De forma resumida, as dimensões mapeadas na Figura 8 articulam-se com as seguintes atividades:

1. Assessoramento aos docentes:
 - Oferecer suporte em questões didático-pedagógicas relacionadas à:
 - a) práticas de docência universitária;
 - b) dinâmicas de aula no ensino superior.
2. Orientação Discente:
 - Realizar atendimento e acompanhamento pedagógico a estudantes;
 - Atender demandas pedagógicas que impactam o processo de ensino-aprendizagem;
 - Assessorar na definição de políticas institucionais para permanência e sucesso acadêmico.
3. Assessoramento à Avaliação Institucional:
 - Prestar assessoria aos órgãos de gestão para:
 - a) identificar pontos fortes e lacunas no âmbito pedagógico;
 - b) incorporar a visão da comunidade acadêmica como referência.
4. Desenvolvimento Profissional:

- Planejar e implementar ações para:
 - a) Promover o crescimento contínuo dos docentes em sua carreira;
 - b) Ampliar saberes e competências didático-pedagógicas;
 - c) Organizar atividades de formação docente.

5. Assessoramento Curricular:

- Atuar no planejamento e desenvolvimento de:
 - a) Projetos pedagógicos de cursos e institucionais;
 - b) Estruturas curriculares;
 - c) Planos de ensino.

Todas as dimensões mencionadas integram, em maior ou menor grau, minha atuação profissional, com destaque para o assessoramento curricular e a orientação discente. Acrescenta-se neste rol, ainda, responsabilidades técnico-administrativas relativas à chefia do departamento.

A experiência concreta no exercício da função evidenciou que a construção de redes colaborativas com assessores de outros *campi* foi fundamental tanto para minha formação em serviço quanto para o enfrentamento das demandas multifacetadas. A esses colegas, a quem registro minha profunda gratidão, devo o esclarecimento de dúvidas, o compartilhamento de documentos referenciais, a discussão de casos complexos e o indispensável apoio em momentos de sobrecarga.

Cabe ressaltar que, como única pedagoga em um *campus* com aproximadamente 1.100 estudantes, 85 docentes e 100 técnicos administrativos, mesmo a clareza de atribuições não eliminaria o fenômeno da "multiplicidade de demandas indiscriminadas" (Nepomneschi, 2004, p. 57), característica intrínseca ao trabalho do assessor pedagógico no ensino superior. Essa realidade tornou-se ainda mais complexa com o fortalecimento do modelo *multicampi* na UFSCar, que, apesar de promover grupos de trabalho e descentralização de serviços, não foi acompanhado pela ampliação do quadro funcional.

Ainda que exercendo a função, o termo "assessoramento pedagógico" só chegou ao meu conhecimento três anos depois do meu ingresso na UFSCar. No ano de 2016 a Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed) implementou um grupo de estudos onde a equipe pedagógica da UFSCar se debruçava sobre normativas da Educação Superior e pesquisas desenvolvidas pelos próprios membros. Com a descontinuidade do grupo em 2017, iniciei uma busca independente que me levou aos conceitos de

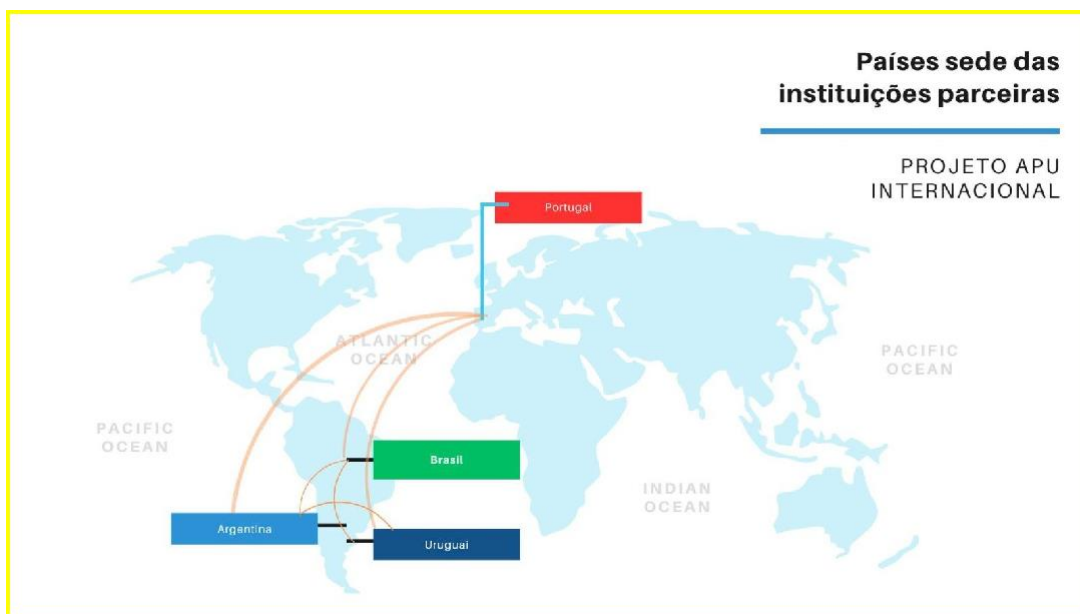
pedagogia universitária e assessoria pedagógica, e às obras fundamentais das professoras Maria Isabel da Cunha (UFPel) e Maria Antônia Ramos de Azevedo (UNESP/Rio Claro), esta última vindo a se tornar posteriormente a orientadora deste estudo.

Nesse mesmo período, participei como aluna especial da disciplina "O Contexto Universitário: experiências e processos formativos" e ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU), sob coordenação da Profa. Maria Antônia. Essa imersão teórica foi transformadora, permitindo-me compreender e assumir minha identidade como assessora pedagógica. O processo consolidou-se através do diálogo com pesquisas como as de Carrasco (2016, 2020) e Xavier (2019), e da participação na organização do Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária (CBPU) e no Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária (GEAPU).

Meu caso de exercício funcional sem reconhecimento conceitual não é isolado. Como observa Carrasco (2020), é comum que profissionais em universidades federais desconheçam estar realizando assessoria pedagógica. Por se tratar de função e não de cargo específico, esse trabalho frequentemente se dilui em múltiplas atribuições – participação em colegiados, comissões, atendimentos, elaboração de pareceres – sem alcançar o devido reconhecimento. Nas palavras de Carrasco, Xavier e Azevedo (2018, p. 213): "são muitas frentes de trabalho e nenhuma delas ainda legitima o trabalho do assessor".

A ausência de políticas institucionais claras legitime e garanta a continuidade das ações realizadas, deixa os setores de assessoramento pedagógico à mercê da compreensão - por vezes limitada - do grupo gestor, que ora não compreendem a concepção e práticas de assessoramento, ora não implementam política alguma, gerando ainda mais distorções no campo (CUNHA, 2010). Contudo, iniciativas como o GEPPU e GEAPU têm promovido significativos avanços na difusão e legitimação da área. O projeto internacional "Assessoramento Pedagógico Universitário: singularidades e sincronidades num cenário internacional" tem sido particularmente relevante nesse processo, fomentando trocas entre doze instituições de quatro países, conforme mostra a figura 09:

Figura 09: Países participantes do Projeto



Fonte: Página do projeto na internet.⁵

Na UFSCar, a participação de colegas nesses grupos vem gradualmente influenciando a concepção de assessoramento na ProGrad, mesmo que a nomenclatura ainda não seja plenamente incorporada. Destacam-se como iniciativas promissoras a parceria com a UNESP no CBPU e o programa formativo desenvolvido com a Secretaria de Educação a Distância (SeAD) durante o ensino remoto emergencial, que abordaremos detalhadamente na próxima seção.

Este estudo se insere nesse esforço coletivo pela legitimação da assessoria pedagógica, representando também um espaço privilegiado de autoformação. Através dele, pude não apenas sistematizar reflexões sobre minha prática, mas também projetar contribuições mais efetivas para a formação docente na UFSCar.

A seguir analisaremos o intenso trabalho desenvolvido pelos assessores pedagógicos da UFSCar durante a pandemia, demonstrando como o processo formativo então implementado conferiu visibilidade ao serviço e inspirou esta investigação.

⁵ Disponível em: <https://geppu.com.br/o-projeto>

5. Assessoria Pedagógica e a pandemia de Covid - 19 na UFSCar

5.1 O ensino remoto emergencial na UFSCar

Em 14 de março de 2020, dada a emergência de saúde pública provocada pela pandemia de Covid - 19, a UFSCar publicou a Portaria GR nº 4370, a qual estabelecia a “suspensão de aulas e atividades curriculares a partir de 16/03/2020, e replanejamento de atividades administrativas, como medida de prevenção”. Naquele primeiro momento, quando o cenário era incerto, foi estabelecida a data de validade de 29/03/2020 para a portaria, com previsão de prorrogação caso a situação se agravasse, o que, todos sabemos, de fato aconteceu.

Este agravamento fez com que a necessidade de isolamento social se prolongasse e as universidades entrassem em um longo período de suspensão de atividades presenciais e implementação do ensino remoto emergencial, o qual na UFSCar recebeu a denominação de “ensino não presencial emergencial” (ENPE). Nesta tese, porém, a fim de facilitar o entendimento, adotaremos o termo ensino remoto emergencial por ser esta a nomenclatura utilizada pela ampla maioria das instituições de ensino superior, bem como na literatura especializada.

Diante daquele cenário, em 20 de março de 2020 foi publicada a Portaria GR nº 4380, prorrogando a suspensão de aulas, atividades curriculares e medidas de caráter temporário, visando reduzir exposição pessoal e interações presenciais entre membros da comunidade UFSCar e, em 27 de março de 2020, o Conselho de Graduação aprovava a Resolução CoG nº 319, suspendendo os calendários acadêmicos e Administrativos de todos os cursos presenciais da instituição, pelo período que perdurasse a pandemia de COVID-19 no estado de São Paulo.

No mês seguinte, a fim de garantir que os estudantes pudessem continuar seus estudos, foi aprovada no Conselho de Graduação a Resolução CoG nº 320, de 13 de abril de 2020, que criava o Calendário Suplementar 2020, com atividades curriculares exclusivamente remotas por um período de 8 semanas (04 de maio a 26 de junho de 2020), conforme especificado:

Art. 1º Estabelecer um calendário suplementar de oito semanas destinado exclusivamente a oferta de ACIEPES, disciplinas e atividades de monografia ou trabalho de conclusão de curso e seus respectivos projetos, com início das atividades previsto para 04/05/2020.

ACIEPE é a sigla usada na UFSCar para “Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão”, que são atividades curriculares complementares inseridas nos currículos de graduação, com duração semestral de 60 horas. Essas atividades são propostas pelos docentes através de abertura de edital e ofertadas todos os semestres, de acordo com o Catálogo Semestral de ACIEPES da Pró-Reitoria de Extensão - ProEx. Durante o Calendário Suplementar os docentes puderam adaptar as atividades curriculares sob sua responsabilidade ao formato de ACIEPE mediante o preenchimento de plano de ensino com detalhamento da metodologia a ser utilizada, a qual deveria privilegiar o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Além disso, conforme explicitado no Artigo 1º, as atividades de monografia e trabalho de conclusão de curso também puderam continuar durante este período, desde que, evidentemente, fossem realizadas em formato remoto.

O Calendário Suplementar emergiu como resposta imediata à necessidade de garantir a continuidade dos estudos para aproximadamente 14 mil estudantes de graduação da UFSCar durante a fase inicial da pandemia, quando sua duração e impacto ainda eram incertos. Simultaneamente, a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) instituiu, por meio do Ato Administrativo PROGRAD Nº 15 de 14 de maio de 2020, o Grupo de Trabalho de Planejamento (GT Planejamento). Este grupo, composto por representantes de todos os setores da ProGrad e dos Centros Acadêmicos, tinha como objetivo inicial propor diretrizes para a retomada presencial das atividades acadêmicas após o período suplementar.

Contudo, com o agravamento da crise sanitária, o escopo do GT Planejamento foi reconfigurado, transformando-se no principal fórum de discussão sobre o ensino remoto na graduação e no órgão responsável por propor ao Conselho de Graduação (CoG) as adaptações necessárias para manter as atividades letivas. Como resultado desse processo, o CoG aprovou, através das Resoluções nº 329 e 330 (27 de julho de 2020) e nº 342 (8 de dezembro de 2020), a realização de dois novos períodos letivos com oferta exclusiva de atividades virtuais, denominados ENPE 1 e ENPE 2.

Em 2021, face à persistência da pandemia, o GT Planejamento propôs a extensão do modelo remoto por mais dois períodos letivos (ENPE 3 e ENPE 4), aprovados pela Resolução CoG nº 371 de 18 de junho de 2021. No final desse ano, com base nas orientações do Núcleo de Educação e Vigilância em Saúde (NEVS) da UFSCar e na Resolução CNE/CP nº 02/2021, o grupo iniciou os preparativos para o retorno gradual às atividades presenciais. Esse processo foi formalizado pela Resolução CoG nº 385 de 3 de

dezembro de 2021, que regulamentou a retomada presencial das atividades práticas e estágios nos cursos de graduação e a complementação da carga horária prática de disciplinas cuja parte teórica havia sido cursada nos períodos ENPE

Essa medida atendeu especialmente às demandas dos estudantes por conclusão de componentes curriculares essenciais e retomada de atividades profissionalizantes. A tabela a seguir sintetiza as principais características dos períodos letivos de ensino remoto emergencial implementados:

Tabela 01: Períodos de aulas durante o ensino remoto emergencial

Período Letivo	Vigência	Duração	Semestre de Referência
Suplementar I (Adaptação das atividades curriculares ao formato de ACIEPE)	04/05 a 19/06/2020	8 semanas	2020/1
ENPE I	31/08/2020 a 16/01/2021	8 semanas - disciplinas condensadas 16 semanas - disciplinas estendidas	2020/1
ENPE II	22/02 a 29/06/2021	8 semanas - disciplinas condensadas 16 semanas - disciplinas estendidas	2020/2
ENPE III	16/08 a 27/11/2021	16 semanas	2021/1
ENPE IV	17/01 a 30/04/2022	16 semanas	2021/2
Suplementar II (Retorno gradual às atividades práticas)	30/01 a 30/03/2022	13 semanas	2021/2

Fonte: Elaborado pela autora.

Os períodos de ensino remoto emergencial garantiram a continuidade das aulas durante a pandemia, mas, era preciso garantir que os docentes tivessem o apoio e a formação necessários para adaptar suas atividades curriculares e ministrar suas aulas com o apoio das TDICs. Para isso, a Pró-Reitoria de Graduação constituiu um Grupo de Trabalho voltado às questões relacionadas à formação docente para atuação no ensino remoto, o qual era composto por assessores pedagógicos da DiDPed e CAAPE, no *campus* São Carlos, e dos DeEGs nos *campi* de Araras, Sorocaba e Buri.

Como parte integrante das atividades deste novo GT, elaborou-se um instrumento de pesquisa destinado a realizar um diagnóstico abrangente sobre a experiência docente durante o período de ensino remoto. O levantamento buscou, em primeiro lugar, mapear os desafios e adaptações enfrentados pelos professores da UFSCar na utilização de tecnologias digitais para o ensino de conteúdos disciplinares. Paralelamente, objetivou identificar práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas neste contexto, que pudessem ser sistematizadas e compartilhadas como referência para a comunidade acadêmica. Além disso, a pesquisa procurou documentar as estratégias de ensino específicas que emergiram durante a implementação do Calendário Suplementar, oferecendo assim um panorama completo das respostas pedagógicas à excepcionalidade pandêmica. Esta iniciativa representou não apenas um exercício de avaliação, mas também uma oportunidade para construir coletivamente conhecimento sobre ensino mediado por tecnologias no âmbito universitário.

Os dados levantados deste questionário e o processo formativo desencadeado a partir deles serão explicitados nas seções seguintes.

5.2 Percepções, expectativas e receios dos docentes acerca da implementação do ensino remoto emergencial

O questionário elaborado pelo GT Formação Docente, foi encaminhado a todo o corpo docente da UFSCar no segundo semestre de 2020 e o nível de adesão foi excelente, com 921 respondentes, o que representa quase a totalidade do corpo docente de cerca de 1000 professores à época.

Analisando as respostas de todos os docentes, verificamos que a maioria não possuía, na ocasião, formação para a docência na modalidade à distância, conforme mostra a figura 10:

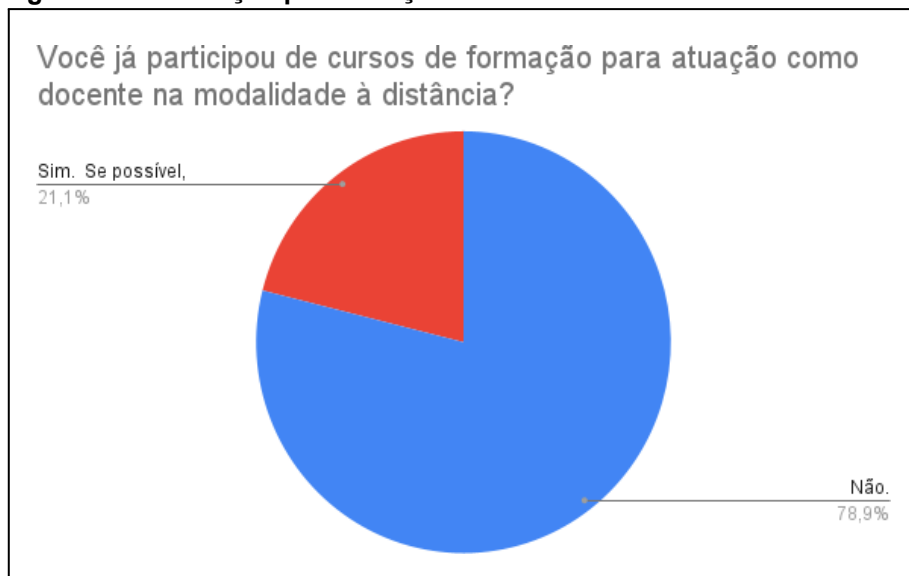
Figura 10: “Formação para atuação na modalidade de ensino à distância - Geral”



Fonte: Elaborado pela autora.

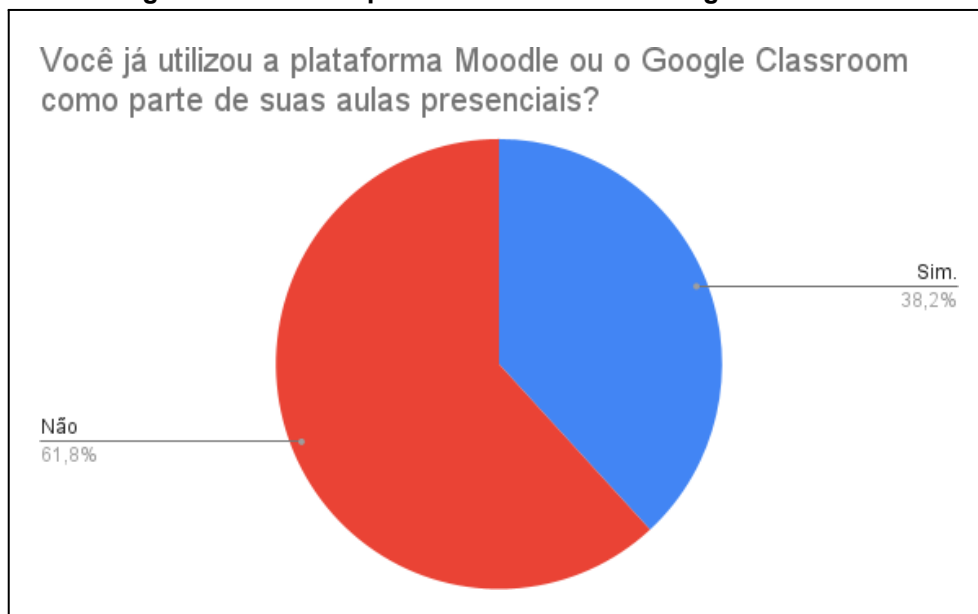
A análise dos dados revela que aproximadamente dois terços do corpo docente não possuíam qualquer formação específica para atuar no ensino remoto. Dentre os que declararam ter realizado alguma capacitação, a maioria limitou-se a cursos introdutórios com carga horária reduzida (entre 8 e 30 horas), focados em aspectos operacionais básicos como a utilização do ambiente Moodle ou em formações obrigatórias vinculadas ao estágio probatório. Nota-se ainda uma situação peculiar: alguns docentes que assinalaram possuir formação complementaram suas respostas com observações informais indicando que adquiriram conhecimentos de forma autodidata no uso de ferramentas digitais ou através de experiências prévias em educação a distância, sem contudo terem cursado formação específica. Quando analisamos especificamente os casos de docentes com formação comprovada, identificamos que a maioria obteve sua capacitação durante atuação como professores ou tutores em programas da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Focalizando nas respostas dos docentes do *campus* Araras, vemos que 75 responderam ao questionário, número que também representa a quase totalidade, que era de cerca de 85 naquele momento. Neste grupo, percebemos que a porcentagem que não realizou nenhuma formação aumenta, como pode-se observar na figura a seguir:

Figura 11: “Formação para atuação na modalidade de ensino à distância”

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando questionados sobre sua experiência com a plataforma Moodle ou o uso do Google Classroom em suas aulas, a grande maioria dos docentes (61,8%) respondeu que nunca tinham utilizado essas ferramentas, como mostra a Figura 12:

Figura 12: “Uso da plataforma Moodle ou Google Classroom”

Fonte: Elaborado pela autora.

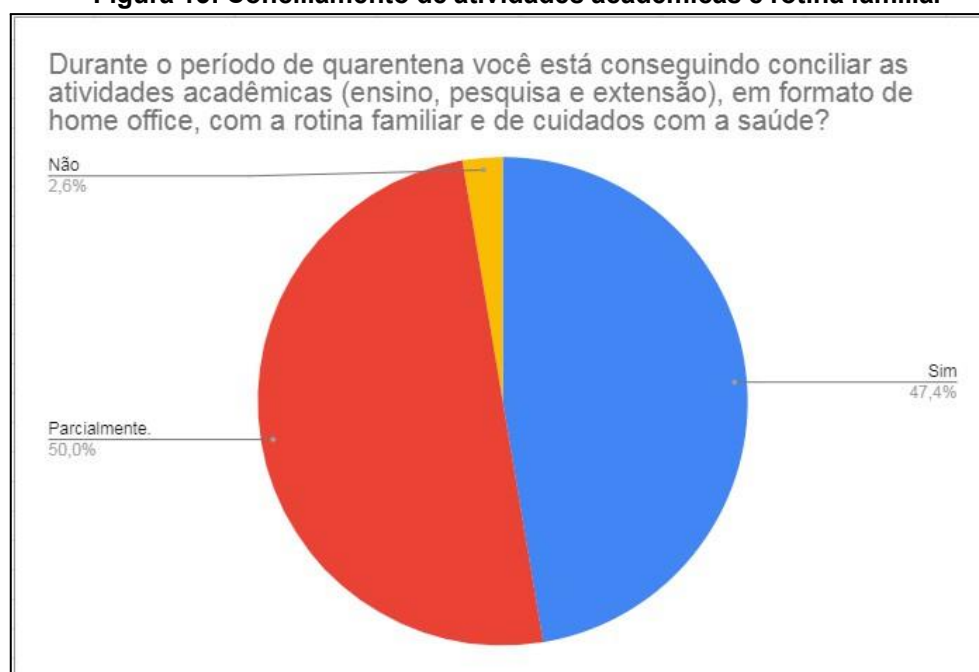
Frente a esse contexto desafiador, o GT Formação Docente estabeleceu uma parceria estratégica com a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) para desenvolver

um programa abrangente de capacitação docente, cujas especificidades serão detalhadas posteriormente neste trabalho.

Retomando a análise do instrumento de pesquisa, cabe destacar que o questionário foi elaborado com um duplo propósito: além de investigar aspectos técnicos relacionados ao domínio de ferramentas digitais, buscou-se compreender a dimensão subjetiva da experiência docente nesse período de transição. Particularmente relevante era captar as percepções, ansiedades e expectativas dos professores diante da perspectiva de prolongamento indefinido do ensino remoto - realidade que se configurou de maneira distinta das previsões iniciais feitas no começo do período de isolamento social.

A primeira dimensão investigada nesse eixo qualitativo dizia respeito aos desafios de conciliação entre as demandas acadêmicas e os cuidados com a vida familiar e saúde pessoal, cujos resultados são apresentados de forma sistemática na figura subsequente.

Figura 13: Conciliamento de atividades acadêmicas e rotina familiar



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados na figura anterior revelam que, dentre os respondentes, 47,4% (correspondente a 35 docentes) declararam conseguir conciliar integralmente suas diversas atribuições durante o período investigado. A maioria, representando 50% do total (38 docentes), relatou conseguir realizar essa conciliação de forma parcial, enquanto

apenas 2,6% (dois docentes) indicaram não estar conseguindo harmonizar seus diferentes papéis profissionais e pessoais.

É importante contextualizar que os participantes desta primeira rodada de pesquisa representam as diversas áreas de conhecimento que compõem o Centro de Ciências Agrárias, distribuídos entre seus cinco departamentos acadêmicos:

- Departamento de Biotecnologia e Produção Vegetal e Animal (DBPVA-Ar).
- Departamento de Recursos Naturais e Proteção Ambiental (DRNPA-Ar).
- Departamento de Tecnologia Agroindustrial e Sócio-Economia Rural (DTAiSeR-Ar).
- Departamento de Desenvolvimento Rural (DDR-Ar).
- Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação (DCNME-Ar).

Para fins analíticos, optou-se por identificar os docentes por sua vinculação departamental em vez de por curso específico. Esta escolha metodológica justifica-se pela estrutura organizacional do *campus*, onde disciplinas curriculares são comumente compartilhadas entre diferentes cursos de graduação, tornando a categoria departamental mais adequada para análise dos dados.

Tabela 02: Docentes participantes por departamento

Departamento	Total de Respondentes	Identificação
DBPVA - Ar	10	D 2, D 22, D 23, D 48, D 49, D 51, D 52, D 61, D 70, D 74
DRNPA - Ar	08	D 6, D 8, D 9, D 20, D 21, D 37, D 58, D 69
DTAiSeR - Ar	16	D 3, D 4, D 5, D 14, D 15, D 28, D 30, D 33, D 38, D 40, D 45, D 53, D 57, D 63, D 64, D 71
DDR - Ar	11	D 1, D 7, D 12, D 19, D 35, D 46, D 47, D 50, D 55, D 72, D 73
DCNME - Ar	30	D10, D 11, D 13, D 16, D 17, D 18, D 24, D 25, D 26, D 27, D 29, D 31, D 32, D 34, D 36, D 39, D 41, D 42, D 43, D 44, D 54, D 56, D 59, D 60, D 62, D 65, D 66, D 67, D 68, D75

Fonte: Elaborado pela autora.

As duas docentes que afirmaram não conseguirem conciliar o trabalho com a rotina familiar naquele momento teceram comentários afirmando que tinham bebês com cerca de um ano que lhes exigiam total atenção, sendo que uma delas disse que só conseguia trabalhar a noite, quando seu filho dormia (D 14 e D 20). Entre as dificuldades apontadas pelos 38 docentes que assinalaram “parcialmente”, estavam o cuidado com os filhos

pequenos mediante a suspensão de aulas e a falta do apoio de ajudantes domésticos, além da preocupação com sua saúde e de familiares idosos e com comorbidades, questões de saúde mental devido ao isolamento, falta do contato com alunos e colegas de trabalho, dificuldades de concentração no ambiente doméstico e também a falta de atividade física.

Um professor relatou seu temor de contrair Covid - 19 e não resistir, em virtude das comorbidades que possuía: “Tenho 57 anos, tenho hipertensão e doença renal crônica, me caracterizando como grupo de risco da Covid-19. Isto tem me causado muito stress, pois temo que se for infectado não consiga resistir e venha a falecer”. (D 10)

A falta do convívio com colegas e alunos também foi uma questão importante, como relata um docente:

O estresse psicológico tem se agravado nesse momento. Nós professores precisamos estar envolvidos no ambiente acadêmico. Eu particularmente sinto bastante falta do contato com os alunos e colegas de profissão. O trabalho em casa é, de certa forma, diferente daquele desenvolvido no ambiente de trabalho. (D 40)

Uma professora relatou que não possuía uma estrutura adequada para trabalhar em home office, além de precisar cuidar de familiares idosos que necessitavam de muita atenção e cuidados:

Além das condições de infraestrutura citadas anteriormente, há questões de ordem pessoal em relação a cuidados com filhos e idosos (principalmente). No meu caso, específico, são agora 3 idosos (minha sogra faleceu há poucos dias...neste contexto de pandemia) que dependem exclusivamente de mim e do meu marido, em relação a todos os cuidados necessários, financeiros e de saúde. Isso dificulta muito, considerando que um deles é deficiente físico e outra está acamada e doente, sem muitos recursos, portanto, de ajuda de cuidadores e médicos neste contexto de isolamento social.

Estou tentando me organizar entre as atividades domésticas, cuidados da família e o trabalho, alterando horários de sono, refeições e rotina familiar para conseguir administrar e manter as atividades de pesquisa, ensino e extensão, no sentido de cumprir com minhas atribuições como docente em dedicação exclusiva. (D 66)

Alguns docentes relataram preocupação por não conseguir praticar atividades físicas naquele momento de isolamento social, o que trouxe consequências negativas para sua saúde:

Cuidados com a saúde no sentido de prevenção ao COVID-19 estão satisfatórios, entretanto atividades físicas e uma atenção maior com a alimentação tem ficado um pouco prejudicados. (D 12)

A mim o isolamento social trouxe implicações diretas na realização de atividades físicas (esportes). Isso tem trazido consequências não esperadas para o meu estado de saúde. (D 43)

Duas professoras relataram suas dificuldades em conciliar as atividades acadêmicas, que exigem concentração e silêncio, com a rotina familiar, tendo inclusive que adaptar seus horários e até trabalhar de madrugada:

Tenho 2 filhos em idade escolar que utilizam o computador para as aulas. Um deles é autista, dependente de cuidados. Meu marido tem trabalhado home office também. Todas as demandas relacionadas à vida no lar somam desfavoráveis para atividades que exigem concentração, silêncio... está bem difícil trabalhar. Há dias que uso o período da madrugada, mas no outro dia não é possível ter qualidade de trabalho. (D 45)

Organização do tempo, uma vez que em situação de home office você tem vários interferentes que interrompem o trabalho, como cuidado com familiares e atividades domésticas. Além disso, devido a baixa qualidade da internet, muitas vezes algumas atividades precisam ser remarcadas para outros dias e períodos para que funcionem. (D 67)

Os relatos demonstram como aquele foi um período muito difícil, que exigiu muita adaptação e resiliência frente a todas as mudanças impostas, pois, além de todas as alterações na rotina e adoção de medidas preventivas, foi necessário mudar também a forma de ensinar. Podemos afirmar que foi um momento de ruptura com a forma de trabalho tradicional, no qual foi preciso reconfigurar as práticas pedagógicas diante da situação de emergência de saúde pública. Neste momento de ruptura paradigmática, fez-se necessário buscar meios adequados para continuar a ofertar um ensino de qualidade em formato remoto, através do uso das TDICs, que, como vimos, não eram familiares para a maioria dos docentes.

E dentro deste contexto, quando questionados sobre quais eram suas expectativas e receios em relação ao ensino remoto, muitos docentes expressaram suas preocupações com a aprendizagem de seus alunos e a adaptação de suas aulas, conforme podemos observar nos comentários a seguir:

Todos teremos muitas dificuldades, mas o maior receio é a aprendizagem dos alunos. A falta de aulas práticas e visitas técnicas nas minhas disciplinas iriam prejudicar muito o aprendizado. Além disso, assim como os docentes, os discentes também estão em casa, muitas vezes com filhos e afazeres domésticos, será que eles terão tempo para ler todo o material

passado pelos docentes? Terão tempo e infraestrutura para assistir todas as aulas? (D 1)

Percepção de que pela proposta da disciplina ser presencial, o prejuízo no aprendizado seja inevitável. Aulas práticas sem dúvida serão grandemente prejudicadas. Acredito que o treinamento por plataformas digitais de ensino seja fundamental, para o docente, mas não excluindo a importância da habilidade também por discentes. Me sentiria mais segura se houvesse um direcionamento por qual plataforma utilizar, e o investimento no treinamento dos docentes. (D 15)

Sinceramente, estou preocupada com os estudantes. (...) Não me sentiria à vontade em ministrar atividade para uma turma de 30 estudantes, onde pelo menos um deles não conseguirá acompanhar. Isso me levaria inclusive a deixar de usar ferramentas mais complexas para usar canais mais simples de contato, mesmo que com prejuízo do conteúdo, para garantir o acesso de todas e todos. (D 32)

Meus receios envolvem a aprendizagem do conteúdo pelos alunos. Tenho medo de que os alunos sejam prejudicados pela falta de experiência dos docentes com as ferramentas de ensino não presencial. Tenho presenciado a dificuldade da escola da minha filha com esse processo. (D 37)

Tais preocupações também estiveram presentes nas discussões do GT Planejamento, do Conselho de Graduação e do Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis (CoACE), e culminaram com a aprovação de um edital específico para os estudantes com a oferta de uma ajuda de custo no valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para a compra de notebooks, além de um outro edital que dava direito ao recebimento de um chip de acesso à internet.

Além da preocupação com a aprendizagem e com a infraestrutura dos estudantes, vários docentes manifestaram a necessidade de formação para o uso das TDIC's:

Precisamos do apoio da universidade para saber como agir, nunca dei aula online e precisamos de orientação, tenho receio que a qualidade seja impactada. (D 9)

Acredito que a adoção do sistema não-presencial será inevitável. Entretanto, julgo que a Universidade poderia criar um momento de esclarecimento aos docentes sobre as ferramentas online, com suporte às atividades práticas e aos sistemas de avaliação (provas) on-line. (D 48)

(...) Acredito que é o momento de todos nós nos adequarmos a esta situação diferente. Também acredito que a UFSCar é capaz de oferecer capacitação a todos os docentes e que estes devem ter proatividade e engajamento para continuarmos com as atividades à distância. (D 42)

(Meus receios são a) Falta de estrutura e acesso a internet por alunos e docentes e a falta de preparo e treinamento de ambos a plataformas. Sem treinamento e instrução não tem como... (D 7)

No período de coleta de dados por meio deste questionário, as equipes de assessoria pedagógica da ProGrad e da SEaD deram início a um ciclo de transmissões ao vivo (*lives*) abordando temáticas relevantes ao ensino remoto. Realizadas de forma síncrona em plataforma de streaming, esses eventos permitiam interação multimodal: os participantes podiam se comunicar tanto através do chat quanto por meio de áudio, possibilitando diálogo direto com os palestrantes. Como estratégia de inclusão e flexibilização do acesso, todas as sessões foram gravadas e posteriormente disponibilizadas em repositório digital, garantindo assim o acesso assíncrono aos conteúdos para os docentes impossibilitados de participar nos horários originais de transmissão.

Uma docente registrou em no questionário sua impressão sobre a primeira dessas *lives*:

Apesar de ter muitas dúvidas quanto à sua eficiência, penso não haver outra possibilidade para contornar a necessidade do isolamento social que não seja o EaD. No entanto faz-se necessário dar todo o suporte para docentes e alunos, inclusive material. A iniciativa da ProGrad/SEaD promovendo *lives* a respeito de temas sobre Ensino em Ambientes Virtuais de Aprendizagem é muito positiva. Percebi que, assim como eu, um grande número de docentes está inseguro, ansioso, sem saber por onde começar e a primeira das *lives* foi como um bálsamo. Estão previstas, inicialmente, três *lives* e espero que elas se multipliquem porque as dúvidas e temas envolvendo a questão são muitas. (D 28)

Observa-se pelo comentário acima que a iniciativa de ofertar essas *lives* foi muito bem recebida. Na seção seguinte, os temas de cada encontro serão explicitados, assim como as demais ações formativas ofertadas pela UFSCar durante o período de ensino remoto.

5.3 Ações formativas para o ensino remoto emergencial

5.3.1 Lives ProGrad/SEaD

No período de 13/05/2020 a 17/08/2022, a Pró-Reitoria de Graduação, em parceria com a Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar, produziu uma série de

orientações técnicas virtuais para os docentes por meio de *lives* para discutir temas relacionados à prática docente no formato remoto. Foram realizadas ao todo 13 encontros com os seguintes temas:

Tabela 03: Temas das *lives*

Live	Data	Tema
1	13/05/2020	Devo ou não devo fazer videoaula?
2	20/05/2020	Boas práticas de interação em ambientes virtuais.
3	27/05/2020	Frequência e avaliação nos ambientes virtuais: o que considerar?
4	03/06/2020	Fontes de Informação online para comunidade acadêmica: o que temos à nossa disposição?
5	10/06/2020	Ideias para pensar a EaD em tempos de pandemia.
6	17/06/2020	Planejamento da carga horária em Ambiente Virtual de Aprendizagem.
7	24/06/2020	O uso de Questões tipo Cloze no Moodle.
8	01/07/2020	Ensino, Tecnologia e Aprendizagem.
9	08/07/2020	Direitos Autorais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.
10	15/07/2020	Pensando em uma Educação Híbrida no Ensino Superior.
11	22/07/2020	Cuidados mentais em tempos de ensino remoto.
12	29/07/2020	Promoção da Acessibilidade em período de atividades não presenciais.
13	07/08/2020	Diretrizes para elaboração dos planos de ensino das atividades curriculares no formato de Ensino Não Presencial Emergencial.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os encontros formativos foram integralmente transmitidos em tempo real pelo canal institucional da SEaD UFSCar no YouTube, permanecendo disponíveis como recurso pedagógico permanente. Cada sessão seguia uma estrutura definida: após a

exposição inicial pelo palestrante convidado, abria-se espaço para interações síncronas, nas quais os participantes podiam sanar dúvidas imediatas. Perguntas não respondidas durante a transmissão ao vivo eram posteriormente encaminhadas ao Fórum Social da Sala Virtual de Assessoria Pedagógica, onde recebiam respostas especializadas da equipe da SEaD ou da ProGrad, conforme a especificidade de cada questão.

A análise do processo formativo revela que a participação docente superou as expectativas iniciais, configurando-se como elemento central no planejamento das atividades subsequentes. O conteúdo das lives foi progressivamente adaptado às demandas emergentes, tanto aquelas manifestas no Fórum Social quanto nas interações durante as transmissões, garantindo assim uma efetiva correspondência entre as necessidades formativas identificadas e as ações implementadas durante esse período crítico de transição para o ensino remoto.

5.3.2 Sala de Assessoria Pedagógica

Paralelamente às transmissões ao vivo, as equipes de Assessoria Pedagógica da ProGrad e da SEaD estabeleceram, no início do período de ensino remoto emergencial, uma iniciativa complementar: a criação de um ambiente virtual na plataforma Moodle denominado Sala de Assessoria Pedagógica. Conforme explicitado em sua mensagem de boas-vindas, este espaço foi concebido com o propósito triplo de estabelecer um canal permanente de comunicação institucional; fomentar a troca de experiências pedagógicas; e promover reflexões sobre estratégias para o desenvolvimento do ensino não presencial na UFSCar.

O ambiente foi meticulosamente planejado para oferecer aos docentes recursos abrangentes sobre diversas dimensões do ensino remoto, incluindo planejamento e organização do ambiente virtual, avaliação e elaboração de feedback, interação e comunicação com os estudantes, elaboração de materiais didáticos, seleção de recursos tecnológicos, Ensino Híbrido, dentre outras. A Figura 10 apresenta detalhadamente a arquitetura pedagógica e a disposição dos recursos nesta sala virtual, demonstrando sua organização sistêmica e acessibilidade dos conteúdos.

Figura 14: Mapa Conceitual da Sala de Assessoria Pedagógica



Fonte: Sala de Assessoria Pedagógica no AVA UFSCar.

Além de disponibilizar a gravação das *lives* e vasto material para consulta, o ambiente possuía um Fórum Social onde os docentes podiam interagir com a equipe assessora enviando suas perguntas. O Fórum foi utilizado durante o período em que as *lives* foram realizadas para tirar dúvidas que não puderam ser sanadas ao vivo, além de outras não abordadas nos encontros ao vivo.

5.3.3 Seminário de Ensino de Graduação da UFSCar

Anualmente, a UFSCar realiza o Seminário de Ensino de Graduação (SEGrad) evento que busca oferecer ao corpo docente da instituição oportunidades de ampliar conhecimentos, analisar, discutir e propor novas possibilidades de práticas pedagógicas no ensino de graduação, além de promover uma maior integração entre os docentes. Durante a pandemia foram realizadas duas edições do evento tendo como tema os desafios e possibilidades do ensino remoto emergencial.

Em 2020, o X Seminário de Ensino de Graduação da UFSCar (SEGrad) aconteceu nos dias 18 e 19 de agosto de 2020 e teve como palestrante convidado Prof. Miguel Zabalza, da Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha, que ministrou a

palestra “Os desafios da docência no Ensino Não Presencial Emergencial”. No segundo dia, o evento contou com uma sessão de partilha sobre “Boas práticas para o ensino não presencial emergencial”, com a participação de três professoras da UFSCar: Ana Paula Gestoso, Cali Laguna Achon e Helen Cristina Nogueira.

No ano de 2021 o XI SEGrad foi realizado nos dias 26 e 27 de abril e teve como tema central “Pandemia, docência e condições de trabalho no Ensino Superior”. Em sua programação, o evento contou com rodas de conversa, oficinas, mesas redondas e palestras ministradas por docentes e servidores de todos os *campi* da UFSCar. Esta edição do SEGrad teve como principal objetivo discutir as novas demandas impostas ao trabalho docente pela pandemia conciliando o trabalho remoto com a rotina familiar e os cuidados com a saúde de si e de seus familiares. Assim, além de trazer a oficina sobre a edição de videoaulas, as palestras sobre as condições de trabalho, saúde mental em tempos de pandemia e o equilíbrio entre síncrono e assíncrono no ensino remoto, o evento também contou com mesas redondas organizadas pelos Centros Acadêmicos, com foco na partilha de boas experiências no ensino remoto.

5.3.4 Tutoriais e cursos auto-dirigidos da Secretaria de Educação a Distância

A SEaD oferece duas plataformas principais: o INOVAEH e o Portal de Cursos Abertos (PoCA). Ambas disponibilizam uma variedade de tutoriais e cursos autodirigidos voltados à capacitação docente.

Conforme descrito no site da SEaD, o INOVAEH é um espaço dedicado à promoção de inovações nos processos de ensino e aprendizagem, disponibilizando materiais como textos, vídeos e tutoriais sobre Educação a Distância (EaD), abordagens híbridas e práticas pedagógicas apoiadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Já o PoCA é uma plataforma que oferece oportunidades de formação e atualização em diversas áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades de desenvolvimento profissional.

Além dessas iniciativas, durante o período de ensino remoto emergencial, a SEaD, em parceria com a ProGrad, criou o Projeto ProCAAD (Produção de Conteúdos Audiovisuais para Auxílio à Docência na UFSCar). O objetivo foi elaborar tutoriais e guias para auxiliar professores na adaptação de suas propostas pedagógicas ao ambiente virtual, apresentando ferramentas e estratégias adequadas. Como resultado, foram

produzidas playlists com orientações sobre o uso de recursos como Canva, Panzoid, Mentimeter, Google Forms, Padlet e Jitsi Meet, que permanecem disponíveis no canal da SEaD no YouTube.

5.3.5 Semana do Ensino Remoto para as Ciências Exatas e Tecnológicas do CCET (SERCET)

Realizada entre os dias 10 e 14 de agosto de 2020, a Semana do Ensino Remoto para as Ciências Exatas e Tecnológicas (SERCET) foi um evento virtual organizado pelo Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET), aberto a todos os docentes da UFSCar.

Concebido por coordenadores dos cursos de Engenharia do CCET, o evento envolveu ativamente o corpo docente das Engenharias e Ciências Básicas do CCET, além de discentes, que contribuíram com suas perspectivas sobre o ensino remoto. Seu principal objetivo foi capacitar os docentes no uso de novas ferramentas digitais, estratégias para a elaboração de conteúdo didático, técnicas de avaliação e registro da frequência estudantil, adaptando-se às demandas impostas pela pandemia.

Realizado em meios aos impactos da Covid - 19, que alteraram profundamente as dinâmicas sociais, econômicas e educacionais, o evento provocou reflexões sobre o ensino remoto não apenas como uma solução emergencial, mas também como um recurso pedagógico valioso na volta à presencialidade, uma vez que reconhece-se a tendência atual de práticas de aprendizagem híbridas, as quais mesclam elementos das duas modalidades.

Estruturado em cinco módulos temáticos, a SERCET abordou:

- Módulo 1: Da Transição do Ensino Presencial para o Remoto.
- Módulo 2: Gestão do Tempo e Planejamento da Carga Horária.
- Módulo 3: Desenvolvimento de Conteúdos e Aplicação do Ensino Remoto nas Engenharias e Ciências Exatas.
- Módulo 4: Estratégias de Aprendizagem Ativa e Uso de Simulações no Contexto do Ensino Remoto.
- Módulo 5: Perspectivas Futuras e Infraestrutura Institucional para o Suporte ao Ensino Remoto.

De acordo com a página oficial, o evento promoveu um rico intercâmbio de experiências, fortalecendo o compromisso institucional com a educação inovadora e adaptativa em um momento tão desafiador. Todas as palestras e mesas-redondas permanecem disponíveis no canal do CCET no YouTube, servindo como material de referência para a comunidade acadêmica.

5.4 Avaliação Institucional: percepção dos docentes sobre as ações formativas realizadas durante o ensino remoto emergencial

As ações formativas elencadas nos tópicos anteriores, bem como outras iniciativas realizadas pela instituição no apoio às adaptações curriculares para o formato remoto, foram objeto de avaliação por parte dos docentes quando da realização da Avaliação Institucional pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) no final de 2020. O relatório completo desta avaliação foi publicado no ano de 2021 no site da própria comissão e encontra-se disponível para consulta pública.

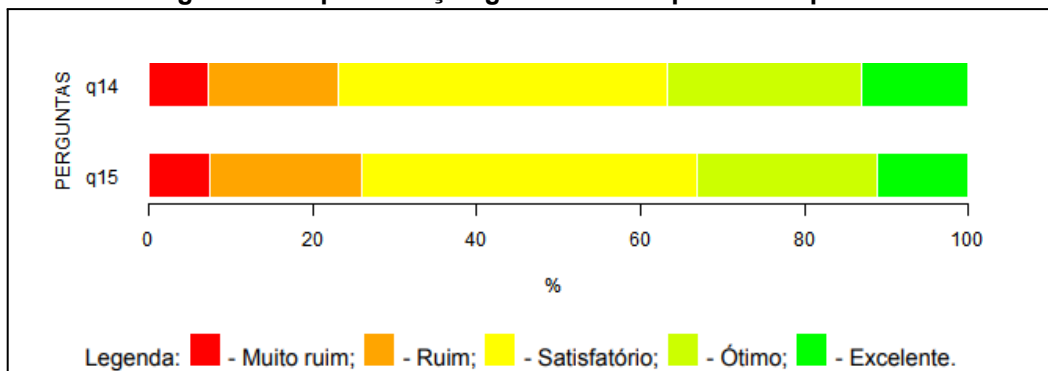
A avaliação foi realizada por meio de um questionário enviado pela CPA a todos os docentes da UFSCar, obtendo 711 respostas – o equivalente a 55,7% do corpo docente. Participaram docentes dos quatro *campi*, 53 departamentos e 65 cursos de graduação, representando uma ampla cobertura institucional. A seguir, apresento os principais pontos do relatório, que trazem a avaliação docente sobre as ações formativas realizadas durante a pandemia.

No tópico “Formação, suporte e treinamento” do questionário, encontramos as seguintes questões:

- Questão 14 - Avalie, de forma geral, o apoio dado pela UFSCar para a formação docente voltada ao ENPE.
- Questão 15 - Avalie, de forma geral, o suporte/treinamento dado pela UFSCar para o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

A essas questões os respondentes assim responderam:

Figura 15: Representação gráfica das respostas às questões 14 e 15

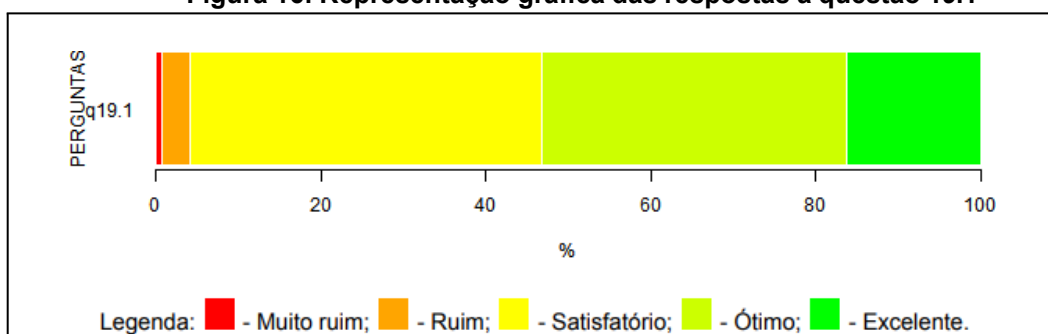


Fonte: CPA/UFSCar, 2021.

Observa-se que tanto a formação docente para o ensino remoto, quanto o suporte/treinamento oferecido pela UFSCar para o uso das TDICs foram avaliados positivamente pela maioria dos docentes. A formação docente foi considerada satisfatória por 40,2% dos respondentes e ótima ou excelente para 36,7%; enquanto que o suporte/treinamento foi avaliado como satisfatório por 40,8% e ótimo ou excelente por 33,2%

Em relação às *lives*, a questão 19.1 do questionário pedia que os docentes avaliassem em relação às temáticas abordadas. Neste quesito, 42,6% consideraram satisfatórias, 36,9% ótimas e 16,4 excelentes, e apenas 4,2% dos docentes as consideraram muito ruins ou ruins, conforme mostra a figura 13.

Figura 16: Representação gráfica das respostas à questão 19.1



Fonte: CPA, 2021.

Apesar da ampla divulgação realizada por e-mails, sites institucionais, comunicados em reuniões e lives, a Sala de Assessoria Pedagógica teve baixa adesão docente: 51,2% dos respondentes declararam nunca ter utilizado o recurso, enquanto 38,5% relataram uso esporádico ("muito pouco" ou "pouco"). Apenas 9,4% (73 docentes) afirmaram utilizar o espaço frequentemente ("muito" ou "sempre").

Essa subutilização é particularmente preocupante, considerando que o ambiente foi especialmente desenvolvido para auxiliar na adaptação das atividades curriculares ao formato remoto, oferecendo um acervo completo de materiais de consulta e um Fórum Social para interação direta com a equipe de assessoria pedagógica.

Contraditoriamente, entre os docentes que acessaram a sala, a avaliação foi extremamente positiva: 46,7% classificaram o recurso como "ótimo" ou "excelente" e 47,8% o consideraram "satisfatório".

Na Fase II do estudo (detalhada no próximo capítulo), docentes do *campus* Araras foram convidados a reavaliar as ações formativas realizadas durante o período de ensino remoto emergencial. Os resultados dessa segunda avaliação, bem como os demais dados coletados, serão analisados no capítulo seguinte.

6. NÚCLEOS DE SENTIDO NA PESQUISA: CATEGORIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Após a coleta de dados por meio dos diferentes instrumentos de pesquisa, realizou-se uma análise temática conforme Minayo (2010), metodologia que permite identificar núcleos de sentido mediante a categorização dos dados. O processo analítico seguiu as seguintes etapas:

1. Análise preliminar do corpus de dados
2. Definição de três categorias:
 - I - Concepção de formação e avaliação das atividades formativas desenvolvidas.
 - II - Concepções sobre o assessoramento pedagógico universitário.
 - III - Proposições formativas
3. Organização sistemática dos dados por temas dentro de cada categoria.
4. Interpretação crítica à luz do referencial teórico adotado.

Os resultados desse processo analítico são apresentados nas seções subsequentes deste capítulo.

6.1 Participação dos sujeitos de pesquisa

Esta pesquisa teve como participantes os docentes do *campus* Araras que integraram o estudo realizado pela ProGrad em 2020, durante o período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19. Nesse contexto, a universidade suspendeu as atividades presenciais e implementou o ensino remoto emergencial.

O estudo anterior foi conduzido mediante aplicação de questionário, que obteve taxa de resposta de quase 100% do corpo docente. Os resultados serviram de base para o programa formativo desenvolvido pela ProGrad em parceria com a SEaD, conforme detalhado no Capítulo 3 deste trabalho.

Em 2020, 75 docentes do *campus* Araras participaram do primeiro questionário e, posteriormente, foram convidados a responder a uma segunda pesquisa no primeiro semestre de 2023. O instrumento completo está disponível nos apêndices deste trabalho e continha três eixos principais de investigação:

1. Avaliação das ações formativas desenvolvidas durante o período pandêmico.
2. Percepções sobre o assessoramento pedagógico recebido.
3. Sugestões para futuras iniciativas de formação docente.

O termo de consentimento livre e esclarecido antecedeu o questionário e informava os docentes que se tratava de uma pesquisa de doutoramento, seu título, instituição, nome do programa de pós-graduação, professora orientadora. Além disso, o termo trazia o Parecer sob o qual a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o qual pode ser consultado na íntegra nos anexos desta tese. Esclarecia, ainda, que o objetivo central da pesquisa, àquela altura, era o de investigar o quanto a experiência vivida pelos professores na pandemia poderia contribuir para o protagonismo dos docentes em ressignificarem suas práticas pedagógicas mediante construção, implementação e avaliação de um programa de autoformação profissional junto ao setor de assessoramento pedagógico do *campus* Araras. Também foi garantido aos docentes o anonimato, bem como a confidencialidade dos dados coletados, garantindo que seriam utilizados unicamente para fins de pesquisa, além da possibilidade de deixar a pesquisa em caso de constrangimento.

Diante da baixa participação inicial, o questionário foi reenviado semanalmente ao longo de um mês, obtendo ao final 25 respostas. Do total original de 75 docentes, 4 deixaram de estar vinculados à instituição (3 por aposentadoria e 1 por transferência), restando 71 potenciais respondentes. O número final ficou abaixo do esperado, especialmente quando comparado à quase totalidade de respostas obtidas no primeiro questionário aplicado em 2020. Essa diferença pode ser atribuída a fatores contextuais distintos: em 2020, o cenário de emergência pandêmica e a iminente transição para o ensino remoto criaram um senso de urgência que motivou a participação. Além disso, o primeiro questionário foi enviado oficialmente pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), o que pode ter conferido um caráter mais institucional à solicitação. Já o segundo questionário, embora explicitasse seu objetivo de melhorar os serviços de assessoramento pedagógico, foi apresentado como uma pesquisa voluntária, sem o mesmo peso institucional da iniciativa anterior.

Uma outra hipótese possível é a sobrecarga de trabalho docente, pois na época do envio o calendário acadêmico da UFSCar ainda estava se ajustando ao retorno ao ensino

presencial, sendo, portanto, um momento delicado em que todos estavam se adaptando à rotina.

Ao examinar as respostas dos participantes, constatou-se que, embora a maioria reconheça a relevância do assessoramento pedagógico e das formações oferecidas, os docentes enfrentam dificuldades em conciliar essas atividades com suas demandas acadêmicas. Como apontam Sordi, Santos e Salvador (2024), o ritmo acelerado da vida universitária e a pressão por produtividade científica acabam por priorizar as atividades de pesquisa e as demandas específicas de cada área do conhecimento em detrimento da participação em iniciativas de desenvolvimento docente. Os autores argumentam ainda que não cabe atribuir aos docentes a responsabilidade exclusiva por essa priorização, que muitas vezes se configura como uma pseudo-escolha dentro do atual cenário educacional (Sordi, Santos e Salvador, 2024). Isso porque as políticas institucionais vigentes privilegiam predominantemente a produção científica como principal métrica de excelência acadêmica e de posicionamento nos rankings internacionais. Nesse contexto, as atividades de ensino - particularmente na graduação - e as iniciativas de formação docente acabam ocupando um lugar secundário no cotidiano acadêmico, o que explica em parte o menor engajamento nessas ações.

Apesar de apenas 33% dos docentes terem respondido ao questionário, a pesquisa alcançou ampla representatividade departamental, com participantes de todas as unidades acadêmicas do *campus*, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 09: Identificação dos participantes por departamento

Respondentes	Departamento
Docentes 1, 11, 19 e 20	Biotecnologia e Produção Vegetal e Animal - DBPVA
Docentes 2, 3, 6, 17 e 24	Tecnologia Agroindustrial e Socioeconomia Rural - DTAiSER
Docentes 4, 5, 10 e 16	Recursos Naturais e Proteção Ambiental - DRNPA
Docentes 7, 8, 12, 13, 14, 21, 22, 23 e 25	Ciências da Natureza, Matemática e Educação - DCNME
Docentes 9, 15 e 18	Desenvolvimento Rural - DDR

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

Em relação aos cursos do *campus*, quase a metade dos respondentes (12) atua somente nos cursos de bacharelado (Engenharia Agrônômica, Biotecnologia e

Agroecologia), quatro somente nos cursos de licenciatura (Ciências Biológicas, Química e Física) e nove atuam em ambas as modalidades.

O questionário aplicado na pesquisa continha sete questões organizadas em três eixos principais. As duas primeiras questões buscaram avaliar as ações formativas desenvolvidas durante o período pandêmico, com o objetivo de compreender a percepção dos docentes sobre sua eficácia e relevância. A terceira questão investigou especificamente as concepções dos professores acerca do assessoramento pedagógico, enquanto a quarta analisou em que medida as formações - tanto as institucionais quanto as realizadas por iniciativa própria - impactaram sua prática docente. As questões restantes focaram em identificar necessidades formativas futuras e a disponibilidade dos docentes para participar da organização dessas atividades.

Ao final do questionário os respondentes foram convidados a participar de uma roda de conversa a fim de aprofundar a discussão sobre desenvolvimento profissional e formação docente. Dos 25 participantes, 19 responderam afirmativamente e foram posteriormente contatados via e-mail e convidados formalmente para a roda de conversa e, destes, 13 confirmaram presença. No dia agendado, porém, apenas dois deles, os docentes identificados como D11 e D21 no quadro, compareceram ao evento.

Mesmo com a baixa adesão, optamos por realizar a roda de conversa em respeito aos docentes presentes, os quais deram contribuições muito interessantes para esta pesquisa, conforme veremos adiante. E aqui, uma vez mais, podemos formular hipóteses a fim de refletir sobre a baixa participação docente, agora na roda de conversa: o fato dela ter sido agendada no final do semestre letivo certamente prejudicou a participação, mas por questões de agenda não foi possível realizá-la antes e nem posteriormente, uma vez que os docentes estariam em férias. A sobrecarga de trabalho docente ao final do semestre é um fator que deve ser levado em consideração, pois é o momento de correções de avaliações, digitação de notas no sistema, apresentação de trabalhos de conclusão de cursos etc. Ainda assim, é significativo observar que os 11 docentes que confirmaram presença e não puderam comparecer não justificaram sua ausência.

Em suma, podemos concluir que as hipóteses formuladas sobre o reduzido engajamento na pesquisa, como a sobrecarga de trabalho e a valorização das atividades de pesquisa em detrimento do ensino e, por conseguinte, da formação docente, refletem a complexidade das demandas enfrentadas pelos assessores pedagógicos e apontam para a necessidade de políticas institucionais mais sólidas. Essas políticas precisam apoiar e valorizar a formação pedagógica e contribuir de maneira concreta com o desenvolvimento

profissional contínuo do corpo docente, através de ações alicerçadas nos princípios da intencionalidade e da continuidade. Para tanto, o assessoramento pedagógico universitário precisa ser reconhecido pela equipe gestora como uma ferramenta essencial para o aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, da qualidade da formação oferecida aos alunos.

Voltaremos a essa importante discussão no capítulo seguinte, mas antes, analisaremos as respostas obtidas dos 25 respondentes do questionário e dos comentários dos dois participantes da roda de conversa, separados por categoria de análise.

6.2 Concepção de formação e avaliação das atividades formativas desenvolvidas

A fim de identificar a avaliação dos docentes de Araras sobre o processo formativo realizado durante a pandemia de Covid-19, o questionário trazia a seguinte questão:

- *Na sua opinião, as ações formativas realizadas pela UFSCar foram suficientes para auxiliá-lo no planejamento e execução de suas atividades curriculares ao formato remoto? Justifique.*

Dos 25 respondentes do questionário, 16 (64%) afirmaram que as ações formativas ajudaram, sim, na adaptação das atividades para o ensino remoto, três (12%) responderam que não, outros três (12%) afirmaram que as ações formativas ajudaram parcialmente e dois (8%) alegaram não poder opinar por não terem participado das atividades.

Destaco a seguir algumas respostas a fim de ilustrar a avaliação que os docentes fizeram das ações formativas realizadas durante o ensino remoto emergencial. Para começar, alguns comentários avaliando-as positivamente:

Para mim foram fundamentais. Eu pude entrar em contato com algumas modalidades possíveis para ajustar o ensino remoto. Mas o mais importante foi ter tido a chance de conhecer colegas que se sentiam tão angustiados quanto eu estava, em relação a começar a fazer o ensino remoto emergencial. Nesse processo pude fazer duas oficinas/treinamento com um grupo MetAA da UFSCar sobre metodologias ativas de ensino e esse contato com colegas docentes foi muito importante. (D12)

A UFSCar se preocupou bastante em realizar Lives e cursos de formação antes de começar os ENPES (formato on-line). (D4)

Acho que o momento que passamos foi muito difícil e a UFSCar fez o máximo que pode, principalmente por ser de forma remota. Houve uma grande disponibilidade de ações formativas como reuniões, palestras e oferecimento de cursos rápidos para facilitar a entrada dos professores em ambientes virtuais. (D6)

As ações formativas realizadas pela UFSCar nos ajudaram no planejamento e execução das atividades curriculares ao formato remoto, por sanar dúvidas e proporcionar um direcionamento. (D13)

Podemos verificar nos comentários acima que estes docentes reconhecem o esforço empreendido pela equipe de assessoria pedagógica em oferecer suporte aos docentes na adaptação das atividades curriculares ao formato remoto, assim como destacam positivamente a troca de experiências com os colegas e a possibilidade de sanar dúvidas.

Alguns docentes avaliaram positivamente as ações, mas ressaltaram que precisaram aprofundar seus conhecimentos recorrendo a outras ferramentas e recursos:

Foram boas, mas muito precisou ser aprendido do zero. Algumas ferramentas que eram comuns a diferentes cursos tiveram auxílio da UFSCar, o que facilitou. Para o curso de Física, precisei encontrar material e aprender a usar por conta, pois acabava sendo muito específico. (D7)

Eu particularmente me aprofundi um pouco mais, pois fiz a especialização em Educação e Tecnologias, dos Professores Glauber e Daniel Mill. Então, baseado nas experiências que tive, a formação foi suficiente para minha adaptação. (D9)

Em relação àqueles que responderam que as ações formativas auxiliaram parcialmente, houve críticas especialmente em relação a sua abrangência, que para alguns foi limitada uma vez que, para eles, as atividades foram amplas e havia a necessidade de um acompanhamento mais individualizado naquele momento. Também foi mencionada uma certa desconexão entre o conteúdo oferecido e as necessidades práticas sentidas, além da sobrecarga de atividades virtuais, conforme podemos observar nas respostas a seguir:

(Ajudaram) Em partes. Na minha opinião, acredito que as discussões foram muito teóricas, muitos pontos abstratos que fugiam da minha realidade. Eu confesso que precisava de ajuda mais pragmática. (D1)

Não foram suficientes, porém a oferta foi de boa qualidade. Naquele momento acredito que os docentes de forma geral precisavam de uma assessoria para demandas específicas, com grupos pequenos em que as

peças pudessem ser contempladas nas suas dúvidas e necessidades particulares. (D5)

Parcialmente, as ações foram oferecidas de forma concentrada num momento em que já estávamos com sobrecarga de atividades on-line! O cansaço de tela não contribuiu para um bom aproveitamento das ações formativas. (D20)

Não completamente. Mas acredito que, diante das possibilidades, a UFSCar tentou fornecer as melhores orientações sobre isso. (D16)

Satisfatório. No meu caso foram úteis, mas tive que buscar vários outros materiais para estudo. (D18)

A inclusão dessa questão aberta no segundo questionário foi fundamental para identificar pontos fortes e fragilidades no processo formativo realizado, permitindo que ajustes possam ser implementados em futuras ações formativas. As respostas revelaram desafios recorrentes em iniciativas de formação, especialmente em momentos de crise, como o período pandêmico: a sobrecarga cognitiva, a necessidade de personalização e o equilíbrio entre teoria e prática destacam-se como questões centrais. Para enfrentá-las, é crucial que ações formativas futuras contemplem a criação de espaços mais flexíveis, onde docentes possam expressar suas necessidades formativas e participar ativamente do planejamento dessas atividades, de modo a evitar que a formação seja percebida como uma sobrecarga adicional. Embora a ProGrad tenha consultado os docentes por meio de um questionário no início da pandemia, alguns sentiram que suas perspectivas e necessidades não foram plenamente atendidas.

Em relação a necessidade de um suporte mais individualizado manifestada pelo docente identificado como D5, havia na Sala de Assessoria Pedagógica um Fórum onde a equipe de assessoria pedagógica respondia questões individuais dos participantes, mas, como vimos no capítulo anterior, metade dos docentes sinalizou na Avaliação Institucional nunca ter usado este ambiente.

Durante a roda de conversa, realizada em agosto de 2023, foi solicitado aos dois docentes participantes que também avaliassem as atividades formativas da UFSCar, porém, no contexto geral e não especificamente no período da pandemia. A professora participante comentou sobre uma formação que recebeu quando ingressou na UFSCar:

Quando eu entrei em 2012, eu fiz um curso, porque foi uma leva muito grande, em Araras, em 2012, 2013, muita gente entrou. Meu departamento quase todo entrou, meu departamento é de 40 professores, né? Vamos dizer que acho que entraram umas 20 pessoas, entre 2012 e 2003 e eu

lembro que nós fizemos um curso online, seis meses, eu acho que você nem estava na universidade, né?

Nós fizemos esse curso, enfim, eu sei que teve um material da Mizukami, um curso online, foi bem interessante. Depois nunca mais eu tive nada assim, aí a impressão que eu tive foi que pronto, agora **eu estava preparada**, né? É assim tipo, pronto, houve uma preparação, mas eu já era professora há oito anos, tá? (D11, grifo meu)

O curso mencionado foi ofertado dentro do Espaço de Desenvolvimento Docente (EDD), criado em 2013 no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do Portal dos Professores. O objetivo principal desse curso foi apoiar os docentes no período inicial de sua trajetória de ensino na UFSCar, considerando os princípios, a estrutura e o funcionamento do ensino da instituição, em alinhamento com o momento histórico vivido naquele período, quando 20 novos cursos foram criados no âmbito do REUNI, quatro deles no *campus* Araras, e dezenas de docentes contratados para atuarem nesses cursos. A criação deste espaço formativo virtual contou com a colaboração de outros setores da Universidade, como a Secretaria de Educação a Distância (SEaD), bem como de docentes da UFSCar especializados na área de Formação de Professores.

Voltando à roda de conversa, continua a professora:

Hoje eu sinto que a minha formação, é, ao longo da minha profissão, ela se dá quando eu faço pesquisa e extensão, porque quando eu desenvolvo pesquisa sobre os assuntos que eu leciono, então, algumas atualizações, algumas experiências de campo, eu acabo trazendo para as aulas, porque eu fiz pesquisa no assunto, né? Então, realmente, eu acho que a universidade peque um pouco nesse sentido (de não ter um programa de formação permanente). (D 11)

A ausência de uma política de formação continuada que promova ações formativas contínuas tem sido uma preocupação recorrente manifestada pelos professores nas reuniões em que participei. Em geral, os docentes se queixam da falta de datas específicas no calendário para essas formações, frequentemente divulgadas com pouca antecedência, o que dificulta a participação.

Helmer e Galízia (2019), ao analisar o processo de construção da política institucional de formação continuada de docentes na UFSCar, destacam a necessidade de transcender a abordagem que privilegia eventos pontuais, como seminários, oficinas, rodas de conversa e workshops, pois embora esses eventos busquem sensibilizar os docentes, eles em geral não promovem estudos e reflexões aprofundadas sobre as

práticas pedagógicas, nem se fundamentam em bases teóricas que permitam uma compreensão crítica da profissão.

Portanto, para que a UFSCar realmente tenha um programa de formação docente que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional docente e, ainda, para que o DeEG-Ar se constitua espaço efetivo de formação, será necessário conceber ações permanentes de acompanhamento, discussão e reflexão sobre a atividade docente, "a partir de um referencial teórico, e não somente como uma atividade a mais que traga sobrecarga ao professor, como se fosse um dever imposto pela instituição" (Helmer & Galízia, 2019, p. 363).

Em suma, os dados indicam que a formação oferecida durante o período de ensino remoto emergencial, embora significativa, não foi considerada suficiente por todos os docentes para o planejamento e execução eficaz de suas atividades curriculares no formato remoto. Isso destaca a necessidade de avaliações contínuas e ajustes nas atividades formativas, para que estas possam atender melhor às necessidades dos docentes tanto em situações excepcionais como a pandemia, quanto nos períodos de normalidade, que já exigem muito do professor e necessitam de apoio institucional. As experiências formativas prévias, como o curso online mencionado por uma docente, apontam para a importância de programas contínuos e bem estruturados de desenvolvimento profissional, ao invés de formações pontuais, que têm sido a forma mais usual de oferta.

6.3 Concepções acerca do Assessoramento Pedagógico Universitário

Por ocasião do planejamento desta pesquisa consideramos fundamental descobrir qual concepção os docentes têm acerca do Assessoramento Pedagógico Universitário e, para tanto, inserimos no questionário a seguinte questão:

- *Descreva no seu entender qual é o papel do assessoramento pedagógico universitário e do assessor pedagógico na UFSCar (Divisão de Desenvolvimento Pedagógico - DiDPed e Departamentos de Ensino de Graduação - DeEG's).*

A seguir, destaco algumas respostas a essa questão separadas de acordo com os temas emergentes.

De início observamos que entre os docentes da UFSCar - *campus* Araras ainda é muito presente a idéia do APU como profissional responsável exclusivamente pelo atendimento aos discentes, como se vê nas respostas a seguir:

É (um papel) fundamental. O assessor pedagógico poderia dar cursos para os alunos de como fazer fichamento, como estudar, como gerenciar seu tempo na universidade. É comum ver alunos perdidos e o docente ajuda no que pode. (D 2)

Acredito que a assessoria pedagógica pode me apoiar na lida com estudantes e questões pedagógicas, visando o aperfeiçoamento de minha relação com estudantes em temas que transcendem a minha área de conhecimento técnico. Eventualmente, os perfis dos estudantes podem variar bastante entre turmas (e isso acontece individualmente), sendo assim, entendo que o assessoramento pedagógico pode me apoiar neste sentido, do relacionamento com estudantes tendo questões didáticas em primeiro plano. (D 9)

Eu entendo que esse setor deve acompanhar as equipes de discentes em suas dificuldades para estudar, bem como escolher e acompanhar disciplinas. Não entendo que seja papel desse setor acompanhar os docentes nesse processo, mas sim os discentes. (D 11)

Orientar os alunos nas atividades da cultura da universidade, deixando-os mais seguros no transcorrer da vida universitária. (D 16)

Aqui cabe ressaltar que faz parte das responsabilidades da Assessoria Pedagógica o acompanhamento pedagógico dos discentes, especialmente, no meu caso, os assistidos por bolsas assistenciais ou ingressantes por reserva de vagas. O ponto de atenção aqui é que o assessoramento pedagógico envolve várias outras frentes de trabalho, conforme vimos na Figura 08, e o desconhecimento - ou não reconhecimento - destas outras frentes de trabalho dificulta o trabalho do APU, que por vezes acaba não sendo procurado para atuar em questões que são de sua competência.

É preciso lembrar, entretanto, que a situação do DeEG-Ar é singular, visto que o departamento conta com uma pedagoga, no caso eu, e uma assistente administrativa para dar conta de todas as frentes de atuação, o que traz diversos desafios, conforme relatado no Capítulo 3. Tal conjuntura acaba por fragilizar o trabalho, impedindo por vezes que se dedique uma atenção mais aprofundada a determinado problema por termos que atender a várias demandas ao mesmo tempo.

Quando observamos a realidade em outras IES, entretanto, vemos que esta não é a regra, tendo APU que se dedicam exclusivamente à formação pedagógica, outros que atuam em setores dedicados ao acompanhamento discente, como é o caso da CAAPE, ou da DiDPed, setor no qual os assessores se dedicam à assessoria curricular,

assessoramento aos docentes, especialmente coordenadores de curso, e a assessoria à Avaliação Institucional, ambos localizados na Pró-Reitoria de Graduação, no *campus* São Carlos. Nos *campi* fora de sede, entretanto, especialmente Araras e Lagoa do Sino, que contam apenas com um pedagogo e um assistente em administração, os DeEG's não têm pessoal suficiente para fazer essa divisão de tarefas, tendo os assessores, portanto, que atuar em todas as frentes, algumas vezes simultaneamente, e também executar tarefas puramente administrativas, relacionadas à chefia do setores.

Essa visão restritiva do assessoramento pedagógico como um setor encarregado exclusivamente da orientação aos discentes, felizmente, não é unânime e parece haver um movimento de reconhecimento do APU como articulador do processo de formação docente, evidenciando uma compreensão mais ampla das suas funções, conforme podemos observar nas respostas de alguns docentes, alguns dos quais enfatizaram inclusive a importância da formação pedagógica como um aspecto essencial para o desenvolvimento profissional.

Criar um espaço para contínuo desenvolvimento de docentes e da relação docente/discente. (D1)

Apoiar e orientar o trabalho pedagógico na universidade. (D6)

Posso dizer que é importante ter o assessoramento pedagógico especialmente porque uma grande parte dos docentes universitários não têm formação de licenciatura. Eu tive, e fui professora por muitos anos antes de entrar na UFSCar. (D12)

Entendo, sobretudo, que este trabalho é de fundamental importância. Existem muitas situações que envolvem o funcionamento pedagógico da relação aluno-professor, aluno-universidade, professor-universidade, etc. (...) algumas situações novas sempre surgem e nem sempre os docentes e os discentes conseguem interpretar à luz das normas da universidade e de acordo com preceitos pedagógicos. É válido lembrar que ao longo da formação dos docentes em nível de mestrado e de doutorado nem sempre há o cuidado com a formação pedagógica. (...) O assessor pedagógico é profissional essencial no auxílio dos docentes quanto a estes aspectos. (D14)

Penso que o assessoramento pedagógico universitário tenha perfil (condições e competência) para atuar mais diretamente em processos formativos da docência universitária (encontros presenciais continuados), que em atuações técnicas no ensino de graduação e atendimento a estudantes. Ao mesmo tempo, compreendo que é preciso redimensionar (aumentar) o número de profissionais desta divisão/departamento em nosso *campus*. (D15)

Acredito que o assessoramento pedagógico é importante para auxiliar os docentes que apresentam desafios em suas atividades pedagógicas. Talvez poucos docentes tenham a iniciativa em buscar o assessoramento, o que é uma pena. Talvez essa iniciativa possa ser mais realizada pelos

pedagogos da universidade, com oferecimento de atividades voluntárias para os docentes. Um exemplo seria auxiliar os docentes em métodos ativos em sala, estratégia que gostaria de implementar mas que não sei como. (D22)

Atender os docentes na sua função de projetar e potencializar a aprendizagem dos estudantes. E assim sempre haverá a demanda de pensar o ensino, pois esse apoio está relacionado ao planejamento do ensino, a execução com a superação de aulas informativas, palestras (tradicionais), o uso de recursos didáticos e tecnológicos, a avaliação da aprendizagem. (D25)

As respostas acima demonstram o reconhecimento da parte de alguns docentes da atuação do APU de forma abrangente, contribuindo não apenas para a resolução de questões técnicas, mas também para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a promoção de uma cultura de desenvolvimento contínuo no ambiente universitário. Esta visão, entretanto, não está suficientemente difundida entre o corpo docente, fazendo com que permaneça em alguns a ideia do APU como o profissional que atua no atendimento de questões de caráter técnico e normativo, especialmente no que se refere à assessoria curricular. E aqui novamente saliento que, embora esta seja de fato uma das frentes de trabalho do APU, é apenas uma de suas atribuições. A insistência nesse foco restritivo, mais uma vez, tende a limitar a busca dos docentes por apoio em questões que envolvam outras áreas de atuação, dificultando o aproveitamento pleno dos serviços de assessoramento pedagógico. Algumas respostas obtidas com o questionário ilustram de maneira clara essa problemática, evidenciando as barreiras perceptuais que inibem uma compreensão mais ampla das contribuições que o trabalho do APU pode trazer:

Quando temos dúvida sobre processo de discentes ou sobre o NDE do curso, ficha de caracterização, formatura . (D4)

Das experiências que tive, sempre foram muito importantes para realização de fichas de caracterização e programa de tutoria. (D7)

Entendo que o papel é auxiliar o NDE nas mudanças curriculares quando necessárias. Também entendo que entre os papéis está auxiliar os docentes quanto à legislação / regulamentos vigentes na universidade (...) (D20)

Auxiliar nas atividades dos cursos com o planejamento de procedimentos, de estruturas e de conteúdos programáticos dos cursos e suas disciplinas, além de fomentar melhor acesso dos alunos aos aspectos inerentes a sua formação conforme as propostas pedagógicas dos cursos. (D21)

Aqui considero importante destacar que o desconhecimento acerca da vasta gama de tarefas e das diversas áreas de atuação que compõem o escopo do Assessoramento

Pedagógico Universitário não decorre, de forma geral, de uma falta de interesse por parte do corpo docente, mas sim de uma lacuna institucional no que se refere à comunicação dessas atribuições. Essa deficiência comunicacional, a qual será abordada mais detalhadamente mais adiante, impacta diretamente a clareza sobre o papel do Assessoramento Pedagógico e limita o entendimento de suas contribuições e potencialidades no ambiente acadêmico, além de contribuir para a invisibilidade da função, resultando em um aproveitamento aquém do desejado das práticas e recursos oferecidos. Aliada a isso, a “multiplicidade de demandas indiscriminadas” (Nepomneschi, 2004) as quais o APU está submetido, muitas delas não sendo de cunho pedagógico, certamente contribui para a falta de reconhecimento de sua função formadora, pois como salientam Carrasco, Xavier e Azevedo (2018), “são muitas frentes de trabalho e nenhuma delas ainda legitima o trabalho do assessor”.

Na continuidade da análise desta problemática voltemos agora à roda de conversa, mais especificamente ao momento em que apresentei aos participantes o Rol de Atribuições do Assessor Pedagógico, o qual gerou espanto nos professores participantes, que afirmaram não ter ideia das várias frentes de trabalho do APU e, principalmente, de seu papel como articulador de processos de formação, conforme podemos observar nas respostas a seguir:

Eu nem sabia que isso estava nas suas atribuições, nunca passou pela minha cabeça, nunca, tanto que eu indico as deficiências da Universidade, jamais relacionando a você, porque não sabia que isso poderia estar nas suas atribuições, porque a gente também, Elaine, não sei se o (outro professor) concorda comigo, nós como professores e professores, também não sabemos exatamente qual ou quais são as funções da “moça da ProGrad”, entendeu? (D11, grifo meu)

Concordo, a gente te procura para funções diversas, porque a gente nunca foi informada, do pra quê que você está ali, no porquê que você pode nos, no que que você pode nos auxiliar, entendeu? (D21)

A esta altura considerei que a própria estrutura dos DeEGs contribui para a percepção de que se trata de um setor destinado a esclarecer dúvidas, seja em relação à ficha de caracterização de disciplina, à implementação do aproveitamento de estudos no histórico dos estudantes ou à discussão de normativas e diretrizes durante a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos. Como esta demanda é constante e por vezes urgente, esta frente de trabalho acaba se sobressaindo no que se refere ao atendimento

aos com os docentes e, considerando a equipe reduzida, sobra pouco tempo para se pensar e implementar ações formativas.

Prosseguindo com a análise da roda de conversa, após a apresentação e discussão sobre todas as frentes de atuação do APU, os participantes compreenderam a dificuldade de atender a tantas demandas tendo apenas duas servidoras no setor. Neste momento, os dois docentes propuseram algumas ações no sentido de buscar uma solução para essa questão:

Se a gente fizesse com que essa demanda saísse do coletivo de professores, tipo departamentos, o CoC (Conselho de Centro), uma construção que tramitasse por essas instâncias. (...) Sabe, então, talvez, a gente pudesse discutir no *campus* essa situação, e isso tramitar por essas instâncias para que chegasse não como uma reclamação sua isolada, que é legítima, mas que viesse também de uma demanda dos departamentos, dos cursos. Sabe, talvez se tivesse que pegar um outro caminho. (D21)

Na verdade, vocês representam uma instituição inteira, e aí tem que ter o respaldo dela(...) por isso que eu falei primeiro no CoC, depois nos departamentos, porque primeiro o CoC chama a atenção pra isso, e depois os departamentos olharem os componentes ali (do rol de atribuições) e fazerem mais barulho sobre essa demanda.(D11)

A partir da sugestão de tramitar essa questão nas instâncias administrativas do *campus*, discutimos que, para sensibilizar os gestores sobre a demanda por outro(a) APU, seria de suma importância apresentar o rol de atribuições, bem como as necessidades formativas identificadas nesta pesquisa, além de solicitar a colaboração de todos na construção de uma proposta de formação. Este movimento, concluímos, teria a capacidade de estimular a participação dos docentes no processo, envolvendo aqueles que demonstrarem interesse e divulgando os serviços do DeEG-Ar. Consideramos, ainda, que o planejamento e execução de ações formativas específicas para o *campus* Araras só será possível mediante a colaboração entre a direção, o DeEG-Ar e os docentes, preferencialmente com a composição de uma comissão específica e tendo o apoio da ProGrad.

Complementando, a professora D11, salientou que a apresentação das atribuições é de extrema importante para que os docentes conheçam todos os serviços realizados pelo DeEG-Ar, pois a maioria deles não faz ideia das outras frentes de trabalho, afinal, “é muito forte a ideia de que é o setor que ajuda os estudantes”.

6.4 Proposições formativas

Conforme explicitado anteriormente, o objetivo principal deste estudo é transformar o DeEG-Ar, que é o *espaço* de assessoramento pedagógico do *campus* Araras, em um *lugar* de formação docente, no sentido atribuído por Cunha (2008) de que o espaço é sempre potencial, ou seja, abriga a possibilidade de ali existirem programas de formação docente, mas sem a garantia, no entanto, de que estes de fato ocorrerão; já o sentido de *lugar* vem da dimensão humana, dos sujeitos que ocupam o espaço e à ele atribuem expectativas, esperanças e possibilidades, reconhecendo nele o local legítimo para as ações de formação.

Não é tarefa fácil transformar o espaço em lugar, há que se mobilizar sujeitos, concepções, políticas de formação e apoio institucional para alcançar tal condição. Por isso, são poucos os espaços de formação que se transformam em lugares e menor ainda é o número dos que se transformam em territórios uma vez que para tal faz-se necessário que o lugar seja “reconhecido e valorizado legal e institucionalmente” (Cunha, 2014b, p.34).

No *campus* Araras o DeEG-Ar é por definição o espaço de formação, mas esta se pautava por um caráter instrumental, no sentido de ações pontuais que buscam resolver problemas práticos e dúvidas específicas trazidos pelos docentes, focando, assim, na dimensão de assessoramento curricular dentro do rol de responsabilidades do assessor pedagógico universitário. A fim de superar essa condição, assumi o desafio de desenvolver esta pesquisa tendo em mente um objetivo concreto: transmutar o DeEG-Ar de *espaço* para *lugar* de formação, levando-o a ser um local de efetivo planejamento e execução de ações formativas carregadas de intencionalidade e alicerçadas no princípio da continuidade.

Para atingir tal objetivo é de suma importância identificar as necessidades formativas dos professores, visto que uma proposta de formação elaborada a partir delas, e não imposta “de cima para baixo” por algum gestor ou técnico, tem maiores chances de ser bem sucedida. E aqui não nos referimos apenas às necessidades dos professores iniciantes, que são as estudadas com maior frequência, mas dos docentes em todas as fases da carreira, pois acreditamos que cada fase possui suas especificidades e suas necessidades e todas devem ser consideradas no momento da elaboração de uma proposta de formação que pretenda contribuir com o desenvolvimento profissional de todo o corpo docente do *campus*.

Com isso em mente, iniciamos a análise do questionário para identificar as necessidades expressas pelos docentes, especificamente a sexta questão, que trazia a

seguinte indagação: “Atualmente, quais atividades formativas você gostaria que fossem ofertadas no *campus*?”.

Seguindo a metodologia de Benedito, Imbernón e Félez (2001), agrupamos temas semelhantes em subcategorias, a fim de facilitar a busca por soluções para os problemas identificados. Dessa análise emergiram quatro subcategorias: metodologias ativas, educação inclusiva, assessoramento aos discentes e assessoria curricular. Além dessas quatro subcategorias principais, identificamos um grupo de docentes que não soube responder e criamos uma subcategoria adicional denominada "outros temas", que abrange questões não enquadradas nas subcategorias principais. O quadro a seguir apresenta os principais temas propostos pelos respondentes, separados por subcategoria:

Quadro 10: Subcategorias emergentes dos dados recolhidos

Metodologias Ativas
• Técnicas alternativas para uma geração imediatista; • Aulas invertidas, dinâmicas, ferramentas de ensino; • Importância de metodologias ativas de ensino que se preocupem em dialogar com a ideia do "pós-pandemia" e da vinda das inteligências artificiais; • Novas formas de ensino utilizando-se de abordagens inovadoras são essenciais para a manutenção do interesse do aluno/Utilização de IA na educação é outro tema muito importante; • Requalificação dos docentes perante ao desenvolvimento tecnológico e mudança do perfil dos jovens que ingressam na Universidade; • Estratégias de ensino na era das redes sociais; • Como empregar metodologias ativas; • Metodologias ativas/ TDICs; • Uso do Classroom e plataformas ou softwares alternativos para o ensino; • Revisar a forma como os conceitos são transmitidos aos estudantes.
Educação Inclusiva
• Como lidar com situações pedagógicas relacionadas às deficiências; • Questão da saúde mental dos alunos/Pensar nas graduações com estudantes indígenas; • Adaptação de aulas e avaliações para autistas. TDAH e indígenas; • Como intervir com autistas, por exemplo, e com pessoas com TDAH?
Assessoramento Discente
• Técnicas para alunos sem paciência; • Atividades que levistem o ânimo e estímulo dos alunos; • (ensinar os estudantes) a coordenar seu tempo e a descobrir qual a melhor forma de estudar; • Como lidar com os alunos atuais que parecem precisar assistir tudo na velocidade 2x.
Assessoria Curricular

• Atividades relacionadas às normas e procedimentos institucionais; • Processos de formação quanto ao planejamento de semestres, no âmbito dos departamentos; • Engajamento da comunidade acadêmica com os PPC's de seus respectivos cursos; • Update sobre formas de avaliação.
Outros temas
• Oficinas rápidas; • Mapas mentais; • Tempo para participar das formações sem acumular outras demandas; • Atividades em arte e cultura, Ciências Humanas, filosofia, etc.; • Atividades físicas e aprendizagem de novas línguas.

Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

Observando o quadro, vemos que a subcategoria “Metodologias Ativas” foi a que mais recebeu sugestões. Isso se deve, em grande parte, às normativas mais recentes para os cursos de graduação, que trazem explicitamente essa demanda. Além disso, tem sido frequente a queixa de professores sobre a dificuldade dos estudantes manterem a concentração, sobretudo em aulas expositivas, o que faz com que alguns docentes busquem novas formas de conduzir suas aulas, tornando as metodologias ativas uma opção interessante. É preciso salientar, contudo, que as metodologias ativas por si só não resolvem o problema, embora sejam sim capazes de tornar a aula mais dinâmica e atraente para os estudantes, que deixam de ser um agente passivo que recebe o conhecimento pronto para atuar ativamente na construção desse conhecimento. Contudo, o uso dessas metodologias precisa ser acompanhado de uma mudança mais abrangente, que envolva também novas formas de avaliação, em vez da tradicional - e ultrapassada - estratégia de aplicar provas, somar e dividir as notas dos alunos para se chegar a uma média, sob pena de apenas inserir uma mudança superficial na dinâmica da sala de aula, sem representar realmente uma transformação no processo ensino-aprendizagem.

Para auxiliar os professores na qualificação para a inserção destas inovações na sala de aula foi criado, na UFSCar, o Curso de Desenvolvimento Docente em Estratégias de Aprendizagens Ativas e Avaliação, um curso a distância com carga horária de 80h e cujo principal objetivo é o de auxiliar os docentes para a efetiva implementação dos currículos baseados em competências e obtenção de resultados mais satisfatórios em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Este curso, elaborado pelo grupo de Metodologias Ativas e Avaliação (MetAA), ligado à Pró-Reitoria de Graduação e do qual faço parte, teve sua primeira turma no segundo semestre de 2024 com a oferta de 40

vagas, sendo 24 vagas para o *campus* São Carlos, 8 para Sorocaba, 4 para Araras e 4 para o *campus* Lagoa do Sino. As vagas para o *campus* Araras, nosso foco neste estudo, foram totalmente preenchidas e espera-se que os professores participantes, além de implementarem o que aprenderam em suas aulas, sejam agentes multiplicadores em seus departamentos e cursos, contando, para isso, com acompanhamento e suporte da equipe organizadora do curso, mesmo após sua conclusão.

A questão da inclusão educacional foi outro tema sugeridos pelos participantes desta pesquisa, os quais mencionaram especialmente o atendimento a alunos autistas, com TDAH e estudantes indígenas, estes últimos ingressantes através do vestibular específico e que por vezes chegam a universidade trazendo uma considerável defasagem em sua aprendizagem ou mesmo apresentando dificuldades em relação ao idioma, uma vez que o português normalmente não é sua primeira língua⁶. Além disso, desde o SiSU de 2016 pessoas com deficiência têm direito à reserva de vagas no ensino superior, de acordo com a Lei nº 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 6 de julho de 2015. Tal conjuntura tem demandado adaptações pedagógicas para atender os alunos ingressantes por essa modalidade de reserva de vaga e, nesse cenário, é crucial que os professores sejam capacitados para adaptar conteúdos e avaliações, reconhecendo a individualidade de cada aluno.

O atendimento a essa questão já vinha sendo foco de atenção da direção do *campus* e das ações realizadas nesse sentido foi a criação, em 2022, da Comissão de Saúde Mental do *campus* Araras, iniciativa surgida a partir de uma reunião do Conselho de Centro do *campus*. Esta comissão, da qual fiz parte, teve como objetivos principais: a) promover bem-estar, convivência e acolhimento e b) promover a formação e sensibilização da comunidade acadêmica. Para atingir tais objetivos, foram organizadas palestras e rodas de conversa sobre saúde mental com convidados externos e membros da comunidade acadêmica da UFSCar, ações de formação docente voltadas para a identificação e encaminhamento de questões ligadas à saúde mental, além da promoção de ações culturais tais como intervenções artísticas, confraternizações, trocas de experiências entre alunos e veteranos, promoção de eventos esportivos, incentivo à criação e os coletivos de estudantes, entre outras.

⁶ Especificamente sobre esta última questão, uma parceria foi firmada com uma docente do Departamento de Letras, no *campus* São Carlos, e desde setembro de 2024 ela e um de seus orientandos do doutorado ministram aulas remotamente para dois estudantes indígenas que apresentaram maior dificuldade nessa área.

O assessoramento ao discente e a assessoria curricular, que normalmente são as frentes de atuação mais demandadas pelos docentes ao DeEG-AR, também aparecem no quadro, especialmente em relação a como lidar com estudantes imersos no mundo digital, onde tudo é acelerado, assim como a atualização em relação às normativas, projetos pedagógicos de cursos e avaliação. Se considerarmos todas as mudanças ocorridas nos últimos anos em relação à tecnologia, é justo afirmar que para acompanhar essas mudanças, a atualização curricular é fundamental, integrando as diretrizes institucionais e as novas exigências do mercado de trabalho. Em um cenário de mudanças aceleradas impulsionadas pela tecnologia, a atualização em relação às normativas e aos projetos pedagógicos, bem como a adaptação à realidade de estudantes inseridos no contexto digital, são áreas críticas para a formação continuada dos docentes do ensino superior.

Em relação à subcategoria “outros temas”, podemos concluir que alguns respondentes não entenderam a questão, pois sugeriram temas que pouco tem a ver com a formação do docente para o ensino, como, por exemplo, atividades em arte e cultura, Ciências Humanas, filosofia, atividades físicas e aprendizagem de novas línguas. Um docente propôs “oficinas rápidas”, sem especificar sobre o que seriam essas oficinas, e outro respondeu: “Tempo para participar das formações sem acumular outras demandas”; algo que, muito embora seja uma preocupação válida, envolve outros aspectos que fogem ao escopo da Assessoria Pedagógica.

Além dessas subcategorias, destaco uma resposta que merece uma atenção especial, pois o (a) respondente ressaltou a necessidade de professores iniciantes receberem formação pedagógica:

Acho que todo docente contratado na Universidade e que não tivesse formação pedagógica deveria passar por um curso ou algo parecido que discutisse o que é ensino-aprendizagem, avaliação, etc. Muitos acabam 'copiando' os métodos de ensino de professores que tiveram na Universidade, que muitas vezes são péssimos exemplos. Nem todos fazem reflexão sobre o que é ensino-aprendizagem, não amadurecem nos métodos de ensino e nas formas de avaliação. (D12)

A ponderação da professora, com a qual concordo, chama a atenção por ser a única a mencionar a importância da formação pedagógica, especialmente para os professores iniciantes. Cabe ressaltar, entretanto, que não só os iniciantes necessitam dessa formação, embora nessa fase da carreira docente ela se faça crucial, sob pena de prejuízo à construção de sua profissionalidade (Silva, 2015). A realidade, porém, mostra-nos que são poucas as iniciativas institucionais de acolhimento e orientação aos

professores ingressantes, conforme destacam Zanchet et al. (2012), salientando que “em alguns casos tem alguma orientação inicial, o que se distancia em muito de um processo sistemático de formação para o exercício da docência universitária” (p. 155).

Até a conclusão desta tese, a UFSCar não contava com um processo sistemático de formação pedagógica para docentes ingressantes. O que existia, além da recepção e orientação por parte das chefias de departamento, eram atividades de acolhimento aos novos servidores, executadas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (ProGPe), com o objetivo de integrar os novos servidores, não só docentes, mas de todas as carreiras, visando auxiliá-los em seu processo de adaptação ao novo ambiente de trabalho, assim como no conhecimento da estrutura da UFSCar.

Diversos autores têm defendido a importância da formação pedagógica para a qualidade da docência universitária (Pimenta e Anastasiou, 2017; Pimenta e Almeida, 2011; Almeida, 2012; Soares e Cunha, 2010; Cunha, 2010, entre outros) alertando para o fato de que muitos docentes adentram no ensino superior com sólida formação em conhecimentos específicos de sua área profissional, mas pouco conhecimento acerca de como ensinar. O próprio ingresso na carreira universitária revela que não há uma preocupação com a formação pedagógica do professor universitário (Cunha, 2010, p.126) uma vez que é sua produção científica que tem maior peso nos processos seletivos, bem como nos critérios de avaliação e progressão na carreira docente. Mesmo durante a formação do docente universitário tal realidade se impõe, uma vez que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* privilegiam os conhecimentos relacionados à pesquisa em detrimento dos saberes da docência universitária.

Não obstante, tal conjuntura não muda o fato de que docência é uma atividade complexa que exige formação em saberes pedagógicos, como salienta Cunha:

Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Assim, apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender. (Cunha, 2010, p.15)

Um exemplo desses transtornos decorrentes das limitações impostas pela ausência de saberes pedagógicos pode ser observado no momento em que os

estudantes avaliam seus professores, onde é comum encontrar relatos de que “o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la” ou ainda “o professor não sabe conduzir a aula” tais situações são tão frequentes que acabam sendo percebidas como elementos inerentes à cultura de qualquer instituição de ensino superior (Cunha *et.al*, 2010, p. 186).

Imersos em uma cultura que privilegia a pesquisa, é compreensível a tendência dos professores universitários de fundamentarem sua identidade profissional na produção científica e nas atividades acadêmicas que geram reconhecimento, mérito acadêmico e, por conseguinte, benefícios econômicos e profissionais (Zabalza, 2004). Tal situação, porém, não pode ser aceita como *status quo* e é precisamente aí que a figura do assessor pedagógico se faz imprescindível, elaborando e executando programas de desenvolvimento profissional com foco na formação pedagógica, ou, nas palavras de Lucarelli (2004), citada por Xavier (2019, p.57), assumindo “o desenvolvimento de um trabalho conjunto com os docentes para a abordagem pedagógica” dentro do complexo rol de responsabilidades da Assessoria Pedagógica. Tal empreitada, porém, não pode ser incumbência apenas dos assessores pedagógicos, devendo, antes, ser assumida como um compromisso institucional. Somado a isso, para que se obtenha êxito, é essencial o comprometimento dos próprios docentes com a formação, posto que, para que haja “desenvolvimento profissional é preciso que os sujeitos estejam implicados, assumindo a concepção de autoformação, onde o sujeito exerce o seu arbítrio e interage com os objetivos, artefatos e produtos da própria formação” (Cunha, 2015, p. 22). Almeida (2012) defende a articulação de responsabilidades, afirmando que o desenvolvimento profissional e a formação do docente do ensino superior dependem da combinação entre o interesse e engajamento pessoal do docente e o compromisso institucional em promover e valorizar oportunidades formativas por meio de políticas e ações de gestão eficazes.

Voltaremos à questão do compromisso institucional com a formação no capítulo seguinte, mas por ora, voltemos aos dados levantados durante a segunda fase desta pesquisa. Ao final da roda de conversa os participantes foram questionados sobre suas sugestões para a efetiva utilização do espaço de assessoramento pedagógico do *campus*, ao que a professora participante respondeu que, primeiramente, o DeEG-Ar precisa ter condições adequadas para atender a todas as demandas, o que exige suficientes recursos humanos e financeiros. Além disso, ressaltou a professora, é essencial que a comunidade acadêmica esteja ciente de todas as atividades realizadas no setor e que as

formações, independentemente do formato que tenham (oficina, simpósio, workshop, etc.), devam fazer parte do calendário do *campus* e serem ofertadas em períodos específicos:

Então, eu imagino que seria interessante, por exemplo, que isso tivesse no calendário do *campus*. Assim como tem a semana dos eventos, por exemplo, tem a semana lá dos eventos, a semana da Biologia, da Química, da Física, nessa semana, a gente sabe que vai receber alguém, que vai fazer uma roda de conversa com a gente, ou a gente vai fazer um curso (...) Então, aquele momento que a maioria pode aderir, isso vira uma rotina. Mas aí eu já sei que todo semestre vai ter um dia que vai vir alguma coisa interessante, alguma coisa especial que eu possa acompanhar, isso vira rotina. (D 11)

O professor participante concordou com as sugestões apresentadas, acrescentando que seria muito importante criar essa cultura de que se tenha, pelo menos, um dia de formação no começo de cada semestre.

Objetivando iniciar o atendimento dessa demanda e testar um novo formato de evento específico para o *campus* Araras, busquei apoio da direção do *campus* e organizei um encontro de formação na primeira semana do segundo semestre de 2024. Este evento, que denominamos I Encontro de Formação Docente do *campus* Araras, aconteceu nos dias 2 e 4 de outubro de 2023 e contou com a participação do Prof. Dr. Angelo Cortelazzo, da UNICAMP, que ministrou a palestra "Metodologias Ativas e Planejamento de Atividades", e da Dra. Amanda Xavier, da UNIFAL, que compartilhou a experiência dessa instituição com a reformulação curricular conforme as novas DCNs das Engenharias. O encontro teve a participação de 25 docentes, que o avaliaram positivamente e lamentaram que mais colegas não tenham participado, mesmo com ampla divulgação por e-mails, redes sociais e canais de comunicação da UFSCar.

No ano de 2024, destacou-se nas reuniões com os NDE a urgência na reformulação dos PPC dos cursos com a inserção da curricularização da extensão. Tal medida passou a ser obrigatória a partir da Resolução nº 07 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, a qual estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/14, sancionada em 25 de junho de 2014, e que aprovou o Plano Nacional de Educação. Em atendimento à Resolução nº 07, os Projetos Pedagógicos de Curso devem garantir um percentual mínimo de 10% de sua carga horária em atividades de extensão e as IES tinham o prazo de três anos para realizarem essa adequação.

Com a pandemia de Covid-19 e todas as mudanças que se seguiram, entretanto, os cursos do *campus* Araras não tinham ainda conseguido cumprir com essa exigência e, para auxiliá-los nessa tarefa, foi realizada em 18 de outubro de 2024 a mesa redonda “Curricularização da Extensão: como fazer?”. Este evento, que já tinha ocorrido nos *campi* de São Carlos e Sorocaba, constituiu-se de sessões com professores e professoras da UFSCar e de outras instituições, onde as professoras externas trouxeram exemplos concretos de inserção curricular da extensão em suas instituições, enquanto que os professores da UFSCar detalharam a regulamentação institucional, com foco nas possibilidades concretas que os docentes podem fazer em suas disciplinas, visando a inserção curricular⁷.

O evento foi organizado através de uma parceria entre a Coordenadoria de Articulação para a Formação Docente Universitária (CAFDU), a Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed) e os Departamentos de Ensino de Graduação (DeEGs), todos vinculados à ProGrad. No *campus* Araras contamos com a presença da Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo, da UNESP, que é coordenadora do GEPPU e orientadora desta tese, e da Profa. Natália Búrigo Severino, docente do Departamento de Música e integrante da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar. Novamente aproveitou-se a primeira semana do segundo semestre letivo para realizar um evento de formação, com o apoio da Diretoria do *campus*, e com a participação de um total de 32 docentes, além da presença do Pró-Reitor de Graduação e do coordenador da CAFDU.

Intencionamos manter a periodicidade anual, realizando um evento de formação docente específico para o *campus* Araras no início do segundo semestre, sempre buscando atender às necessidades formativas do corpo docente, com foco na promoção de uma cultura institucional de formação sólida. Para tanto, buscaremos junto ao Conselho de Centro e Conselho de Graduação, sua institucionalização através da inserção de uma data no calendário acadêmico, seguindo as sugestões dos docentes participantes da roda de conversa.

Concluindo a análise dos dados coletados através do questionário e da roda de conversa, podemos verificar um desejo da parte dos docentes por formações que vão além das práticas tradicionais e que abordem questões contemporâneas e específicas, como a utilização de inteligências artificiais na educação e estratégias de ensino na era

⁷ Informações extraídas do site:

<https://www.acaodocente.ufscar.br/pt-br/programas-projetos-e-acoas/dialogos-com-a-graduacao>

das redes sociais. O desafio que se impõe aos setores de Assessoramento Pedagógico da UFSCar, é o de conjugar o atendimento às necessidades formativas expressas pelos docentes nesta pesquisa com ações que atendam às necessidades institucionais, como a formação pedagógica, tão necessária para um ensino de qualidade.

A sugestão feita pelos docentes que participaram da roda de conversa de institucionalizar a formação docente através da inserção no calendário acadêmico do *campus*, garantindo assim a regularidade e planejamento antecipado, seria um passo importante para a consolidação do espaço de assessoramento pedagógico visando transformá-lo em um lugar de formação contínua e significativa.

Concluindo a análise, observa-se que o mapeamento das respostas dos docentes evidencia tanto uma valorização do assessoramento pedagógico como elemento relevante para a formação continuada quanto às dificuldades institucionais para ampliar essa percepção. Embora a participação no segundo questionário e na roda de conversa tenha sido menor que o esperado, a representatividade dos docentes de diferentes departamentos assegura uma visão abrangente das demandas e expectativas em relação ao apoio pedagógico. Ademais, as hipóteses sobre a baixa adesão sugerem que as pressões de produtividade acadêmica, aliadas à sobrecarga de trabalho, restringem a participação em atividades que, embora essenciais para a formação docente, acabam por ser relegadas a segundo plano. A reflexão sobre essas dinâmicas aponta para a necessidade de fortalecer a comunicação institucional e de ajustar políticas que incentivem o engajamento docente nas iniciativas de formação, garantindo que o assessoramento pedagógico seja efetivamente integrado como uma prática valorizada e reconhecida.

7. REAVALIANDO A ROTA: DESAFIOS E AJUSTES NA PESQUISA

Finalizada a análise dos dados da fase II deste estudo, consideramos oportuno reavaliar o caminho percorrido e concluímos que, uma vez mais, fazia-se necessário uma correção no trajeto desta pesquisa. A principal razão para isso foi a baixa adesão dos docentes à pesquisa, o que tornou inviável a construção conjunta de uma proposta de formação que atendesse as necessidades formativas dos docentes e que contribuísse com a consolidação do DeEG-Ar como um lugar de formação.

No capítulo anterior, foram levantadas algumas hipóteses para as causas desse fenômeno, como a sobrecarga de trabalho e a predominância da valorização das atividades de pesquisa em detrimento das relacionadas ao ensino e a formação docente, aspectos que reforçam a defesa de políticas institucionais que viabilizem a criação de programas de formação continuada voltados ao desenvolvimento profissional docente. Além disso, destaca-se uma outra hipótese relevante: no *campus* Araras, prevalece uma forte cultura institucional que restringe o DeEG-Ar ao papel de "setor que auxilia os estudantes", conforme expressado por uma professora participante da roda de conversa. Essa percepção limita o reconhecimento do setor em todas as suas dimensões de atuação, especialmente como espaço de formação docente, consolidando a ideia de que essa função está vinculada exclusivamente às ações organizadas e promovidas pelo *campus* sede ou, ainda, pelos Centros Acadêmicos.

Tal constatação é corroborada por outros estudos (Cunha, 2010; Xavier, 2019; Carrasco, 2020) os quais apontam a situação de "não-lugar" (Augé, 1994) dos setores de assessoramento pedagógico e seus assessores, uma vez que estes espaços, embora existam, carecem de uma identidade institucional definida. Não poucas vezes, esses setores funcionam meramente como áreas de passagem, sem um propósito formativo claro, reduzindo-se a apoios técnico-administrativos. Essa falta de identidade dos espaços dedicados à formação pedagógica resulta em uma fragmentação das responsabilidades, limitando a efetividade das ações formativas e perpetuando a solidão da prática docente.

O Manifesto dos Assessores Pedagógicos, sobre o qual tratamos na introdução desta tese, evidencia essa questão ao sinalizar a necessidade de esclarecimento do papel dos Assessores Pedagógicos das IES brasileiras, pois, muitas vezes, esses profissionais "precisam atuar de forma pulverizada, em frentes de trabalho diversas e pontuais, pela inexistência de um projeto institucional para a sua atuação profissional",

situação que leva ao adoecimento, sobrecarga e comprometimento de sua identidade profissional (Xavier *et.al*, 2024, p. 4).

Retornando à questão da baixa adesão dos docentes à pesquisa, historicamente tal fato tem sido observado nas atividades formativas realizadas na UFSCar, conforme verificaremos adiante. Outrossim, observou-se no *lôcus* desta pesquisa que o aumento do interesse pelas ações formativas em razão do período de ensino remoto emergencial, destacado no capítulo 4, revelou-se um fenômeno exclusivo daquele contexto histórico, não se mantendo após o retorno às atividades presenciais.

Cabe ressaltar que este fenômeno não se restringe à IES em questão, mas tem sido amplamente discutido por diversos autores, como Helmer & Galizia (2019), Xavier (2024), Sordi, Santos e Salvador (2024), entre outros, que também destacam a baixa participação dos docentes em programas de desenvolvimento profissional.

Xavier (2024), ao refletir sobre os motivos que podem levar à ausência de engajamento em um programa de desenvolvimento profissional docente de uma universidade federal de Minas Gerais, aponta que é possível interpretar esse fenômeno a partir de dois vieses:

Pelo primeiro, esses professores estão bastante ocupados com suas atividades, de modo que não lhes é acessível a participação em quaisquer atividades de natureza formativa.(...) Pelo segundo viés, há que se inquirir a crença desses professores em relação a sua preparação para a docência, acreditando se que já estão suficientemente preparados para o enfrentamento aos desafios cotidianos da aula e da formação dos estudantes. (Xavier, 2024, p.18).

Como podemos observar, o primeiro viés aponta para a questão da sobrecarga de trabalho docente, sugerindo que a falta de participação pode estar relacionada à indisponibilidade de tempo e à priorização de outras atividades, evidenciando um problema estrutural no trabalho docente: a conciliação entre as demandas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, que muitas vezes deixa pouco espaço para a formação continuada. A autora, porém, vai além dessa questão ao interrogar se os professores participantes das atividades formativas também estariam igualmente ocupados, mas ainda assim priorizando a formação pedagógica, sugerindo, assim, uma possível hierarquização de prioridades entre os docentes.

Já o segundo viés aborda a possível descrença dos professores em relação à necessidade de formação pedagógica, seja por considerarem-se suficientemente preparados para os desafios da docência, seja por não enxergarem valor nos processos

formativos oferecidos. Essa perspectiva trata de uma questão cultural e histórica no ensino superior: a ideia de que a expertise em uma área de conhecimento específico é suficiente para a prática docente, desconsiderando a importância de uma formação pedagógica contínua e reflexiva. Além disso, a autora reflete que a aprovação em processos de seleção docente, como a prova didática, pode gerar uma falsa sensação de preparo, o que reforça a necessidade de repensar como a formação pedagógica é valorizada e institucionalizada nas universidades.

Avançando na compreensão deste fenômeno, Sordi, Santos & Salvador (2024), ao tomarem a experiência da criação do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA²) como fundamento para a reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores universitários, também abordam a questão da priorização da pesquisa sobre o ensino, uma vez que a primeira frequentemente é vista como a atividade mais relevante para a carreira docente dada a valorização que a produção acadêmica recebe. Além desse fator, ao refletirem sobre a baixa participação dos docentes nas atividades formativas desenvolvidas dentro do EA², os autores destacam outras causas como o incentivo à produtividade acadêmica pelas métricas atuais de avaliação institucional, o pouco estímulo institucional para a formação pedagógica, a sobrecarga de trabalho, a falta de continuidade nas políticas institucionais (que geram a sensação de recomeço a cada gestão, desestimulando a participação por levar à percepção de que tais iniciativas são efêmeras ou pouco prioritárias) e a busca por soluções imediatistas e técnicas que não permitem uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas.

As causas para a baixa adesão dos docentes nas atividades formativas apontadas pelos autores também foram observadas na universidade em questão, levando-nos a concluir pela necessidade imprescindível de uma política de formação docente clara e que seja parte integrante da carreira docente e da cultura institucional, pois somente assim estarão garantidas as condições para a continuidade das ações formativas e a legitimidade do assessoramento pedagógico.

No início desta pesquisa, partiu-se da hipótese de que uma proposta de formação docente específica para o *campus* Araras deveria ser construída de forma colaborativa com os docentes, de modo a atender às suas reais necessidades formativas. Ao longo do estudo, essa hipótese foi confirmada, uma vez que a baixa adesão dos docentes inviabilizou a elaboração da proposta de formação. Esse resultado reforça a importância do engajamento ativo dos professores no processo de construção de ações formativas,

evidenciando que, sem sua participação efetiva, iniciativas nesse sentido tendem a não alcançar os resultados esperados.

Por fim, ao concluir o percurso metodológico delineado, uma nova tese emergiu, a qual venho defender: **a ausência de uma política institucional de formação docente clara e abrangente fragiliza a atuação profissional do Assessor Pedagógico Universitário, impedindo a consolidação do espaço e, conseqüentemente, sua transformação em um lugar de formação.**

Além disso, nas condições atuais de trabalho, marcadas pela minha atuação solitária como única assessora pedagógica no *campus* e responsável por todas as dimensões inerentes a essa função, torna-se inviável desenvolver um trabalho mais aprofundado e específico na área de formação docente, como seria necessário para implementar uma proposta formativa robusta e efetiva.

A tese aqui defendida é corroborada pelo fato de que, há alguns anos, a UFSCar reconheceu a necessidade de uma política institucional de formação docente. Desde então, a universidade tem concentrado esforços em um extenso processo de construção e implementação dessa política, cujos detalhes serão delineados a seguir.

7.1 Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar: processo de construção

Em 2006 foi instituído o Programa de Formação Continuada de Docentes da UFSCar com o objetivo de promover ações formativas que atendam às necessidades de seus docentes universitários. A promoção de um programa institucional de formação docente é uma iniciativa crucial, uma vez que esta deve ser entendida como um compromisso institucional (Cunha, 2014; Xavier, 2019, 2024; Sordi, Santos & Salvador, 2024) sob pena que não se concretizar ou, ainda, de se materializar em ações pontuais de caráter instrumental, “entendida como um conjunto de normas e prescrições” (Cunha, 2004, p.526), sem de fato trabalhar com questões mais profundas e vitais, como a formação pedagógica.

Conforme destacado por Rivas, Scorzoni e Cantano (2024), no contexto da legislação educacional não existe uma determinação ou diretriz específica para a formação do professor universitário. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 apenas menciona que a formação para a docência universitária deverá ocorrer em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). Além disso, um aspecto crucial que representa um desafio para a implementação e

legitimação de programas e políticas voltados à formação do professor universitário merece destaque: a notoriedade dada aos critérios de avaliação externa, que vão sendo incorporados pela educação superior brasileira e culminam numa grande valorização das atividades de pesquisa, em detrimento do ensino. Ainda segundo as autoras:

Estudos sobre a docência universitária (Almeida, 2012; Almeida; Pimenta, 2014; Bolzan, Powaczuk e Dalla Corte, 2021; Cunha, 2006, 2010; Pachane, 2018; Pimenta; Almeida, 2011; Pimenta; Anastasiou, 2014) têm sinalizado a complexidade e as múltiplas dimensões da atuação do professor universitário no contexto da universidade contemporânea e têm defendido a necessidade de políticas de formação e de valorização do ensino, que, diante do silenciamento legal e dos critérios de avaliação docente, ficam a cargo de iniciativas institucionais e/ou pessoais. (Rivas; Scorzoni e Cantano, 2024, p 5).

Nas universidades federais, tal complexidade amplificou-se com a expansão do acesso aos cursos de graduação realizada no âmbito do REUNI, quando foram aprovados novos cursos e/ou ampliadas as vagas naqueles já existentes, além da criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Lei de Ações Afirmativas, conforme demonstrado no primeiro capítulo desta tese. Este contexto demanda que as IES invistam no desenvolvimento profissional de seus docentes, para que façam frente ao novo perfil dos estudantes de graduação, muito mais heterogêneo e por isso mais desafiador (Ristoff, 2014). Ademais, novas tecnologias surgem a todo momento e exigem das universidades uma formação competitiva com o mercado de trabalho atual, o que exige sólida formação não apenas nos conteúdos específicos da sua área, mas também em “relação à sua didática, às relações interpessoais, principalmente a relação professor-estudante, e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência” (Helmer & Galízia, 2019, p. 359).

Além das questões acima, há um outro ponto que merece destaque: Zabalza (2004) ressalta que, em se tratando da formação docente, há um dilema no qual os professores tradicionalmente são considerados responsáveis por sua própria formação, devendo, para tanto, buscá-la dentro dos moldes e objetivos que considerem relevantes, ao passo que no outro pólo estão as necessidades institucionais, afinal, toda instituição precisa que seu corpo docente adquira “competências capazes de enfrentar os novos desafios que se vão apresentando” e, para tal, deve seguir uma “política de formação centrada nas necessidades de seu próprio processo de desenvolvimento” (Zabalza, 2004,

p.147). Para resolver esse dilema, o autor afirma ser imprescindível encontrar um equilíbrio entre as necessidades individuais dos docentes e as institucionais.

Mara de Sordi (2019), por sua vez, manifesta sua preocupação, que também é a nossa, com o viés tecnicista que ainda permeia alguns programas de apoio ao desenvolvimento docente,

“circunscrevendo-os a aspectos de cunho tecnicista, fazendo crer que a docência de qualidade se alcança de modo instrumental, apartado dos referenciais teóricos que embasam as microdecisões pedagógicas tomadas a partir destes. Isso impõe a necessidade de interrogarmos: o que se entende por qualidade no ensino de graduação? Como têm sido desenhados os eventuais programas de apoio ao docente de modo que possam compreender e problematizar o quanto se aproximam ou se distanciam do ideário da formação humana? (Sordi, 2019, p. 136).

De acordo com a autora, ao restringir-se a uma abordagem meramente instrumental, tais iniciativas podem desconsiderar os referenciais teóricos que orientam as decisões pedagógicas e sustentam uma prática docente mais reflexiva e fundamentada. Tal reflexão é valiosa, especialmente ao questionar o conceito de "qualidade no ensino de graduação" e a maneira como esses programas são estruturados. Essa provocação destaca a necessidade de repensar tais iniciativas, considerando não apenas sua eficácia técnica, mas também seu alinhamento com os princípios da formação humana, promovendo uma educação mais integral e significativa.

Retornando ao processo de construção da Política Institucional de Formação Docente na UFSCar descritos por Helmer & Galízia (2019), os autores reconhecem, por sua vez, que a mera participação em cursos não garante a melhoria da prática docente, mas pode fornecer ferramentas e subsídios para um melhor desempenho profissional. Neste sentido, enfatizam a relevância de atividades formativas permanentes como uma contribuição institucional essencial para promover espaços reflexivos, que são fundamentais para a evolução contínua do professor e para a melhoria da qualidade do ensino, abordagem que reforça a ideia de que o desenvolvimento docente é um processo contínuo e integrado ao contexto institucional. Além disso, os autores destacam que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente na época da produção do artigo estabelecia o compromisso da UFSCar com a formação docente através da construção de uma Política de Formação Continuada na UFSCar, “desenvolvendo ações voltadas para a excelência dos processos de ensinar e aprender em todas as modalidades

(presencial e a distância)” (Helmer & Galízia, 2019, p. 356). Para tanto, a UFSCar tem se comprometido com as diretrizes enumeradas a seguir:

- Formação continuada do docente que instrumentalize sua prática para o uso de novas metodologias de aprendizagem e o de tecnologias de informação e comunicação na área educacional.
- Oportunidades e espaços institucionais voltados à reflexão, ao diálogo e ao compartilhamento de experiências relacionadas aos processos de formação, promovendo a integração entre as diferentes áreas do conhecimento e considerando as demandas do corpo docente da Universidade.

Assim, considerando esses aspectos, em agosto de 2017 a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) instituiu uma Comissão de Trabalho composta por representantes dos oito Centros Acadêmicos e de setores estratégicos da universidade, incluindo a Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed), a Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico (CAAPE), os Departamentos de Ensino de Graduação (DeEG's), a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) e a Secretaria de Educação a Distância (SEaD). O objetivo da comissão era elaborar uma proposta que estabelecesse os princípios norteadores da formação docente na instituição e propusesse diretrizes claras para sua implementação. A comissão, da qual fiz parte, atuou entre agosto de 2017 e outubro de 2018 e teve como resultado de seus trabalhos a produção do documento intitulado *Relatório de Atividades da Comissão para Elaboração de Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes da UFSCar*, que foi aprovado pelo Conselho de Graduação através da Resolução CoG nº 229/2019, em 21 de maio de 2019.

Na apresentação do relatório são discriminadas as ações formativas desenvolvidas até aquele momento pela ProGrad, por meio da DiDPed, no âmbito do Programa de Formação Continuada de Docentes da UFSCar, instituído em 2006. O quadro 11 traz essas atividades, incluindo eventuais atualizações em sua oferta:

Quadro 11: Atividades formativas realizadas pela ProGrad

Ação	Objetivos	Periodicidade	Atualização
Seminário de Ensino de Graduação (SeGrad)	Oferecer oportunidades de ampliar conhecimentos, analisar, discutir e propor novas possibilidades de práticas pedagógicas no ensino de graduação, além de buscar maior integração do corpo docente da Instituição.	Anual (em 2018 estava em sua 8ª edição).	Manteve a periodicidade anual, tendo sua 14ª edição realizada em novembro de 2024.
Programa Ação Docente na UFSCar: compartilhando experiências e construindo caminhos	Contribuir para a integração dos docentes recém-contratados à comunidade acadêmica da UFSCar; propiciar o desenvolvimento de uma postura reflexiva frente aos processos de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação e desafios postos à educação superior na contemporaneidade; compartilhar experiências de constituição de identidade da Instituição e do compromisso social da UFSCar; e socializar informações sobre os procedimentos acadêmicos institucionalizados no ensino de graduação da UFSCar.	Teve três edições: 2009, 2010 e 2011.	O programa foi reformulado e voltou à ativa em 2023, com foco na implementação da Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da UFSCar, através do fomento, apoio e articulação de programas, projetos e ações em formação continuada dos professores universitários.
Congresso de Ensino de Graduação (ConEGrad)	Dar maior visibilidade às atividades de graduação da Universidade e atender à demanda da comunidade universitária da UFSCar expressa no PDI, no sentido de “fortalecer e ampliar procedimentos facilitadores da integração entre ensino, pesquisa e extensão” (UFSCar, 2013, p. 6).	Originalmente planejado para ser bianual, teve sua primeira edição em 2011 e a terceira em 2017.	Em 2019 foi realizada a quarta edição.
Curso Formação em Gestão Acadêmica: fomentando a eficiência dos processos na Graduação	Capacitar os docentes e técnicos administrativos que desempenham atividades de gestão acadêmica no âmbito dos cursos de graduação da UFSCar.	Teve uma edição presencial em 2009 e, a partir de 2016, iniciou-se o planejamento para oferta na modalidade à distância.	O curso foi reformulado para ser ofertado na modalidade à distância, mas ainda não teve início nova turma.

Espaço de Desenvolvimento Docente (EDD)	Subsidiar os docentes no período inicial de desenvolvimento da docência na UFSCar, considerando os princípios, a estrutura e o funcionamento do ensino desta instituição, em consonância com o contexto político, social e educacional ao qual a Universidade se insere.	Criado em 2013 no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no Portal dos Professores.	Não houve nova oferta.
---	--	---	------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório da Comissão e em relatórios anuais da ProGrad/UFSCar.

Como podemos observar, apenas o SeGrad manteve a continuidade de sua oferta, ao passo que algumas ações foram retomadas depois de um lapso temporal, como o ConEGrad e o Programa Ação Docente, enquanto o EDD e o curso de Formação em Gestão Acadêmica foram descontinuados. A irregularidade das ações formativas dificulta a adesão da comunidade docente. Durante reuniões, atendimentos e a roda de conversa realizada nesta pesquisa, observei que alguns docentes expressaram descontentamento em relação a essa situação.

Voltando aos trabalhos da comissão, a fim de alcançar o objetivo proposto e otimizar o trabalho, o grupo foi dividido em três subgrupos, cada um com objetivos específicos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro12: Subgrupos formados na comissão

Subgrupo	Objetivo
1	Realizar o diagnóstico interno com análise de atividades formativas para o desenvolvimento docente realizadas na UFSCar nos últimos 5 anos.
2	Realizar o diagnóstico externo com análise de Programas/Políticas de Formação de Docentes Universitários realizadas por outras Instituições de Ensino Superior.
3	Elaborar e aplicar um questionário para a comunidade docente da UFSCar com o objetivo de identificar os impactos das ações formativas para o desenvolvimento docente dos participantes já realizadas, além de mapear as necessidades formativas atuais dos docentes da UFSCar.

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório da Comissão.

Além das ações formativas organizadas diretamente pela ProGrad, o subgrupo 1 fez um levantamento das atividades realizadas pelos centros acadêmicos, bem como por

setores estratégicos como a CAAPE, SAADE e SEaD. Através desse levantamento foi possível verificar que as ações formativas aconteciam em diversos formatos, como cursos, workshops, seminários, palestras, rodas de conversa, entre outros; bem como em diversos espaços da instituição, inclusive nos demais *campi*.

Em relação às temáticas abordadas, notou-se uma grande diversificação, especialmente dos últimos anos do levantamento (2016 e 2017), como nos mostra o texto a seguir:

A temática “TIDC’s na Prática Pedagógica” manteve sua frequência em todos os anos e “Formação para Aprendizagem Autônoma” apareceu somente em 2012. Já as temáticas “Saúde Mental dos Estudantes” e “Diversidade: Gênero e Sexualidade” surgiram em 2017, muito provavelmente por serem temas emergentes, 24 dado a quantidade de casos de alunos e alunas com problemas de saúde mental na universidade, como depressão e outros transtornos. Destaca-se, ainda, a necessidade de informações e formação quanto às questões que envolvem mulheres e LGBTs. A partir de 2013, aparece o tema “Diversidade Cultural (indígenas, africanidades e estrangeiros)”, que permanece até 2017. “Políticas de Ações Afirmativas” aparece em 2013, 2014 e depois apenas em 2017. Grande destaque é o tema “Metodologias”, que começa a aparecer em atividades no ano de 2015 e mantém-se em maior quantidade em 2016 e 2017. Podemos inferir, a partir desses dados, de que as mudanças dos perfis dos estudantes que ingressam na UFSCar, impulsionam a demanda pelo tema “metodologias”, para, provavelmente, lidar pedagogicamente com esses novos perfis. (UFSCar, 2018)

Podemos observar a evolução das temáticas abordadas nas formações, refletindo demandas emergentes e mudanças nos perfis discentes. Questões como saúde mental, diversidade de gênero, sexualidade e cultural, além de ações afirmativas, ganham espaço em resposta a desafios sociais e institucionais. O crescimento do foco em “Metodologias” a partir de 2015 aponta para a necessidade de estratégias pedagógicas mais inclusivas e adaptadas à diversidade estudantil e à sociedade atual. Este panorama revela a preocupação da universidade com práticas flexíveis e alinhadas às transformações do contexto educacional contemporâneo. Cabe aqui assinalar que várias outras temáticas foram abordadas em diferentes espaços e formatos, sendo estas as principais.

É importante destacar, contudo, que a participação do corpo docente nas atividades não foi majoritária, conforme evidenciado no relatório da comissão. Ao refletir sobre essa questão, a comissão inferiu que para muitos docentes os espaços institucionais podem não ser percebidos como o principal *lôcus* de formação, levando-os a buscar outras oportunidades, inclusive fora da UFSCar. Esta é uma situação desafiadora,

pois, conforme Cunha (2010) ressaltou, “o fato da formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu ‘não lugar’, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes” (Cunha, 2010, p. 34). Esta foi a premissa que estimulou a discussão conceitual dos termos “lugar”, “espaço” e “território” pela autora, a qual se constituiu em parte importante da fundamentação desta tese.

O subgrupo 2, responsável por realizar o diagnóstico dos programas e políticas de formação de outras instituições, realizou um mapeamento preliminar que culminou com a análise dos documentos institucionais das seguintes IES: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de Viçosa (UFV). A partir da análise dos programas e políticas de formação docente destas universidades, foi possível à Comissão chegar a algumas conclusões:

- Há a necessidade de institucionalização da Política de Formação Continuada de Professores, garantindo assim sua continuidade e sua efetividade na IES;
- Deve-se dar preferência por ações de média e longa duração, em contraste às ações pontuais;
- O foco das ações deve se dar em didática do ensino superior e/ou formação pedagógica dos docentes e/ou construção de identidade profissional docente;
- As ações devem ser baseadas na prática docente real;
- Há a necessidade de atrelar as ações à progressão dos docentes da IES;
- Deve ocorrer uma ação paralela nas pós-graduações, entendidas como lócus de formação de futuros professores da IES. Como exemplos, essas ações podem ser: disciplinas de didática do ensino superior, estágios de docência, bolsas para docência etc.
- Há a necessidade de atrelar as ações de formação a pesquisas que retroalimentem estas ações;
- É necessário rever as formas e a cultura de concursos para contratação de docentes, tendo em vista a mudança de uma cultura conteudista e enciclopédica e o aumento do foco na didática e participação de alunos no processo. (UFSCar, 2018, p. 47)

O subgrupo 3, por sua vez, elaborou e aplicou um questionário com os objetivos de mapear o perfil do professor, levantar as percepções sobre formações já realizadas dentro e fora da UFSCar, além de identificar as necessidades formativas desses professores. Este questionário, que continha 20 questões, foi enviado a todos os docentes e ficou disponível de 19 de abril a 06 de maio de 2018. No momento do seu envio a UFSCar contava com 1250 professores em seu quadro docente e, destes, 207 (16,56%) responderam todas as questões. Outros 53 professores acessaram o link, mas não

concluíram o preenchimento e, por isso, suas respostas não foram consideradas. A seguir, destaco os principais pontos das respostas dos docentes participantes, focando em suas percepções acerca das formações ofertadas e de suas necessidades formativas.

Quando questionados sobre sua participação em atividades de formação pedagógica com duração inferior a 40h, a maioria dos respondentes (56,04%) indicou não ter participado de tais atividades nos últimos 5 anos (2013 a 2018). No entanto 43,96% do total de respondentes destacaram a participação em atividades diversificadas abrangendo temas bastante variados, desde aqueles relacionados à sua área específica de atuação até alfabetização e formação continuada para Educação Básica, passando por Relações Étnicorraciais, Libras, Avaliação, entre outros.

Em relação às atividades formativas com mais de 40h, o total de não participantes foi ainda maior, totalizando 83,09%, e os motivos desta ausência foram questionados ao final da seção. Para 50% dos respondentes, a principal razão foi o excesso de atividades acadêmicas ou administrativas, seguida de incompatibilidade de horários (34%), e o terceiro maior motivo apontado foi não ter sido informado do calendário de oferta das atividades (15%).

Por fim, foi solicitado aos respondentes que indicassem temas de interesse para atividades formativas futuras. As indicações foram agrupadas por ordem decrescente de interesse, a saber: 1) Metodologias ativas, novas metodologias, metodologias alternativas e didática do ensino superior; 2) Inclusão: alunos com necessidades especiais, deficiências; Libras; indígenas e estrangeiros; 3) Avaliação e 4) TIC; EaD.

As informações obtidas pelos subgrupos serviram de base para a elaboração das Diretrizes para a Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da Universidade Federal de São Carlos. Entre os objetivos gerais das Diretrizes, podemos destacar a promoção do diálogo institucional, a formação alinhada às diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a capacitação para lidar com a diversidade e a avaliação contínua da prática docente. A estrutura das ações formativas foi organizada em três programas principais, abrangendo diferentes estágios da carreira docente e com foco no desenvolvimento profissional:

1. **Programa para docentes ingressantes**, com tutoria e suporte para adaptação institucional.
2. **Programa de melhoria contínua das práticas sócio-educativas**, abordando planejamento, didática e identidade profissional.

3. **Programa de avaliação da graduação**, com objetivo de coletar dados sobre cursos e disciplinas para orientar melhorias, garantindo anonimato e confidencialidade através de um sistema informatizado a ser criado pela ProGrad.

Ademais, o documento propõe ações complementares para a implementação dos programas de formação continuada de docentes da UFSCar, envolvendo diferentes instâncias institucionais. Uma das medidas centrais é a de atrelar a participação em atividades formativas aos critérios de progressão, promoção e esforço docente, o que requer ajustes nas normativas da universidade, incluindo a contabilização dessas atividades nos cálculos de esforço docente e a valorização de publicações voltadas para o ensino. A Comissão destacou que essa necessidade foi identificada tanto nas respostas ao questionário aplicado aos docentes quanto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar. Para atendê-la, será fundamental que a Comissão de Esforço Docente inclua a participação em ações de formação continuada, vinculadas aos três programas a serem criados, no cálculo do esforço docente

Na mesma direção, salienta-se a necessidade de integrar a formação docente às atividades da pós-graduação, por meio da inclusão de disciplinas de didática do ensino superior, ampliação de estágios de docência, e criação de novas modalidades de bolsas voltadas para a docência no ensino superior. Essas ações, a serem conduzidas pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPG), em conjunto com a ProGrad, visam preparar futuros professores e fortalecer as políticas institucionais de formação.

Por fim, o documento ressalta a importância de fomentar pesquisas contínuas sobre as ações formativas, envolvendo alunos e docentes, tanto participantes quanto não participantes dos programas propostos, como forma de retroalimentar e aperfeiçoar as políticas de formação. Sugere-se, ainda, a revisão dos processos seletivos para contratação de docentes, ampliando o foco na avaliação das competências didáticas e incluindo a participação dos estudantes nesse processo, com base em modelos já aplicados na instituição.

7.2 Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar: desafios no caminho para a aprovação

Finalizado o trabalho da Comissão, o Relatório de Atividades foi apresentado pela Coordenação Geral em reunião do Conselho de Graduação para apreciação dos conselheiros, sendo aprovado através da Resolução CoG nº 229, de 21 de maio de 2019.

Após a aprovação pelo CoG, um Grupo de Trabalho (GT) foi formado com o objetivo de elaborar uma minuta para implantação das Diretrizes. Este grupo tinha em sua equipe o Pró-Reitor de Graduação, o Pró-Reitor adjunto de Gestão de Pessoas, um Representante da ProPG, uma representante da DiDPed e um docente especialista em Formação Continuada de Docentes Universitários. Os trabalhos deste segundo grupo começaram em dezembro de 2019, porém, tiveram de ser suspensos em março de 2020 com o advento da pandemia de Covid-19 e a consequente suspensão das atividades presenciais.

Somente em 2022 com o retorno das atividades presenciais um novo GT foi composto para retomar os trabalhos de elaboração da Minuta e normatização das Diretrizes. Neste GT foi aventada a possibilidade de reestruturação do Núcleo de Formação de Professores da UFSCar, com a inclusão da formação dos professores universitários da UFSCar entre suas atividades⁸. Com a saída da Pró-Reitora Adjunta, porém, as atividades deste GT foram suspensas até que um (a) novo (a) docente assumisse a função e ficasse a par dos trabalhos realizados e a reestruturação do Núcleo deixou de ser debatida.

No segundo semestre de 2023, o programa Ação Docente foi reformulado e relançado, culminando na criação da Coordenadoria de Articulação para Formação Docente Universitária (CAFDU). Essa coordenadoria tem como objetivos principais promover a articulação das ações formativas na UFSCar e retomar o processo de implementação da Política de Formação Continuada para Docentes. Para liderar esse setor, foi designado um docente com ampla experiência na temática, que atuou como coordenador geral da Comissão para Elaboração da Política de Formação Continuada e participou ativamente dos dois grupos de trabalho instituídos posteriormente.

A CAFDU, em parceria com a DiDPed, concluiu a elaboração da minuta da Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da UFSCar, fundamentada no trabalho desenvolvido previamente. Além disso, promoveu um amplo debate com setores da universidade que possuem atribuições relacionadas à formação continuada de

⁸ O Núcleo de Formação de Professores é uma Unidade Multidisciplinar de produção de conhecimento, formação e aprimoramento profissional e apoio pedagógico, que visa a integração da Universidade com os demais sistemas de ensino e contínua melhoria da qualidade da educação. Informações extraídas do site: nfp.ufscar.br

docentes, como a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (ProGPe), a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPG), a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e setores internos da ProGrad, incluindo a DiDPed e os Departamentos de Ensino de Graduação (DeEG's).

Paralelamente a esse intenso trabalho, em 2024 um novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) foi implementado na UFSCar, destacando, entre seus objetivos, o estímulo a práticas pedagógicas inovadoras (objetivo 1.2). Como estratégia para alcançar essa finalidade, propõe-se a ampliação da oferta de eventos de formação continuada para docentes (ação 1.2.1). A meta estabelecida visa aumentar a participação dos professores por meio de uma oferta diversificada tematicamente e abrangendo todos os *campi* da universidade (UFSCar, 2024). Tal objetivo reforçou a necessidade premente de aprovação da Política de Formação Continuada de Docentes.

No dia 22 de novembro de 2024 a minuta foi apresentada em Reunião Extraordinária do Conselho Universitário (ConsUni), ocasião na qual os conselheiros decidiram que, antes de votarem pela aprovação, era necessário discutir a proposta nos Conselhos Acadêmicos, afinal, cinco anos haviam se passado desde a aprovação das Diretrizes para a Formação Continuada de Docentes e alguns destes conselheiros manifestaram seu desconhecimento acerca do documento. A proposição foi aceita com um pedido de que a discussão nos Conselhos de Centro fosse realizada em janeiro de 2025 e as sugestões apresentadas na reunião subsequente do ConsUni, a fim de não prolongar ainda mais o processo.

No dia 28 de fevereiro de 2025, ocorreu a 280ª Reunião Ordinária do ConsUni, na qual a Minuta foi novamente discutida. A seguir, apresento os principais pontos do documento, que pode ser consultado na íntegra nos anexos desta tese. Posteriormente, abordarei a discussão que teve lugar durante a reunião do conselho.

7.3 Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar: aprovação

A Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doravante denominada Política de Formação, fundamenta-se nos princípios de que a universidade constitui espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente, com ênfase na reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas. Além disso, reconhece que a formação continuada é um direito e um compromisso ético-profissional do docente, visando acompanhar as mudanças socioeconômicas e históricas que impactam o cenário da educação superior. Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos centrais:

Art. 3º. São objetivos da Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da UFSCar:

I – Promover a formação docente sobre as diversas instâncias da universidade, de modo que construam e aperfeiçoem o diálogo e atuem na perspectiva de confluência de saberes.

II – Instituir e promover ações de formação docente continuada condizentes com as diretrizes do PDI da instituição e as diversas políticas institucionais.

III – Promover a formação para a diversidade de funções a serem desempenhadas pelo docente na instituição, nos termos da legislação sobre a Carreira do Magistério Superior em âmbito federal.

IV – Estimular, por meio de estratégias múltiplas, a efetiva participação dos docentes nos espaços formativos, enfatizando o aspecto pedagógico nas práticas socioeducativas no ensino superior, tanto na modalidade presencial quanto EaD.

V – Promover e apoiar espaços de formação docente que abarquem as demandas sociais emergentes, representadas pelo dinâmico perfil estudantil e de servidores, que vierem a ser demandadas socialmente ou estabelecidas por dispositivos legais.

VI – Avaliar de forma contínua e participativa os resultados da prática docente. (UFSCar, 2024a, p. 03)

O público alvo desta Política de Formação são os docentes de graduação (presencial e EaD), em diferentes fases da carreira, incluindo ingressantes e substitutos, bem como estudantes de pós-graduação, como futuros professores do ensino superior. Em relação à sua estrutura, esta foi organizada em três eixos principais, conforme definido nas diretrizes elaboradas pela Comissão para Elaboração de Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes da UFSCar. São eles: **Docentes Ingressantes, Melhoria Contínua das Práticas de Ensino e Avaliação do Ensino de Graduação.**

O primeiro Eixo prevê ações formativas voltadas para a adaptação dos novos docentes, incluindo mentoria por docentes experientes, com foco nos seguintes temas: PDI da UFSCar, políticas institucionais, perfil dos estudantes e sistemas informacionais da universidade. Já o Eixo **Melhoria Contínua das Práticas de Ensino** tem seu foco em didática, formação pedagógica, identidade profissional e compreensão do perfil discente (étnico-racial, socioeconômico, de gênero e necessidades educacionais especiais), abordando temas como planejamento de aulas, metodologias ativas, avaliação formativa e produção de materiais didáticos inovadores. Por fim, o Eixo **Avaliação do Ensino de Graduação** prevê a coleta de dados para melhoria dos programas de formação docente e

projetos pedagógicos através de avaliações semestrais a serem respondidas por discentes e docentes, com participação obrigatória.

Com o intuito de alcançar os objetivos delineados e consolidar a Política de Formação, torna-se imprescindível que diversos órgãos institucionais adotem e implementem ações específicas, as quais serão brevemente expostas a seguir:

- **Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad):** Implementar e avaliar ações de formação continuada, em conjunto com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e a Comissão Própria de Avaliação (CPA).
- **Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (ProGPe):** Incluir a participação em ações de formação continuada na avaliação de estágio probatório e progressão na carreira.
- **Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPG):** Promover ampla formação para o exercício da docência no ensino superior.
- **Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD):** Oferecer formação para docência em EaD, com foco no uso de tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras.

Os objetivos e ações propostos no documento estão em consonância com o novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar e com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), componente integrante do PDI, o qual estabelece em suas diretrizes para as políticas de ensino da UFSCar o seguinte:

Capacitação permanente dos docentes nos aspectos didáticos e metodológicos do processo do ensino, de modo a incorporarem novas práticas pedagógicas e ferramentas tecnológicas de aprendizagem no sentido de tornar o estudante protagonista do processo em seu processo de formação. (UFSCAR, 2024b, p.78)

O PDI estabelece, por sua vez, em sua ação 1.2.2: - “Alterar normativas de progressão funcional docente de modo a incorporar como critério para ascensão na carreira a participação em formações de capacitação com foco em aperfeiçoamento pedagógico” (UFSCar, 2024b, p. 216). Para executar esta ação, é proposto como meta a alteração da Resolução ConsUni no 819/2015, que trata das progressões e promoções da carreira docente.

Em consonância com essa ação, na mesma reunião em que a Política de Formação foi debatida e votada pelo Conselho Universitário, a Resolução ConsUni nº 21

também foi apreciada e aprovada. Essa resolução estabelece normas procedimentais para a avaliação do desempenho acadêmico docente, visando à progressão e à promoção na Carreira do Magistério Superior da UFSCar. Um dos aspectos inovadores da resolução é a inclusão da participação em atividades de formação didático-pedagógica como critério para a promoção docente. Embora a carga horária exigida seja mínima — 15 horas em um interstício de 24 meses —, essa mudança representa um avanço significativo, já que, anteriormente, a participação em atividades formativas não era considerada para o avanço na carreira.

Na mesma direção, a Política de Formação em seu Capítulo II, Artigo 12º, intitulado “Das atribuições da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas”, apresenta mudanças significativas com foco na valorização e no reconhecimento das atividades de formação continuada e produção intelectual do corpo docente. O **Inciso I**, destaca a necessidade de articulação da ProGPe com as Comissões de Avaliação do Desempenho Acadêmico (CADA) para incluir a valorização da participação em ações de formação continuada e da produção intelectual na resolução de progressão e promoção na carreira do Magistério Superior. O **inciso II** propõe a inclusão da participação em ações de formação continuada na avaliação de Estágio Probatório, o que reforça a importância dessas atividades desde o início da carreira docente. Já o **inciso III** sugere uma integração entre a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e a ProGrad para discutir, no âmbito da Comissão do Modelo de Esforço Docente (CMEDoc), estratégias que considerem as ações de formação continuada no cálculo de esforço docente e o **inciso IV** propõe a oferta de capacitação específica para a função de mentoria, em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação. Essa iniciativa é fundamental para preparar os docentes para o papel de mentores com condições de efetivamente contribuir para a adaptação e formação dos docentes ingressantes. Por fim, o **inciso V** e seus parágrafos indicam:

V – propor e fomentar junto aos Centros e Departamentos Acadêmicos, a discussão de estratégias de melhoria dos concursos para contratação de docentes, aumentando seu foco na dimensão didática do fazer docente.

§ 1º - Essas estratégias poderão incluir o uso de ambientes simulados de ensino (aulas simuladas) na etapa de prova didática nos concursos para contratação de docentes, propiciando a participação de estudantes voluntários em situações de simulação no processo de seleção;

§ 2º - Os estudantes que porventura participarem dos processos de seleção na etapa de prova didática como aula simulada não terão funções avaliativas. Essas competem apenas à comissão julgadora. O papel dos estudantes será possibilitar ao candidato ou candidata demonstrar seus conhecimentos e habilidades na dimensão didática do fazer docente à comissão julgadora.

§ 3º - Na Tabela de Pontuação para a Prova didática dos concursos para contratação de docentes, os grupos I (Desempenho didático-pedagógico) e II (Capacidade de planejamento de aula) devem ter, cada um, **preferencialmente** pontuação maior que os grupos III (Conteúdo e conhecimento na área) e IV (Comunicação e síntese do assunto). (UFSCar, 2024a, p. 7, grifo meu)

Este ponto específico da Política de Formação foi o foco do debate durante a reunião e por isso merece ser abordado de forma mais detalhada. A discussão centrou-se na questão do uso de aulas simuladas nas provas didáticas em concursos para docentes da UFSCar e da atribuição de maior peso aos itens de desempenho didático-pedagógico e do planejamento de aula na etapa da Prova Didática, o que trouxe à tona questões fundamentais sobre a formação e seleção de docentes, bem como os desafios de implementar mudanças em uma cultura institucional consolidada. O diálogo evidenciou tanto os avanços necessários quanto as resistências e complexidades inerentes a esse processo.

Após a apresentação inicial das mudanças propostas pelos Centros Acadêmicos, realizada pelo coordenador da CAFDU, um docente questionou se houve mudança em relação às aulas simuladas propostas no inciso V, parágrafo 1º. Em resposta, o coordenador defendeu a necessidade de fortalecer a dimensão didática do fazer docente, propondo a inclusão de ambientes simulados para observar a interação entre professor e estudantes durante a prova didática nos concursos. Apesar das dificuldades logísticas apontadas pelos centros, ele esclareceu que a participação de estudantes não teria caráter avaliativo, mas serviria para permitir que a banca avaliasse aspectos como a interação do candidato com os alunos, o uso de estratégias metodológicas e a preparação para a avaliação da aprendizagem. Criticando o modelo atual, no qual as provas didáticas tendem a priorizar o domínio do conteúdo e a clareza na comunicação (Grupos 3 e 4 da tabela de pontuação dos concursos), em detrimento do desempenho didático-pedagógico e do planejamento de aula (Grupos 1 e 2), propôs reequilibrar a pontuação, atribuindo maior peso aos Grupos 1 e 2 na etapa da prova didática, uma vez que o domínio do conteúdo já é avaliado na etapa escrita. Essa mudança a seu ver ampliaria o foco na dimensão didática, alinhando-se às políticas institucionais e às sugestões recebidas, sem desconsiderar a importância do conhecimento específico da área.

Em seguida, a Pró-Reitora de Gestão de Pessoa pediu a palavra e salientou que em suas participações em bancas de concursos públicos presenciou em várias delas o uso do recurso de aulas simuladas, ressaltando que a experiência foi muito positiva, pois

permitiu avaliar o quanto o candidato está preparado para interagir com os estudantes. Entretanto, salientou que os Centros Acadêmicos e seus respectivos departamentos devem ter autonomia para definir seus processos de seleção.

Um dos docentes presentes sugeriu que as aulas simuladas configurassem uma sugestão e não uma determinação no referido inciso, temendo que a imposição desse formato levasse a questionamentos na esfera jurídica; sugestão que foi corroborada por outro docente.

Neste momento a Vice-Reitora expressou sua satisfação com a aprovação de uma proposta que reconhece a necessidade de capacitar docentes para além da produção de conhecimento, abrangendo competências como gestão, docência e motivação dos estudantes. Ela criticou a formação atual, focada na pesquisa, por não preparar professores para desafios como administração e transformação de estudantes. Para ela, a proposta é um avanço, pois incentiva a reflexão sobre o papel docente, que envolve não apenas o domínio do conhecimento, mas também a capacidade de inspirar e gerir. A Vice-Reitora ressaltou, ainda, a importância de incluir disciplinas na pós-graduação que preparem os professores para essas demandas, fortalecendo a identidade profissional e evitando a gestão amadora. Com base em sua experiência de 30 anos, enfatizou a necessidade de capacitar gestores e agradeceu ao grupo responsável pela elaboração da Política de Formação, destacando a importância de discutir práticas mais profissionais na administração universitária.

A seguir o coordenador da CAFDU retomou a palavra argumentando que é necessário mudar a cultura institucional para valorizar a formação continuada de professores universitários. Discorrendo sobre o parágrafo 3º do inciso V, que propõe focar na prática pedagógica e não apenas no domínio do conteúdo, sustentou que, se a proposta incluir apenas uma sugestão a mudança não ocorrerá, pois ainda falta uma cultura que priorize a dimensão didática. No seu entendimento a normatização dessa prática levaria a uma internalização progressiva e a uma mudança cultural significativa. Por fim, pediu ao Conselho que mantenha o parágrafo como estava, incluindo a sugestão da aula simulada, mas sem torná-la obrigatória.

A Pró-Reitora de Gestão de Pessoas, por outro lado, argumentou que mudanças na cultura institucional devem ser feitas de forma gradual, através de discussões internas e mudanças pontuais e sugeriu que o texto traga a expressão “devem priorizar” no lugar de “devem ter, necessariamente”, no parágrafo 3º.

Outro docente propôs que sejam realizadas revisões periódicas da Política de Formação, com um prazo de 12 meses para sua implementação e 24 meses para revisão, sugestão que foi bem recebida pelos conselheiros.

Por fim, foi decidido que o parágrafo 3º do inciso V traria a expressão “preferencialmente” no lugar de “devem ter, necessariamente” e que seria acrescentado o prazo de 12 meses para implementação e 24 meses para a revisão. Aberta a votação, a Política de Formação foi aprovada por unanimidade.

A polêmica em torno da aula simulada e da atribuição de maior peso aos itens desempenho didático-pedagógico e planejamento de aula na Prova Didática dos concursos para docentes reflete a tensão entre a necessidade de valorizar a didática na seleção de docentes e a resistência a mudanças abruptas na cultura institucional. Enquanto o coordenador da CAFDU defendeu uma normatização clara para impulsionar a mudança cultural, a Pró-Reitora de Gestão de Pessoas e os docentes que se manifestaram preferiram uma abordagem mais gradual e flexível, com espaço para discussões e adaptações.

De minha parte, concordo com a posição do coordenador, por considerar que a inclusão do termo “preferencialmente” abre margem para que a mudança não ocorra, dada a estrutura departamental que temos na instituição, o que leva a acreditar que se a mudança não vier de uma instância superior, dificilmente ela acontecerá, dada a cultura institucional vigente. Ainda assim, a proposição de revisão da proposta em 24 meses é positiva, pois permitirá que retomemos a discussão desse tema, caso realmente não haja mudanças.

O processo de construção e aprovação da Política de Formação foi longo e por vezes desgastante e uma vez concluído, desdobram-se à nossa frente os desafios inerentes à sua implementação. A fim de compreender melhor que desafios são esses e como superá-los, considerou-se relevante ouvir as perspectivas dos gestores envolvidos no processo, tema que abordarei no tópico seguinte.

7.4 Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar: a voz dos gestores

Para concluir a análise de todo o processo, acionamos os gestores diretamente envolvidos na construção da Política de Formação Continuada da UFSCar para entender quais os maiores desafios para sua efetiva implementação. O objetivo principal desta

etapa da pesquisa foi compreender como a gestão avalia o longo processo de construção da política de formação, identificando os desafios para sua implementação e, possivelmente, apontando as estratégias planejadas para superá-los. Para atingir o objetivo proposto, foi elaborada uma única e abrangente questão:

- *No seu entendimento, quais os maiores desafios para a implementação da Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar?*

O Pró-Reitor de Graduação, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta, o Coordenador da CAFDU e a Diretora da DiDPed foram convidados a responder esta questão, sendo que o Pró-Reitor optou por enviar sua resposta por escrito, enquanto o Coordenador da CAFDU preferiu agendar uma conversa via Google Meet para o final de novembro de 2024, após a primeira reunião do Conselho Universitário na qual a Minuta foi discutida, pois assim seria possível analisar os resultados da reunião. As outras duas pessoas convidadas, no entanto, não puderam participar a tempo, pois naquele momento a UFSCar passava por uma série de visitas de comissões avaliativas do MEC, além da ocorrência da primeira edição do ENADE para as licenciaturas, o que resultou em um aumento significativo no volume de trabalho.

Vejamos agora a resposta enviada pelo Pró-Reitor de Graduação, a qual transcrevo na íntegra:

Principais desafios:

- 1) Alcançar o consenso necessário nas minúcias da política para aprovação enquanto resolução do ConsUni - por enquanto o que temos é ainda um relatório aprovado no CoG. Acredito que isso será conquistado nos próximos meses
 - 2) Articulação com os Centros Acadêmicos para planejamento e oferta de atividades aderentes às necessidades dos professores em momentos propícios do calendário acadêmico
 - 3) Planejamento e oferta de atividades seguindo lógica *multicampi*, valorizando a diversidade de vocações e demandas dos *campi* e centros, permitindo acesso aos conteúdos a distância, mas ao mesmo tempo valorizando a participação presencial nas diferentes atividades realizadas de forma itinerante
 - 4) Realizar divulgação massiva e com antecedência; trazer profissionais externos e internos de referência para oferecer as atividades
- Acho que o principal seria isso.

Observa-se na resposta uma visão estratégica e organizada sobre os principais desafios relacionados à implementação da Política de Formação que refletem uma preocupação legítima com questões tanto administrativas quanto pedagógicas, além do

destaque acerca da complexidade de articular diferentes atores e demandas institucionais. A ênfase no processo de alcançar consenso nas minúcias da Política evidencia a complexidade das negociações institucionais e a necessidade de legitimação formal. Esse aspecto é fundamental para garantir que a política seja amplamente aceita e tenha força normativa. Contudo, é importante também explorar quais pontos específicos geram maior resistência ou necessidade de debate, questão abordada na entrevista com o Coordenador da CAFDU, conforme veremos adiante.

A articulação com os Centros Acadêmicos destacada pelo Pró-Reitor é crucial, pois conecta a Política às realidades locais e específicas de uma estrutura *multicampi*, bem como indica o reconhecimento de que as demandas específicas de cada unidade são centrais para a eficácia das ações formativas. A valorização da lógica *multicampi* e a integração de formatos presencial e a distância refletem uma necessária visão inclusiva e adaptada às diversidades institucionais, mas que também exige um planejamento logístico robusto e uma infraestrutura tecnológica eficiente, além de atenção ao equilíbrio entre as modalidades presencial e remota.

Por fim, a preocupação com a divulgação e a inclusão de profissionais de referência é pertinente, mas também levanta o desafio de como medir o impacto dessas ações. Para tanto, será fundamental traçar estratégias para avaliar a adesão e a efetividade das atividades formativas, assim como considerar como essas ações serão acessíveis a todos os docentes, especialmente aqueles que enfrentam restrições de tempo ou localização.

De modo geral, os desafios apresentados apontam para uma abordagem consciente e detalhada, mas que ainda requer estratégias operacionais claras para sua superação. Além disso, seria interessante aprofundar a discussão sobre o impacto esperado dessas iniciativas na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional docente, consolidando a Política como um instrumento efetivo para ações formativas contínuas.

A segunda entrevista, com o Coordenador da CAFDU, foi realizada através da ferramenta Google Meet em 28 de novembro de 2024 e os desafios apontados por ele podem ser resumidos e analisados em três principais pontos, conforme destacado a seguir:

1. Falta de compreensão sobre a necessidade da formação continuada

O professor destaca que muitos docentes não entendem a importância da formação continuada, partindo da premissa de que, ao se tornarem professores universitários, já

estão "formados" e não precisam de aprimoramento constante. Essa visão, a seu ver, está associada à ideia de que o professor universitário é o "topo da cadeia formativa", o que leva à resistência em se reconhecer como um profissional em constante desenvolvimento. Além disso, há uma falta de compreensão sobre a multifacetada natureza do trabalho docente, que envolve não apenas a pesquisa (para a qual muitos se sentem bem preparados), mas também o ensino, a extensão e a gestão. Essas áreas, segundo o entrevistado, são frequentemente negligenciadas, com os professores aprendendo "na base da tentativa e erro", especialmente no que diz respeito ao ensino e à gestão.

2. Desconhecimento do documento da Política de Formação e seus objetivos

O professor menciona que, durante a primeira reunião do Conselho Universitário para deliberação sobre a Política de Formação, percebeu um "desconhecimento generalizado sobre o próprio documento", o que sugere que, além da resistência à ideia de formação continuada, há uma falta de familiaridade com os objetivos e propostas da Política, o que dificulta sua implementação. Esse desconhecimento pode estar relacionado à falta de divulgação ou engajamento prévio dos docentes, impedindo que eles compreendam o propósito e a relevância da Política, não obstante todo o processo de construção e debate realizado nos últimos anos.

3. Resistência a encargos adicionais

Outro ponto destacado na entrevista foi a relutância dos docentes em assumir mais responsabilidades, uma vez que têm de cumprir tarefas relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão. O professor levanta a questão de que a implementação da Política de Formação pode ser vista como um "encargo" adicional, seja pela necessidade de participar de atividades formativas, seja pelo esforço de se atualizar constantemente. Essa resistência estaria associada à percepção de que os docentes já possuem uma carga de trabalho elevada e não desejam assumir mais tarefas, especialmente se não vêem valor imediato nelas.

Os três pontos destacados pelo entrevistado revelam barreiras que vão desde questões culturais e de percepção até aspectos práticos e organizacionais. Esses desafios não apenas refletem a complexidade inerente à mudança de paradigmas no ambiente acadêmico, mas também apontam para a necessidade de estratégias mais efetivas de comunicação, engajamento e apoio institucional.

Para superar essas barreiras, será fundamental que a UFSCar adote uma abordagem multifacetada que promova uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo, destacando a relevância da formação docente não apenas para a pesquisa, mas também para o ensino, a extensão e a gestão. Além disso, será preciso garantir que o documento da Política e seus objetivos sejam amplamente divulgados e debatidos, de forma a envolver os docentes no processo e torná-los protagonistas da mudança.

Em síntese, a implementação da Política de Formação requererá não apenas um esforço institucional, mas também um diálogo aberto e contínuo com a comunidade docente. Somente com o engajamento ativo dos professores e a criação de um ambiente que valorize o desenvolvimento profissional será possível superar os desafios apontados e garantir que ela atinja seus objetivos de forma efetiva e sustentável.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Ao concluir o percurso metodológico planejado, cabe agora uma síntese reflexiva sobre os resultados alcançados e as perspectivas futuras. Embora este trabalho represente o final do meu doutorado, o processo de implementação da Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar – e, por extensão, a consolidação do DeEG-Ar como espaço formativo do *campus* Araras – encontra-se em estágio inicial.

Ao longo desta investigação, sustentou-se a tese de que a ausência de uma política institucional clara e abrangente voltada à formação docente constitui fator determinante para a fragilização da atuação profissional do Assessor Pedagógico Universitário. Essa lacuna política impede a consolidação do espaço de assessoramento e, por conseguinte, sua transformação em *lócus* efetivo de formação continuada. Tal constatação, corroborada pelos dados empíricos coletados, reforça a necessidade premente de estruturar ações institucionais que transcendam iniciativas individuais e esporádicas, garantindo suporte organizacional efetivo ao desenvolvimento profissional docente.

No início do estudo, formulou-se a seguinte questão norteadora que orientaria todo seu desenvolvimento: “Como transformar o atual espaço de assessoramento pedagógico do *campus* em um lugar efetivo de formação docente, conforme os princípios conceituais estabelecidos por Cunha (2008)?” A partir desse problema central, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa identificar as necessidades formativas dos docentes do *campus* Araras e analisar de que modo a Assessoria Pedagógica pode fomentar seu desenvolvimento profissional, visando à elaboração de uma proposta de formação docente contextualizada.

O desenvolvimento desta pesquisa configurou-se como um ciclo intensivo e produtivo de autoformação. Como resultado, a conclusão desta tese representa não apenas um marco acadêmico, mas também a consolidação de uma atuação profissional mais reflexiva no exercício do Assessoramento Pedagógico. O trabalho realizado nestes quatro anos de investigação permitiu elucidar os avanços conquistados no processo de institucionalização da formação docente, as lacunas persistentes na estruturação dos serviços do DeEG-Ar, bem como mapear os caminhos possíveis para a consolidação da Política de Formação Continuada de Docentes da UFSCar.

Por se tratar de uma pesquisa narrativa, cuja natureza é dinâmica e interativa, adaptações e replanejamentos foram necessários ao longo do processo, em resposta aos dados coletados (ou à sua insuficiência). Essa flexibilidade inerente à abordagem justifica os ajustes realizados durante o estudo, os quais não comprometeram seu rigor, mas asseguraram sua adequação à realidade analisada.

Diante dos resultados obtidos, é possível afirmar que esta investigação não se encerra com a conclusão da tese, mas serve como alicerce fundamental para a elaboração de estratégias futuras. O objetivo central do estudo foi atingido: as necessidades formativas dos docentes do *campus* Araras foram devidamente identificadas e, de posse desse levantamento sistemático, encontramos-nos agora em condições de planejar ações formativas voltadas especificamente a essa demanda, em consonância com a implementação da recém-aprovada Política de Formação Docente da UFSCar.

Esta nova fase, que representa a continuidade natural desta pesquisa, apresenta desafios significativos, dentre os quais se destaca o reduzido envolvimento dos docentes em iniciativas de formação continuada. Conforme destacado no capítulo anterior, esse desinteresse está associado a questões como excesso de tarefas, priorização da pesquisa e falta de tempo, fatores frequentemente apontados como obstáculos. Outro agravante é a cultura acadêmica que privilegia a produção científica em detrimento do desenvolvimento pedagógico, desestimulando ainda mais o corpo docente.

Outro agravante identificado refere-se à cultura acadêmica hegemônica que, ao privilegiar sistematicamente a produção científica em detrimento do desenvolvimento pedagógico, acaba por desestimular ainda mais a participação do corpo docente em atividades formativas. Este cenário complexo demanda intervenções em múltiplos níveis - institucional, departamental e individual - para que se possa efetivamente transformar a realidade identificada.

Historicamente, os sistemas de progressão na carreira universitária privilegiam indicadores quantitativos de produtividade científica (publicações, orientações, captação de recursos), enquanto o desempenho didático frequentemente não é contabilizado. Contudo, defendemos que um ensino de excelência é fundamental para a formação de estudantes críticos e reflexivos, o que justifica sua incorporação como critério na avaliação e progressão profissional.

Como, porém, equilibrar esse jogo de forças, tornando a qualidade da docência tão relevante quanto a produção científica, ou, no mínimo, mais equitativa?

Entendemos que tal transformação requer:

1. a definição de critérios objetivos para avaliação da prática docente em sala de aula;
2. a implementação de processos avaliativos sistemáticos, envolvendo tanto pares quanto discentes;
3. a oferta contínua de formação pedagógica; e
4. a vinculação direta entre progressão na carreira e resultados concretos no ensino.

Tais mudanças enfrentam resistências enraizadas na cultura acadêmica tradicional, que enxerga a pesquisa como única via legítima de reconhecimento no meio universitário. Essa oposição não é fruto do acaso, mas sim de uma cultura institucional secular que associa prestígio e ascensão profissional quase exclusivamente à produção científica e recebe o nome de cultura do *Publish or Perish* (*publique ou pereça*). Esta prática, tão arraigada no meio acadêmico, leva à uma pressão por produtividade científica contínua como condição para a sobrevivência e ascensão profissional o que, embora incentive a produção do conhecimento, acaba por gerar distorções que impactam negativamente a qualidade do ensino, que acaba visto como uma atividade secundária. A cobrança por publicações constantes eleva níveis de estresse e adoecimento mental entre docentes. A internacionalização da academia e a proliferação de rankings reforçaram a lógica da produtividade em larga escala, pressionando instituições a exigirem cada vez mais publicações de seus docentes para subir posições.

O desafio que se impõe é o de substituir uma lógica individualista e imediatista por uma visão plural de excelência acadêmica — onde boas aulas e pesquisas rigorosas não sejam inimigas, mas faces complementares da missão universitária. Algumas iniciativas nesse sentido já vêm sendo construídas, como a Dora - San Francisco Declaration on Research Assessment (Declaração de São Francisco sobre Avaliação da Pesquisa, em tradução livre) - e o Open Science Programme (Programa Ciência Aberta, também em tradução livre), que buscam subverter a lógica que prioriza o fator de impacto (de caráter quantitativo) como único critério de avaliação, propondo em seu lugar uma avaliação baseada no impacto real e na qualidade das pesquisas (impacto social, melhoria do ensino), em vez de métricas puramente bibliométricas.

Pierre Bourdieu, em sua obra *O Campo Científico* (1976), analisa a academia como um espaço de disputa simbólica, no qual a produção de conhecimento é condicionada por hierarquias e capitais (cultural, social). Sua reflexão nos leva a questionar como a pressão

por publicações reforça desigualdades e desvaloriza formas alternativas de avaliação – como a qualidade do ensino, que deveria ser um critério central.

Diante desse cenário, propõe-se a seguinte reflexão: considerando o caráter multidimensional da excelência acadêmica, quais seriam os efeitos de um sistema de avaliação docente que conferisse igual peso às atividades de ensino, pesquisa e extensão?

Como hipótese central, argumenta-se que tal equiparação pode diminuir as disparidades institucionais, além de fomentar um desenvolvimento universitário mais equilibrado e abrangente. Incluir a excelência docente como requisito para promoção ajuda a equilibrar essas dimensões, valorizando educadores que se destacam tanto na transmissão quanto na geração de saber.

Outro desafio relevante no contexto analisado é a fragilidade na estrutura do assessoramento pedagógico no *campus* Araras, onde o DeEG-Ar conta com apenas duas servidoras para atender múltiplas demandas - desde assessoria curricular e questões administrativas até acompanhamento discente -, o que limita sua capacidade de atuação. Esse cenário é agravado pelo desconhecimento generalizado sobre as atribuições do setor, que frequentemente reduz sua atuação a questões burocráticas, ofuscando seu papel estratégico na articulação e promoção da formação docente.

Identificam-se ainda como desafios centrais a descontinuidade de algumas ações formativas e a oferta sem periodicidade definida no calendário acadêmico, o que dificulta a participação docente, conforme relatado pelos entrevistados. Também foram constatadas a articulação insuficiente entre os atores envolvidos – gestores, assessores pedagógicos e docentes – e a ausência de avaliação sistemática dos resultados, fatores que comprometem a efetividade das iniciativas.

Para superar esses desafios, propõem-se estratégias específicas, sendo prioritário:

- Fortalecer a comunicação institucional sobre o papel do DeEG-Ar, destacando seu potencial como articulador da formação docente e do apoio à prática pedagógica;
- Envolver ativamente chefias de departamento e coordenadores de curso como multiplicadores das ações formativas;
- Apresentar os resultados desta pesquisa ao Conselho de Centro, visando formalizar um plano de formação específico para o *campus* Araras e delimitar claramente as frentes de atuação do setor.

Reconhece-se, porém, que além dessas ações individuais - inerentes à minha função - há uma clara responsabilidade institucional. Como universidade *multicampi*, a

UFSCar demanda ações conjuntas planejadas por toda a equipe de assessoria pedagógica, capazes de conciliar necessidades institucionais com as demandas formativas docentes, maximizando assim o alcance das iniciativas.

O *Quadro de Desenvolvimento Profissional de Professores* elaborado a partir de Royo (2018) e destacado no capítulo 3 desta tese, tem o potencial de se tornar ferramenta fundamental nesse processo, servindo simultaneamente como parâmetro para a autoavaliação e o estabelecimento de metas docentes, referencial teórico-prático para a consolidação de programas como o *Ação Docente na UFSCar* e instrumento normativo e operacional para políticas de desenvolvimento docente.

Fundamental, ainda, será fortalecer e replicar modelos já consolidados na universidade, como a *Semana de Formação Docente do campus Lagoa do Sino*, o *Seminário de Ensino de Graduação (SeGrad)* e, mais recentemente, as rodas de conversa *Diálogos com a Graduação*. Igualmente importante será a continuidade ao atendimento de temas demandados pelos docentes (metodologias ativas, uso de tecnologias na educação, educação inclusiva e curricularização da extensão).

Nesse processo, a garantia de suporte institucional constitui eixo estratégico complementar, envolvendo:

- Ampliação da equipe do DeEG-Ar - medida vital para qualificar os serviços, embora dependente de criação de vagas e recursos orçamentários;
- Criação de comissão permanente de formação docente, nos moldes da Câmara das Licenciaturas;
- Adoção de abordagem colaborativa com avaliação sistemática, incluindo consulta regular aos docentes e implementação de indicadores de eficácia.

A decisão do Conselho Universitário de revisar a Política de Formação Continuada em 24 meses representa oportunidade ímpar para avaliação crítica e aprimoramento contínuo.

Por fim, ressalta-se a relevância da sistematização e divulgação científica dos resultados em periódicos especializados e eventos da área, medida essencial tanto para consolidação do processo quanto para a institucionalização do serviço de Assessoramento Pedagógico. Para os profissionais que exercem essa função, tal iniciativa reveste-se de particular importância, pois viabiliza a legitimação epistemológica da atuação por meio de sua inserção no campo científico-educacional.

Esta tese se projeta, portanto, como marco inicial de um ciclo virtuoso de desenvolvimento profissional docente, cujo êxito demandará:

- Implementação local no *campus* Araras;
- Fortalecimento da rede colaborativa *multicampi*;
- Enfrentamento integrado dos três eixos de desafios identificados (engajamento docente, estrutura do assessoramento e planejamento estratégico).

As proposições apresentadas configuram-se não como meras recomendações, mas como condições necessárias para efetivar a Política de Formação Docente. Mais que produto acadêmico, este trabalho se apresenta como convite à ação coletiva e testemunho da urgência em transformar a formação docente, um processo gradual, porém possível e necessário.

Em conclusão, ratifica-se a premissa de que a Assessoria Pedagógica Universitária constitui um *lócus* estratégico para articulação institucional e desenvolvimento profissional docente. Projeta-se, como desdobramento prático desta pesquisa, a consolidação progressiva do DeEG-Ar enquanto núcleo catalisador de inovações educacionais no *campus*, bem como a transformação dos achados deste estudo em fundamento teórico-metodológico para as políticas de formação docente na UFSCar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2012. Coleção docência em formação: Ensino Superior.

ANDERSEN, L. W. A usable, trans-disciplinary conception of scholarship. **Higher Education - Research and Development**, v. 19, n. 2, p. 137 - 153, 2000.

ANTONELLO, Jaqueline. **Assessoria Pedagógica Universitária : legitimidade institucional sob a ótica da gestão**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2025.

ANTONELLO et al. Assessoria Pedagógica Universitária: o que revela a produção científica brasileira?. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e32 [2024], 2023.

Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17939>

Acesso em: 20 mar. 2024.

ANTONELLO, J.; VIEIRA, F.; AZEVEDO, M. A. R. Assessoramento Pedagógico Universitário: uma prática a serviço das instituições e em contracorrente.

Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e46 [2024], 2023. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17954>

Acesso em: 20 mar. 2024.

AZEVEDO, Maria Antônia R. (org.). **Pedagogia Universitária em Foco**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2011.

BENEDITO, V.; IMBERNÓN, F.; FÉLEZ, B. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 5, núm. 2. Universidad de Granada, España, 2001

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H.; DALLA CORTE, M. G., Orgs. **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docentes: contextos emergentes na educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, 284 p. - (Série Ries/Pronex:9).

BORGES, Maria C.; AQUINO, Orlando F. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Organização sem fins lucrativos: Creative Commons**. Rio Claro- SP. 2012. Vol. 22, n. 39, Período jan/abr-2012. Disponível em: < <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1113.pdf> >.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

BRASIL, **Lei no . 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DOU, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. REUNI. **Reestruturação e expansão das universidades federais: Diretrizes Gerais**. Brasília: PDE, 2007a. Acesso em agosto de 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília, 2010a.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasil, 2010b

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais - 2003 a 2012**. Brasília, 2012

BRASIL. **Censo da Educação Superior de 2012: resumo técnico**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

BROILO, Cecília. **Assessoria Pedagógica Universitária: (con)formando o trabalho docente**. 1ª Ed. – Araraquara: Junqueira & Marin, 2015.

CANTANO, Márcia M. R. **Pedagogos/as nas Universidades Federais brasileiras: formação, atuação e identidade profissional**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2025.

CARRASCO, L. B. Z.; XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R.. Assessoria pedagógica ao docente universitário: uma carreira em construção. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 209-219, jul./dez. 2018.

CARRASCO, Lígia Bueno Zangali. **A ação profissional do Assessor Pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória**. Tese (Doutorado em Educação) UNESP, Rio Claro, 2020.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLETTE, Maria M. **Pesquisa-ação participativa e compromisso social da universidade**. Curitiba: CRV; 2021.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)**. Tese (Doutorado em Educação) UFMG, Belo Horizonte, 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, Lílian M.; FERREIRA, Lúcia G. Desenvolvimento profissional docente em contextos de incertezas: Inquietações e problematizações. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES*, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526 - 8449.

CUNHA, Maria Isabel da. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 30 mai. 2022.

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.

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; LUCARELLI, Elisa (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas**. Criciúma: UNESC, 2014b.

CUNHA, Maria Isabel da. Prólogo. In: LUCARELLI, Elisa. (org.) **Universidad y Asesoramiento Pedagógico**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**. Curitiba, nº 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67029>

CUNHA, Maria Isabel da. A Universidade: a ação pedagógica como lugar de formação. In: BOLZAN; POWACZUK & DALLA CORTE (Orgs.) **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docentes: contextos emergentes na educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, 284 p. - (Série Ries/Pronex:9).

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria B. A. **A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário**. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. 352p.

FERNANDEZ, Lidia. "Prólogo". In: LUCARELLI, Elisa (Comp.). **El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires. Paidós, 2004. p. 11-19.

FERREIRA, Lúcia G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020009, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326> Acesso em: 1 jul. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso Acesso em 20/08/2020

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

HELMER, Ester A.; MALDONADO, Elaine C. Singularidades do Assessoramento Pedagógico Universitário: o caso da Universidade Federal de São Carlos. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e42 [2024], 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17949> Acesso em: 15 mar. 2024.

HELMER, Ester A.; GALIZIA, Fernando. **O Processo de construção de uma política institucional de formação docentes: caminhos percorridos**. Congresso de Ensino de Graduação - CONEGRAD UFSCar - 2019 **Anais**. p. 355 - 366

HOBOLD, Márcia S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 425–442, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336>. Acesso em: 1 jun. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

KREBER, C. Reflection on teaching and the Scholarship of teaching: focus on science instructions. **Higher Education - Research and Development**. v. 50, n. 2, p. 523 – 359, 2015.

LUCARELLI, Elisa (Org.). **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LUCARELLI, Elisa. Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad

LUCARELLI, Elisa. Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2008. actual? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, jul./dez. 2011, p. 417-441.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª Ed. Reimpr.] Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MASSETO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Marília Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407p.

NEPOMNESCHI, M. El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar. In: LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004. p. 53 – 82.

NOGUEIRA et al. Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 33, e161036, 2017.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Desenvolvimento profissional dos professores**. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PAIVA, Vera I. M. O. Pesquisa Narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>

PALOMINO, T.; CRUZ, E. R. M; DURÃES, R.. Acompanhamento Pedagógico para Estudantes de Graduação: possibilidades e desafios (UFSCar) In: DIAS et al. (Orgs.) **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 518 p. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>

PAULA, C. H., & ALMEIDA, F. M. (2020). O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, 28 (109), 1054–1075. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801869>

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2017. Coleção Docência em Formação.

PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, Maria. I. (Org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil scioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772014000300010&lng=en&nrm=iso Acesso em 10/08/2021

RIVAS, Noeli P. P.; SCORZONI, Marília F. M.; CANTANO, Márcia M. R. Dos programas institucionais às propostas formativas para a docência universitária na Universidade de São Paulo: singularidades e elementos constitutivos. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e37[2024], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17944. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17944>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

ROYO, Paricio Javier. **Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario**. 1ª ed. Zaragoza: REDU, Red Estatal de Docência Universitária, 2018, 20p.

SAHAGOFF, Ana Paula. **Pesquisa Narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana**. In: XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq, Centro Universitário Ritter dos Reis. **Anais.**, 19 a 23 de outubro de 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP, v.6, n. 1, p. 383-387, mai.2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br> Acesso em jun. 2021.

SHULMAN, Lee. S. Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In: HUTCHINGS, P. (Ed.). **The course portfolio**. Washington, DC: American Association for Higher Education , 1998.

SILVA, Ana Tereza Vital . **Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), UFOP, Ouro Preto, 2020.

SILVA, Andressa H.; FOSSÁ, Maria Ivete T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**. Campina Grande, PB, v.17, n. 1, p. 01-14, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113> Acesso em jun. 2021.

SOARES, S. R., e CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. ISBN 97885-232-0903-2. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em setembro de 2020.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. cap. 4, p. 91-108. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-05.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Docência no ensino superior: interpellando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154, maio/jun. 2019.

SORDI, M. R. L.; SANTOS, M. H. A.; SALVADOR, M. A. T. O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)2 da Unicamp como ativador de mudanças no ensino de graduação: o desafio da sustentabilidade em suas múltiplas dimensões. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e38[2024], 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17945>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. Coleção Temas Básicos de pesquisa-ação.

UFSCar. **Proposta de Adesão ao REUNI em 2008**. Disponível em: <http://www.reuni.ufscar.br/arquivos-adicionados-dia-15-12/proposta-de-adesao-ao-progrma-reuni-em-2008> Acesso em 08/06/2022

UFSCar. **Parecer ConsUni nº 402/2007** - provação da participação da UFSCar no Projeto REUNI e aprovação da proposta realizada pela comissão designada pelo ConsUni. 25/07/2007. Disponível em: <http://www.reuni.ufscar.br/parecer-reuni-2007-correto> Acesso em 08/06/2022

UFSCar. **Balanco do Primeiro Ano do Reuni - UFSCar** -02/10/2009. Disponível em: <http://www.reuni.ufscar.br/arquivos-adicionados-dia-15-12/balanco-do-primeiro-ano-do-reuni-ufscar> Acesso em 15/08/2002

UFSCar. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. 2018 - 2022**. Disponível em <https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/planejamento/pdi/pdi-ufscar-2018-2022.pdf> Acesso em 15/03/2023

UFSCar. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. 2024 - 2028**. Disponível em <https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/planejamento/pdi/pdi-ufscar-2024-2028.pdf> Acesso em 03/01/2025

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (coord.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

VIEIRA, Flávia. O Professor como Arquiteto da Pedagogia na Universidade. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v.14, n.33, p.138-156, 2013. Dossiê Especial. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24369> Acesso em agosto de 2020.

XAVIER, Amanda Rezende Costa. **Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão** Tese (Doutorado em Educação) UNESP, Rio Claro, 2019.

XAVIER, A. R. C; AZEVEDO, M.A.R. Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2020, v. 36.

XAVIER, A. R. C; CUNHA, M. I. Assessores pedagógicos do ensino superior: uma análise do perfil profissional de membros de uma comunidade de aprendizagem. **Cadernos De Educação**, N. 68, jul. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.27170>

XAVIER, A. R. C. Construção de um espaço institucional de assessoramento pedagógico universitário: a experiência de uma universidade federal do sul do estado de Minas Gerais. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e39[2024], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17946. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17946>. Acesso em: 8 jan. 2025.

XAVIER et al. Manifesto - Grupo de Estudos sobre Assessoria Pedagógica Universitária. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e48[2024], 2023. DOI:10.18675/1981-8106.v34.n.67.18246. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18246>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, Beatriz M. A.; FAGUNDES, Maurício C. V., FACIN, Helenara, Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 84-97, jan./jul. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

Roteiro para o questionário dos docentes

1. Identificação: Nome e Departamento
2. Em relação ao período de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, como foi a adaptação das atividades curriculares sob sua responsabilidade ao formato remoto? Quais as maiores dificuldades e aprendizagens neste processo?
3. Na sua opinião, as ações formativas realizadas pela UFSCar foram suficientes para auxiliá-lo no planejamento e execução de suas atividades curriculares ao formato remoto? Justifique.
4. Descreva no seu entender qual é o papel do assessoramento pedagógico na UFSCar (Divisão de Desenvolvimento Pedagógico - DiDPed e Departamentos de Ensino de Graduação - DeEG's).
5. No desenvolvimento de sua ação profissional como docente, aponte em que medida as políticas institucionais e as atividades realizadas por você, por iniciativa própria, impactaram a qualidade do seu trabalho.
6. Atualmente, quais atividades formativas você gostaria que fossem ofertadas no *campus*?
7. Você estaria disposto(a) a colaborar na organização de processos de formação docente no *campus*?
8. Em continuidade a esta pesquisa, você aceita participar de uma roda de conversa, a ser realizada no mês de agosto, onde discutiremos desenvolvimento profissional e formação docente no *campus* Araras?

APÊNDICE - B

Roteiro da Roda de Conversa

Roda de Conversa: Desenvolvimento Profissional Docente e Assessoria Pedagógica Universitária.

1. Acolhida e apresentações. (10')
2. Apresentação da Pesquisa. (5')
3. Para início de conversa: Qual a importância da formação continuada para a docência universitária?(Jamboard) (5')
4. Leitura das respostas e comentários. (10')
5. Apresentação da concepção de DPD adotada nesta pesquisa. (10')
6. Apresentar as concepções de APU explicitadas no questionário. (Mural) (10')
7. Apresentar o rol de responsabilidades do APU (tese da Amanda) (5')
8. Pergunta: Pensando no desenvolvimento profissional, quais as sugestões do grupo para que o espaço de assessoramento seja ocupado de forma mais efetiva pelos docentes? (Jamboard) (15')
9. Proposição de elaboração de uma proposta de formação para o campus Araras (Google Docs). (15')
10. Agradecimentos. (5')

APÊNDICE – C

Termos de consentimento para o questionário e roda de conversa com os docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente e sua Interface com o Assessoramento Pedagógico Universitário na UFSCar – *campus* Araras” que será desenvolvida por Elaine Cristina Maldonado, RG: 24534930-3, no Programa de Pós-Graduação em Educação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Antônia Ramos de Azevedo. O objetivo da referida pesquisa é identificar as necessidades formativas dos docentes participantes e de que forma a Assessoria Pedagógica pode contribuir para seu processo de desenvolvimento profissional, elaborando e implementando uma proposta de formação docente para o *campus* Araras.

Os benefícios da pesquisa são: entender como se deu o desenvolvimento profissional dos docentes participantes; consolidar um espaço de assessoramento pedagógico no *campus* Araras, além de promover um maior entendimento do papel do(a) assessor(a) pedagógico(a) enquanto articulador dos processos pedagógicos. Caso o(a) Sr.(a) aceite fazer parte desta pesquisa, deverá responder um questionário eletrônico que lhe será enviado por e-mail.

Cabe informar que a participação na entrevista envolve riscos mínimos, tais como: desconforto com alguma pergunta e/ou sentimento de exposição. Para minimizar esses riscos, serão adotados os seguintes procedimentos: a) esclarecimento de dúvidas sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações. Fica-lhe assegurado também o direito de se recusar a responder alguma questão ou respondê-la parcialmente.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos de eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar você não terá nenhuma despesa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convindo-o(a) a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com a pesquisadora.

_____, ____ de ____ de ____
(Local) (Data)

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Desenvolvimento Profissional Docente e sua Interface com o Assessoramento Pedagógico Universitário: transformando o espaço em lugar de formação na UFSCar – *campus* Araras

Pesquisadora Responsável: Elaine Cristina Maldonado Cargo/função: Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* Rio Claro

Endereço: Rua Antônio Felipe, 175 Jardim Alto da Colina, Araras – SP CEP: 13604-470

Dados para Contato: fone: (19) 98425-9526 e-mail: emaldonado@unesp.br

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Antônia Ramos de Azevedo

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - *campus* Rio Claro

Endereço: Avenida 24 – A, 1515, Bela Vista Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4102 e-mail: maria.antonio@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Data de Nascimento: _____ Sexo: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente e sua Interface com o Assessoramento Pedagógico Universitário na UFSCar – *campus* Araras” que será desenvolvida por Elaine Cristina Maldonado, RG: 24534930-3, no Programa de Pós-Graduação em Educação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Antônia Ramos de Azevedo. O objetivo da referida pesquisa é identificar as necessidades formativas dos docentes participantes e de que forma a Assessoria Pedagógica pode contribuir para seu processo de desenvolvimento profissional, elaborando e implementando uma proposta de formação docente para o *campus* Araras.

Os benefícios da pesquisa são: entender como se deu o desenvolvimento profissional dos docentes participantes; consolidar um espaço de assessoramento pedagógico no *campus* Araras, além de promover um maior entendimento do papel do(a) assessor(a) pedagógico(a) enquanto articulador dos processos pedagógicos.

Caso o(a) Sr.(a) aceite fazer parte desta pesquisa, deverá participar de um encontro a ser realizado de maneira assíncrona abordando um tema específico, a saber: 1) Desenvolvimento Profissional: conceito, práticas institucionais e iniciativas individuais; 2) Rol de atribuições do assessor pedagógico; 3) Sugestões para a efetiva ocupação do espaço de assessoria pedagógica no *campus*. A duração do encontro será de aproximadamente 1 hora e haverá gravação de áudio para posterior transcrição.

Cabe informar que a participação no encontro envolve riscos mínimos, tais como: desconforto, constrangimento e/ou sentimento de exposição. Para minimizar esses riscos, serão adotados os seguintes procedimentos: a) agendamento prévio; b) esclarecimento de dúvidas sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações para fins de pesquisa; c) interrupção da gravação, mediante sua solicitação, caso sinta-se desconfortável ou constrangido.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos de eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar você não terá nenhuma despesa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com a pesquisadora.

_____, _____ de _____ de _____
(Local) (Data)

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Desenvolvimento Profissional Docente e sua Interface com o Assessoramento Pedagógico Universitário na UFSCar – *campus* Araras

Pesquisadora Responsável: Elaine Cristina Maldonado Cargo/função: Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* Rio Claro

Endereço: Rua Antônio Felipe, 175 Jardim Alto da Colina, Araras – SP CEP: 13604-470

Dados para Contato: fone: (19) 98425-9526 e-mail: emaldonado@unesp.br

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Antônia Ramos de Azevedo

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - *campus* Rio Claro

Endereço: Avenida 24 – A, 1515, Bela Vista Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4102 e-mail: maria.antonio@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Data de Nascimento: _____ Sexo: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

APÊNDICE – D**Termos de anuência de pesquisa****DECLARAÇÃO**

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisadora **Elaine Cristina Maldonado**, RG: 24534930-3, CPF: 182.915.558-00, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Antonia Ramos de Azevedo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Rio Claro – SP, está autorizada a realizar a pesquisa de doutorado intitulada "Desenvolvimento Profissional Docente e sua interface com o Assessoramento Pedagógico Universitário" na Universidade Federal de São Carlos – *campus* Araras, Rod. Anhanguera, km 174 - SP-330 – Araras, CNPJ: 45.358.058/0001-40

Araras, 02 de junho de 2022.

Prof. Dr. Ricardo Toshio Fujihara
Diretor do Centro de Ciências Agrárias

Prof. Dr. Ricardo Toshio Fujihara
Diretor do Centro de Ciências Agrárias

ANEXOS

1. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente e sua interface com o Assessoramento Pedagógico Universitário na UFSCar - campus Araras

Pesquisador: Elaine Cristina Maldonado

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50840721.9.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.026.192

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de DOUTORADO, que será desenvolvida pelo(a) aluno(a) ELAINE CRISTINA MALDONADO, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dra.(a) Prof.^a Dr.^a MARIA ANTÔNIA RAMOS DE AZEVEDO, no Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP - Campus de Rio Claro – Linha de Pesquisa: Linguagem – Experiência – Memória - Formação. O projeto de pesquisa tem como temática DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SUA INTERFACE COM O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO NA UFSCAR - CAMPUS ARARAS. O resumo da pesquisa é:

"Este projeto propõe uma pesquisa qualitativa, de natureza colaborativa, cujo principal objetivo é investigar o desenvolvimento profissional dos bons professores, bem como analisar de que forma suas experiências bem-sucedidas podem ajudar a consolidar um espaço de assessoramento pedagógico no campus. Os sujeitos participantes serão, em primeiro lugar, os estudantes dos últimos anos dos seis cursos de graduação do campus Araras da Universidade Federal de São Carlos, que serão convidados a identificar, através de um questionário simples, quem são os melhores professores de seus cursos. Os professores mais citados em cada curso serão convidados a compor um grupo focal onde abordaremos sua trajetória profissional, os conceitos de desenvolvimento profissional docente e assessoramento pedagógico, as boas práticas executadas por eles e analisaremos em que medida suas experiências podem ajudar na

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
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

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 5.026.192

consolidação de um espaço permanente de assessoramento pedagógico onde estes docentes possam protagonizar ações formativas que façam sentido aos demais docentes do campus e tendo a mim, enquanto assessora pedagógica da unidade, como articuladora e facilitadora do processo. Também serão realizadas entrevistas semiestruturadas cujo foco será a participação destes docentes nas ações formativas ofertadas pela instituição, bem como quais as iniciativas de autoformação adotadas por eles. Os encontros com o grupo focal e as entrevistas serão transcritas e seus dados serão analisados de acordo com as técnicas da análise de conteúdo.”

Os critérios inclusão e exclusão: não foram apresentados, mas por tratar-se de estudantes de seis cursos de graduação infere-se que este seja o critério – estar matriculado na UFSCar – campus de Araras.

Objetivo da Pesquisa:

“6. OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GERAL:

Entender a construção da docência com base nas experiências narradas pelos docentes indicados pelos estudantes ao mesmo tempo em que consolidamos um espaço de assessoramento pedagógico que sirva de base para o planejamento e execução de ações formativas para todos os docentes do campus.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Buscar o histórico da trajetória das Assessorias Pedagógicas no Brasil;
- Refletir sobre meu processo de autoformação enquanto primeira e até o momento única pedagoga do campus;
- Investigar quais são as concepções dos professores selecionados sobre sua própria prática, bem como sobre o processo de ensino-aprendizagem;
- Investigar as estratégias de autoformação destes docentes;
- Analisar as experiências bem sucedidas relatadas por esses professores, identificando os saberes mobilizados;
- Discutir com esses professores a importância da formação pedagógica para a ação docente e o papel da assessoria pedagógica neste contexto;
- Planejar ações formativas que ajudem a superar a visão simplista da assessoria pedagógica como uma ajuda pontual para resolver problemas emergenciais.”

Endereço: Av. 24-A n.º 1515 - sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
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

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.026.192

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios da pesquisa são: entender como se deu o desenvolvimento profissional dos docentes participantes, consolidar um espaço de assessoramento pedagógico no campus Araras, além de promover um maior entendimento do papel do(a) assessor(a) pedagógico(a) enquanto articulador dos processos pedagógicos.

Caso o(a) Sr.(a) aceite participar desta pesquisa, deverá responder ao questionário contendo duas questões que lhe será enviado por e-mail.

Cabe informar que a participação na entrevista pode gerar riscos, tais como: desconforto, constrangimento e/ou sentimento de exposição. Para minimizar esses riscos, garantimos seu anonimato e lhe reservamos o direito de se recusar a responder.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos de eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar você não terá nenhuma despesa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com a pesquisadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

• O tipo da pesquisa.

"A pesquisa encaminha-se para um estudo de caráter qualitativo, de natureza colaborativa e ancorada nos procedimentos da pesquisa - ação, uma vez que, enquanto pesquisadora e assessora, estou totalmente inserida no ambiente a ser estudado e pretendo "desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados" (THIOLLENT, 1988, p.14). A pesquisa-ação, apesar das críticas que recebe, mostra-se adequada para este estudo, dada minha ligação com o grupo pesquisado e o fato de o objetivo maior desta pesquisa ser a resolução de um problema: a superação do caráter instrumental do assessoramento pedagógico através de uma ação planejada: a criação de um espaço de reflexão e formação junto aos docentes. Os atores participantes dessa pesquisa serão os estudantes dos últimos anos do campus objeto desse estudo e os professores por eles indicados como os melhores em seus cursos. Para atingir os objetivos propostos, esta

Endereço: Av.24-A n.º 1515 - sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
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

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 5.026.192

pesquisa se realizará através dos seguintes instrumentos: 1) Análise documental: serão analisados documentos oficiais como o Projeto Pedagógico Institucional da UFSCar, o Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, visto que eles norteiam as políticas acadêmicas da instituição e, portanto, poderão dar indícios de como a gestão concebe a formação docente; 2) Aplicação de questionário aos estudantes dos últimos anos: este procedimento envolverá duas perguntas: além de indicar os melhores professores, será solicitado que expliquem as razões desta escolha. 3) Entrevista com os docentes indicados: composta por oito perguntas com foco na participação dos docentes nas ações formativas ofertadas pela instituição, bem como em quais as iniciativas de autoformação foram adotadas por eles ao longo de sua carreira e 4) Grupo Focal: os docentes mais citados pelos estudantes serão convidados a compor um grupo focal onde os encontros serão organizados por temas a serem debatidos pelos participantes. Serão quatro encontros com os seguintes temas: a) trajetória profissional; b) desenvolvimento profissional: conceito, práticas institucionais e iniciativas individuais; c) boas práticas docentes: relatos de experiências e d) ações de assessoria pedagógica e o espaço para qualificação da docência. Recolhidos os dados através dos diferentes instrumentos de pesquisa propostos, a opção para tratamento destes dados será a análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2011)."

• O tamanho da amostra (número de participantes da pesquisa).

- Estudantes: 180

- Docentes: 12

• Quem são os participantes da pesquisa?

- Estudantes (graduação)

"B) Aplicação de questionário aos estudantes dos últimos anos:

Como já explicitado, serão consultados os estudantes dos últimos anos dos seis cursos de graduação do campus Araras para que estes apontem quais são, em sua opinião, os melhores professores. Este procedimento será executado de forma simplificada e envolverá apenas duas perguntas, conforme mostra o Apêndice 01. Além de indicar os professores, será solicitado que expliquem as razões desta escolha."

- Docentes (graduação)

"C) Entrevista semiestruturada com os docentes indicados pelos estudantes."

Endereço: Av. 24-A n.º 1515 - sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
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

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 5.026.192

D) Grupo focal com os docentes.

- Informar o local de desenvolvimento da pesquisa.
- Universidade Federal de São Carlos - campus Araras

- Duração da pesquisa.
- 4/08/2021 (revisão bibliográfica) a 14/03/2025 (entrega final da tese)

- Os instrumentos de coleta de dados que serão utilizados.
- Questionário, entrevista, grupo focal

- O número de intervenções.
- Não foi explicitado

- Quantidade de grupos nos quais os participantes da pesquisa serão separados.
- Não foi explicitado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

"Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Sugere-se uma pequena correção no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Resolução 466/2012), pois deveria ser explicitado como:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 5410/2016 em complementação à Resolução 466/12)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

"O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista:

Sugiro aprovação pelo CEP".

Endereço: Av. 24-A n.º 1515 - sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
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

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.026.192

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.
- 2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.
- 3) 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.
- 4) 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_1802638.pdf	10/08/2021 18:08:13		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/08/2021 18:00:58	Elaine Cristina Maldonado	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Elaine_C_Maldonado_ProjetodePesquisa.pdf	10/08/2021 17:56:43	Elaine Cristina Maldonado	Aceito
Folha de Rosto	folha_Elaine.pdf	10/08/2021 17:53:38	Elaine Cristina Maldonado	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av.24-A n.º 1515 - sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
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

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 5.026.192

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 07 de Outubro de 2021

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av. 24-A n.º 1515 - sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
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

2. RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 24, DE 18 DE MARÇO DE 2025, que aprova a Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da UFSCar

23/03/2025 20:06

SEI/UFSCar - 1767988 - Ato Normativo: Resolução



Boletim de Serviço Eletrônico em 18/03/2025

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CONSELHO UNIVERSITÁRIO - ConsUni

Rod. Washington Luís km 235 - SP-310, s/n - Bairro Monjolinho, São Carlos/SP, CEP 13565-905
 Telefone: (16) 33518117 - <http://www.ufscar.br>

RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 24, DE 18 DE MARÇO DE 2025

Aprova a Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da UFSCar.

O Conselho Universitário da Universidade Federal de São Carlos, reunido para sua 280ª reunião ordinária, realizada em 28 de fevereiro de 2025, no exercício das atribuições legais e estatutárias que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral da UFSCar, tendo em vista a documentação acostada nos autos do Proc. nº 23112.034926/2024-12,

RESOLVE

Art. 1º Esta Resolução aprova a Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bem como estabelece seus princípios, suas diretrizes gerais, seus objetivos, as ações previstas e as atribuições institucionais, nos termos do Anexo à presente Resolução.

Art. 2º A presente normativa foi elaborada com fundamento no compromisso da UFSCar com a formação docente, tendo em vista a qualidade de seus cursos de graduação e pós-graduação, bem como no atendimento às disposições contidas na:

I - Resolução CoG nº 229/2019, de 21 de maio de 2019, que dispõe sobre o Relatório de Atividades da Comissão para Elaboração de Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes da UFSCar, que apresenta diretrizes para fortalecer e ampliar ações voltadas à reflexão e à discussão sobre as novas demandas para a docência universitária, e,

II - na legislação sobre a Carreira do Magistério Superior em âmbito federal.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim de Serviço Eletrônico do SEI-UFSCar.

Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira
 Presidente do Conselho Universitário

Anexo à Resolução ConsUni nº 24, de 18 de março de 2025

Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da Universidade Federal de São Carlos

TÍTULO I

DA POLÍTICA

CAPÍTULO I

DOS PRINCÍPIOS

Art. 1º São princípios da Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da UFSCar:

I - a Universidade é espaço privilegiado de desenvolvimento docente e, para isso, o professor pode utilizar o seu próprio espaço de trabalho para estudos e reflexões sobre práticas pedagógicas e aprimoramento profissional da docência;

II - a formação continuada consiste em direito e compromisso do/a docente da educação superior em relação ao acompanhamento, à reflexão e à discussão sobre as suas práticas pedagógicas, com bases teóricas que permitam melhor desenvolvimento da profissão docente;

III - mudanças nos contextos socioeconômicos, históricos e sociais mobilizam novas demandas formativas no ambiente da educação superior e devem ser atendidas pela instituição, de modo a garantir a excelência dos processos de ensinar e aprender na universidade.

CAPÍTULO II

DAS DIRETRIZES

23/03/2025 20:06

SEI/UFSCar - 1767988 - Ato Normativo: Resolução

Art. 2º São diretrizes que norteiam a Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da UFSCar:

- I - ampliar as oportunidades e os espaços institucionais voltados à reflexão, ao diálogo e ao compartilhamento de experiências relacionadas aos processos de ensinar e aprender;
- II - promover a integração entre as diferentes áreas do conhecimento e saberes, considerando as demandas do corpo docente da Universidade;
- III - oferecer condições adequadas ao fomento às inovações pedagógicas;
- IV - valorizar a diversidade de metodologias de ensino, de processos de ensino e aprendizagem e de avaliação da aprendizagem nas modalidades presencial e a distância;
- V - estimular que os programas de pós-graduação propiciem aos estudantes ampla formação para o exercício da docência no ensino superior.

CAPÍTULO III

DOS OBJETIVOS

Art. 3º São objetivos da Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da UFSCar:

- I - promover a formação docente sobre as diversas instâncias da universidade, de modo que construam e aperfeiçoem o diálogo e atuem na perspectiva de confluência de saberes;
- II - instituir e promover ações de formação docente continuada condizentes com as diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e as diversas políticas institucionais;
- III - promover a formação para a diversidade de funções a serem desempenhadas pelo docente na instituição, nos termos da legislação sobre a Carreira do Magistério Superior em âmbito federal;
- IV - estimular, por meio de estratégias múltiplas, a efetiva participação dos docentes nos espaços formativos, enfatizando o aspecto pedagógico nas práticas socioeducativas no ensino superior, tanto na modalidade presencial quanto a distância, EaD;
- V - promover e apoiar espaços de formação docente que abarquem as demandas sociais emergentes, representadas pelo dinâmico perfil estudantil e de servidores, que vierem a ser demandadas socialmente ou estabelecidas por dispositivos legais;
- VI - avaliar de forma contínua e participativa os resultados da prática docente.

TÍTULO II

DO PÚBLICO ALVO

Art. 4º A Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da UFSCar visa atender, prioritariamente, aos docentes dos cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, que se encontram em diferentes fases da carreira e desempenhando diferentes funções (ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica), incluindo ingressantes (que se encontram em estágio probatório) e substitutos.

§ 1º A Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da UFSCar deve atender os docentes ingressantes, que se encontram em estágio probatório, em caráter obrigatório.

§ 2º Os estudantes dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar também são considerados público-alvo desta política, entendendo que a Universidade é locus de formação de futuros professores de Instituição de Ensino Superior.

TÍTULO III

DA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Art. 5º As ações institucionais de formação continuada de docentes da UFSCar deverão ser estruturadas em três eixos:

- I - docentes ingressantes;
- II - melhoria contínua das práticas de ensino;
- III - avaliação do Ensino de Graduação.

Parágrafo Único. As ações de formação poderão ocorrer nas modalidades presencial ou a distância e deverão estar de acordo com grupos e temas específicos, além de, preferencialmente, se caracterizarem por ações de média e longa duração, em contraste às ações pontuais.

CAPÍTULO I

DO EIXO DOCENTES INGRESSANTES

Art. 6º As ações no eixo Docentes Ingressantes deverão abordar as seguintes temáticas:

- I - o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSCar;
- II - a organização, estrutura e dinâmica de funcionamento da instituição;
- III - as diversas políticas institucionais da UFSCar, tais como Política de Saúde Mental, Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade e outras que vierem a ser estabelecidas no âmbito da instituição;
- IV - o perfil dos estudantes que estão na UFSCar;

V - os diversos sistemas informacionais institucionais que o docente utilizará em diversos âmbitos de atuação profissional, tais como SIGA, SAGUI, SACI, ProexWeb, ProPGWeb e outros que já estão estabelecidos ou vierem a ser estabelecidos no âmbito da UFSCar.

§ 1º Dentro do eixo Docentes Ingressantes deverão ser previstas ações de mentoria dos docentes ingressantes por docentes mais experientes na instituição, com conhecimento mais amplo da cultura e história institucional.

§ 2º Os mentores deverão:

- I - colaborar com o processo de adaptação dos novos docentes às condições institucionais da UFSCar;
- II - assessorar os ingressantes em seu trabalho acadêmico durante, pelo menos, seu primeiro semestre na universidade.

§ 3º A atuação de um docente como mentor deve ser contabilizada no esforço docente do departamento e na progressão ou promoção do docente.

§ 4º Deverá ser oferecida capacitação específica para o desempenho da função de mentoria.

23/03/2025 20:06

SEI/UFSCar - 1767988 - Ato Normativo: Resolução

CAPÍTULO II

DO EIXO MELHORIA CONTÍNUA DAS PRÁTICAS DE ENSINO

Art. 7º As ações do eixo para melhoria contínua das práticas socioeducativas devem ter foco:

- I - na didática do ensino superior;
- II - na formação pedagógica dos docentes;
- III - na construção de identidade profissional docente, tendo em vista as atividades curriculares trabalhadas, o grupo de alunos, as características diversas do curso, dentre outros fatores;
- IV - na compreensão das características do corpo discente no que tange a seu perfil étnico-racial, socioeconômico, sua identidade de gênero e das necessidades educacionais especiais.

Art. 8º As ações do eixo deverão abordar, pelo menos, as seguintes temáticas atinentes às práticas docentes:

- I - ser docente na universidade;
- II - profissionalização docente;
- III - relacionamento interpessoal entre professor e aluno;
- IV - planejamento de aulas, incluindo-se aí o planejamento colaborativo;
- V - metodologias de ensino, incluindo-se aí as metodologias ativas;
- VI - avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, incluindo-se aí avaliações formativas e feedback contínuo;
- VII - produção de materiais didáticos inovadores e de alta qualidade, explorando diferentes mídias e tecnologias.

§ 1º Estas ações estarão pautadas nas experiências docentes dos professores, prévias e atuais.

§ 2º Estas temáticas deverão ser trabalhadas tanto para o ensino presencial como para o a distância.

§ 3º Os calendários da UFSCar devem garantir períodos de suspensão de aulas, preferencialmente nos inícios de semestre, para o corpo docente poder participar de ações de formação continuada realizadas pela instituição.

CAPÍTULO III

DO EIXO AVALIAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Art. 9º O eixo de Avaliação da Graduação tem como objetivo angariar dados para a melhoria dos programas de formação docente, bem como orientar ações de melhoria da formação discente, dos projetos pedagógicos de curso, das atividades curriculares, dentre outras ações existentes na universidade.

§ 1º Serão coletados dados junto à comunidade discente e docente sobre os cursos e atividades curriculares dos cursos de graduação da UFSCar.

§ 2º Os participantes serão estudantes e professores, que deverão realizar as seguintes ações:

- I - autoavaliação;
- II - avaliação do curso;
- III - avaliação de atividades curriculares.

§ 3º Os resultados dessa avaliação devem ser apresentados semestralmente e devem garantir o anonimato dos respondentes e a não identificação dos atores envolvidos.

§ 4º A participação dos discentes nestas avaliações deve se dar em caráter obrigatório, de maneira que a matrícula ou confirmação de matrícula em atividades curriculares no sistema pertinente só seja possível após a realização das avaliações.

§ 5º A participação dos docentes nestas avaliações também deve se dar em caráter obrigatório, de maneira que o preenchimento de novos planos de ensino no sistema pertinente só seja possível após a realização das avaliações.

TÍTULO IV

DAS ATRIBUIÇÕES INSTITUCIONAIS

Art. 10. Para consolidação da Política Institucional de Formação Continuada de Docentes da UFSCar, são necessárias diferentes ações por parte de órgãos diversos da UFSCar.

CAPÍTULO I

DAS ATRIBUIÇÕES DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Art. 11. Compete à Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad):

- I - criar, implementar, avaliar e articular continuamente ações de formação continuada de docentes nos três eixos;
- II - criar, em conjunto com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPG), ações paralelas nos programas de pós-graduação visando a formação de futuros professores de Ensino Superior;
- III - fomentar, em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação UFSCar (CPA), avaliações e levantamentos que retroalimentem as ações de formação continuada;
- V - fomentar e induzir, em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação UFSCar, a criação e implantação de uma ferramenta no sistema informatizado de ensino já utilizado ou criar outro sistema informatizado para que alunos e professores avaliem a docência na graduação e as condições em que ela ocorre;
- VI - oferecer, em conjunto com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (ProGPe), capacitação específica para o desempenho da função de mentoria por docentes.

CAPÍTULO II

DAS ATRIBUIÇÕES DA PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS

23/03/2025 20:06

SEI/UFSCar - 1767988 - Ato Normativo: Resolução

Art. 12. Compete à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas:

I - articular, junto às Comissões de Avaliação do Desempenho Acadêmico (CADA) a inclusão na resolução que define a progressão e promoção na carreira do Magistério Superior, da valorização da participação do corpo docente da UFSCar em ações de formação continuada bem como da produção intelectual, por meio da publicação de artigos, capítulos e livros relacionados ao tema do ensino de graduação em suas áreas de conhecimento;

II - incluir na avaliação de Estágio Probatório dos docentes a participação nas ações de formação continuada;

III - apoiar, em conjunto com a ProGrad, a discussão, no âmbito da Comissão do Modelo de Esforço Docente (CMEDoc), de estratégias para que as ações de formação continuada desenvolvidas sejam consideradas no cálculo de esforço docente dos departamentos;

IV - oferecer, em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação, capacitação específica para o desempenho da função de mentoria por docentes;

V - propor e fomentar junto aos Centros e Departamentos Acadêmicos, a discussão de estratégias de melhoria dos concursos para contratação de docentes, aumentando seu foco na dimensão didática do fazer docente.

§ 1º Essas estratégias poderão incluir o uso de ambientes simulados de ensino (aulas simuladas) na etapa de prova didática nos concursos para contratação de docentes, propiciando a participação de estudantes voluntários em situações de simulação no processo de seleção.

§ 2º Os estudantes que porventura participarem dos processos de seleção na etapa de prova didática como aula simulada não terão funções avaliativas. Essas competem apenas à comissão julgadora. O papel dos estudantes será possibilitar ao candidato ou candidata demonstrar seus conhecimentos e habilidades na dimensão didática do fazer docente à comissão julgadora.

§ 3º Na Tabela de Pontuação para a Prova didática dos concursos para contratação de docentes, os grupos I (Desempenho didático-pedagógico) e II (Capacidade de planejamento de aula) devem ter, cada um, preferencialmente pontuação maior que os grupos III (Conteúdo e conhecimento na área) e IV (Comunicação e síntese do assunto).

CAPÍTULO III

DAS ATRIBUIÇÕES DA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Art. 13. Compete à Pró-Reitoria de Pós-Graduação criar, em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação, ações paralelas nos programas de pós-graduação visando a formação de futuros professores de Ensino Superior.

CAPÍTULO IV

DAS ATRIBUIÇÕES DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UFSCar

Art. 14. Compete à Comissão Própria de Avaliação da UFSCar:

I - fomentar, em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação, avaliações e levantamentos que retroalimentem as ações de formação continuada;

II - fomentar e induzir, em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação, a criação e implantação de uma ferramenta no sistema informatizado de ensino já utilizado ou criar outro sistema informatizado para que alunos e professores avaliem a docência na graduação e as condições em que ela ocorre.

CAPÍTULO V

DAS ATRIBUIÇÕES DA SECRETARIA GERAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 15. Compete à Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) da UFSCar:

I - oferecer, em colaboração com diferentes setores da UFSCar, ações de formação continuada de docentes para atuação na modalidade a distância;

II - apoiar e oferecer, em conjunto com a ProGrad e CPA, parâmetros para a coleta sistemática de feedback dos estudantes para avaliar a qualidade das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e práticas pedagógicas.

§ 1º As ações mencionadas no inciso I devem fomentar propostas educacionais inovadoras; capacitar para o uso pedagógico de TICs em cursos presenciais e a distância; e capacitar para a docência na EaD, abrangendo tutores, professores e outros agentes acadêmicos, com foco em práticas de tutoria virtual, gestão do aprendizado e desenvolvimento de competências pedagógicas e tecnológicas.

TÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 16. Cabe aos diferentes órgãos da UFSCar estimular e fomentar a institucionalização desta Política de formação continuada de professores nos quatro campi da UFSCar.

Art. 17. Os diversos órgãos da UFSCar citados neste documento como possuidores de atribuições institucionais terão até 12 (doze) meses, a partir da data de publicação, para iniciar suas atividades de formação continuada de docentes da universidade.

Art. 18. Esta política passará por revisão pelos diversos órgãos competentes da universidade após 24 (vinte e quatro) meses de sua publicação.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Beatriz de Oliveira, Reitor(a)**, em 18/03/2025, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1767988** e o código CRC **69C0FA11**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.034926/2024-12.

SEI nº 1767988

https://sei.ufscar.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1970257&id_orgao_publicacao=0 4/5