

Construção de um espaço institucional de assessoramento pedagógico universitário: a experiência de uma universidade federal do sul do estado de Minas Gerais

Construction of an institutional space for university pedagogical advice: the experience of a federal university in the south of the state of Minas Gerais

Construcción de un espacio institucional de asesoreamiento pedagógico universitario: la experiencia de una universidad federal en el sur del estado de Minas Gerais

Amanda Rezende Costa Xavier¹

<https://orcid.org/0000-0003-0097-3577>

¹ Universidade Federal de Alfenas, Poços de Caldas, Minas Gerais – Brasil. E-mail: amanda.xavier@unifal-mg.edu.br.

Resumo

O presente artigo se propõe a apresentar e analisar, sob a luz do referencial teórico da Pedagogia Universitária, o processo de construção institucional de um espaço de assessoramento pedagógico docente efetivado em uma universidade federal do estado de Minas Gerais. O estudo integra uma pesquisa mais ampla, de cunho interinstitucional e financiada por agências de fomento à pesquisa, denominada “Assessoramento Pedagógico Universitário: singularidades e sincronidades num cenário internacional”, a qual objetivou sistematizar as concepções e as práticas de assessoramento pedagógico universitário internacional, identificando singularidades e sincronidades em diferentes experiências consolidadas em distintas culturas institucionais. Para efetivar o estudo, foram aplicados cinco questionários que trataram de questões empíricas e identitárias, englobando assessores pedagógicos, gestores e docentes que já usufruíram desse serviço. Os dados sinalizam um processo institucional de reconhecimento desse serviço como importante contributo à formação docente para a valorização e qualificação do ensino. Na mesma medida, são identificados desafios que ainda precisam ser tratados para que se estabeleça um processo de completa legitimidade que venha a consolidar o serviço em um território institucional de formação.

Palavras-chave: Assessoria Pedagógica Universitária. Pedagogia Universitária. Formação Pedagógica Docente.



Abstract

This article proposes to present and analyze, in the light of the theoretical framework of University Pedagogy, the process of institutional construction of a space for teaching pedagogical advice, carried out in a federal university in the state of Minas Gerais. The study is part of a broader research, of an inter-institutional nature, financed by research promotion agency, called “University Pedagogical Advice: singularities and synchronicities in an international scenario”, which aimed to systematize the concepts and practices of international university pedagogical advice, identifying singularities and synchronicities in different consolidated experiences in different institutional cultures. To carry out the study, five questionnaires were applied that dealt with empirical and identity issues, encompassing pedagogical advisors, managers and teachers who had already used this service. The data indicate an institutional process of recognition of this service as an important contribution to teacher training for the enhancement and qualification of teaching. To the same extent, challenges are identified that still need to be addressed in order to establish a process of complete legitimacy, which will consolidate the service in an institutional training territory.

Keywords: *University Pedagogical Advice. University Pedagogy. Teaching Pedagogical Training.*

Resumen

Este artículo se propone a presentar y analizar, a la luz del referencial teórico de la Pedagogía Universitaria, el proceso de construcción institucional de un espacio de asesoramiento pedagógico docente realizado en una universidad federal del estado de Minas Gerais. El estudio forma parte de una investigación más amplia, de carácter interinstitucional y financiada por agencias de promoción de la investigación, denominada “Asesoría Pedagógica Universitaria: singularidades y sincronicidades en un escenario internacional”, que tuvo como objetivo sistematizar los conceptos y las prácticas de la asesoría pedagógica universitaria internacional, identificando singularidades y sincronicidades en diferentes experiencias consolidadas en distintas culturas institucionales. Para llevar a cabo el estudio se aplicaron cinco cuestionarios que abordaron cuestiones empíricas y de identidad, abarcando a asesores pedagógicos, directivos y docentes que ya habían utilizado este servicio. Los datos indican un proceso institucional de reconocimiento de este servicio como un aporte importante a la formación docente para la valoración y cualificación de la enseñanza. En la misma medida, se identifican desafíos que aún deben ser abordados para que se establezca un proceso de legitimación total que consolide el servicio en un territorio institucional de formación.

Palabras clave: *Asesoría Pedagógica Universitaria. Pedagogía Universitaria. Formación Pedagógica Docente.*

1 Introdução

O presente artigo se propõe a apresentar e analisar, sob a luz do referencial teórico da Pedagogia Universitária, o processo de construção institucional de um espaço de assessoramento pedagógico docente, efetivado em uma universidade federal do sul do estado

de Minas Gerais. Para alcançar nosso propósito, iniciaremos a apresentação desse processo de construção sob a perspectiva institucional de criação de uma política de formação, trazendo à tona um conjunto normativo que trata da constituição de um programa de formação pedagógica na universidade em análise. À vista deste referencial, buscaremos dialogar com a literatura e com a empiria, alcançada pela via dos procedimentos metodológicos de coleta de dados realizada em um projeto de pesquisa interinstitucional, ao qual se integra esta pesquisa. Tal estudo, de maior amplitude, denominou-se “Assessoramento Pedagógico Universitário: singularidades e sincronidades num cenário internacional”¹ e foi financiado por agências de fomento.² Ele objetivou sistematizar as concepções e as práticas de assessoramento pedagógico universitário internacional, identificando singularidades e sincronidades em diferentes experiências consolidadas em distintas culturas institucionais.

Assim, metodologicamente, a coleta de dados da presente pesquisa se orientou pela aplicação de cinco questionários construídos no âmbito referido, e foram destinados a públicos distintos dentro da instituição em análise. O primeiro questionário, denominado “Catalogação/Mapeamento institucional e setorial”, destinou-se à coordenação do setor equivalente ao que aqui denominaremos como Assessoria Pedagógica Universitária, visando a mapear os serviços de assessoramento pedagógico destinados aos docentes e efetivados na instituição. O segundo questionário, “Percepções da Gestão sobre o assessoramento pedagógico universitário”, destinou-se à gestão superior, à qual está alocada o setor de assessoramento, que, no caso deste estudo, referiu-se ao pró-reitor de Graduação. O terceiro deles, chamado “Percepções da Assessoria Pedagógica Universitária”, alcançou cada assessor pedagógico, ou seja, cada profissional que atua nesse setor, independentemente do cargo de origem. Finalmente, os dois últimos questionários foram dirigidos aos docentes que usufruem (ou não) dos serviços de assessoramento, buscando, por meio de narrativas livres, atingir a lógica que conduz os professores a buscarem ou ignorarem tais serviços na instituição.

Esse processo de coleta de dados, concretizado ao longo do ano de 2022, orientou-se por categorias definidas, *a priori*, no âmbito da pesquisa ora referida, pelas quais intencionou-se compreender as questões apresentadas no Quadro 1.

¹ A pesquisa “Assessoramento Pedagógico Universitário: singularidades e sincronidades num cenário internacional” foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp, Câmpus Rio Claro, SP.

² A pesquisa recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Quadro 1 – Categorias de análise.

| Categoria | Questões / Sentidos |
|--|---|
| A) Concepção de assessoramento: | <ul style="list-style-type: none"> • Como concebem o trabalho de assessoramento? • Que práticas comportam? • Como as estruturam? • Que crenças estão presentes? |
| B) Perfil do assessor: | <ul style="list-style-type: none"> • Quem são? • Como chegaram lá? • Que formação têm para tal? |
| C) Política institucional de formação docente: | <ul style="list-style-type: none"> • Que história reflete? • Que cultura reflete? |
| D) Legitimidade da prática de assessoramento: | <ul style="list-style-type: none"> • O que mobiliza à participação? • O que desmobiliza à participação? • Que valorização tem? • Que reconhecimento tem? |

Fonte: Produzido pela autora com dados da pesquisa de maior amplitude.

2 Conhecendo uma política de formação: caminhando por um percurso histórico na universidade

Iniciamos o reconhecimento da experiência de construção de um espaço de assessoramento pedagógico percorrendo o histórico de criação da política de formação da instituição, porque esse resgate histórico contribui para entender a cultura institucional e como ela se relaciona com os processos formativos nela alicerçados.

A instituição foi fundada em 1914 como escola de Ensino Superior, passou por um processo de federalização e, posteriormente, foi transformada em centro universitário. Somente em 2005, 91 anos após sua fundação, passou a ser uma universidade. Isso significa que, quando se tornou universidade, já estava às margens de se tornar uma instituição centenária, carregada de seus próprios processos e compreensões.

Já no ano de transformação em universidade, a gestão superior aprovou o primeiro programa de formação para os docentes da instituição. Por meio da publicação de uma resolução do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão, criou-se o denominado “Programa de Capacitação Pedagógica para Docentes”. Aprovado em agosto de 2005, o programa objetivava propiciar aos docentes oportunidades de aprimoramento e de melhoria do processo

ensino-aprendizagem e da prática docente. Previa a participação de professores ingressantes e de professores estáveis, que faziam parte do corpo docente da instituição. Dado o contexto à época, é possível assimilar que a decisão pelo abarcamento de todos os professores decorreu da transformação em universidade, de modo que devia ser percebido que todos os docentes precisavam de passar por um processo que os habilitasse às novas exigências da instituição.

Mesmo em face desse abarcamento, contudo, o texto normativo demonstra um foco no professor ingressante, relativamente ao cumprimento do estágio probatório. Eles deveriam participar de duas atividades integrantes do programa, como condição para aprovação: a primeira, com carga horária de 8 horas, destinava-se à apresentação da estrutura administrativa da instituição, assim como das normas de funcionamento atinente ao ensino superior, organizada por vários setores da universidade; a segunda atividade consistia em um curso de metodologia e didática do ensino superior, de 30 horas, que abordava elementos pedagógicos destinados a aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem. Os docentes estáveis contavam com uma participação voluntária. Informado que o curso decorria das necessidades dos docentes, nada se especificava sobre como se daria essa avaliação ou análise, nem como se organizaria o curso a partir delas. Pelo contrário, o texto faz parecer que a atividade se referia a um curso padrão, planejado pelos órgãos então envolvidos.

Como tratado em estudo anterior (Xavier; Toti; Azevedo, 2017), nessa primeira proposta de política formativa que se concentrava no período de estágio probatório e no controle para certificação, o cumprimento de uma carga horária baixa fazia transparecer uma concepção de pedagogia universitária instrumental “entendida como um conjunto de normas e prescrições” (Cunha, 2004, p. 526). Embora houvesse um sentido positivo em buscar a implantação de uma política de formação, o modelo adotado dificilmente consolidaria uma cultura de formação pedagógica em serviço na instituição, a partir de um modelo pré-moldado e focalizado em cumprimento normativo de horas para aprovação em estágio probatório.

Tomando essas questões em discussão, em 2008 o programa passou por revisão, vindo a desmembrar-se em duas distintas resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Separava-se o programa de formação em duas abordagens: uma direcionada aos docentes estáveis e outra aos docentes ingressantes, entendendo que, em face de cada público, objetivos diferentes deveriam ser buscados. Aos distintos grupos objetivava-se introduzir, por meio de oficinas, práticas didático-pedagógicas inovadoras que, somadas aos conhecimentos adquiridos durante a formação, viriam a produzir resultados positivos em relação ao processo

educacional. Passou-se a afirmar que era necessária uma ampla visão da realidade institucional, incluindo-se na estrutura do curso proposto a explanação de sua estrutura, seus objetivos, programas e planos de ensino.

Ora, na prática de desenvolvimento do programa não se aferiram mudanças significativas em relação à política anterior, porque a estrutura permaneceu inalterada. A organização continuou concentrada em um curso de apresentação administrativa, que passou de 8 para 4 horas, e um curso pré-moldado de metodologia e didática do ensino superior, que foi ampliado de 30 para 90 horas. Além de novamente se focalizar na medição da formação em controle de carga horária, as alterações dos objetivos apenas incutiram no curso de metodologia e didática do ensino superior temas de natureza técnico-administrativo ou burocrático, que já deveriam ser abordadas na apresentação administrativa. A cultura, portanto, permanecia inalterada, concentrada em regras de controle e formatada na definição de quantificação da formação.

Reconhecemos, entretanto, que houve uma positiva intenção da universidade em fomentar a participação dos professores estáveis no programa de formação. Pode-se avaliar que tal preocupação explicava-se no fato de que a transformação da instituição em universidade fez incorporar ao quadro docente muitos professores que já atuavam em outras instituições de ensino superior, mas com culturas e alunado bastante diferentes do que se viria a encontrar na recém-constituída universidade. Com isso, havia uma preocupação que fazia buscar um alinhamento dos docentes do quadro à própria cultura desta nova universidade, a fim de que esse alinhamento se refletisse nos objetivos e na qualidade de sua atividade-fim.

O tempo evidenciou, então, uma nova necessidade de revisão, e em 2011 o programa foi reestruturado, revogando todas as políticas anteriores. Criava-se o Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes (Prodoc), que fez retornar a proposta aos docentes indistintamente de seu tempo de serviço. Não deixou de se concentrar, contudo, na exigência do estágio probatório, o que, sob determinada perspectiva, continua evidenciando uma lógica equivocada que enraíza a ideia de que há um tempo estabelecido para a participação na formação. Não obstante, a reestruturação também manteve concentração na quantificação da formação, estabelecendo carga horária mínima de participação nas atividades oferecidas. O professor ingressante deveria, no mínimo, cumprir 60 horas durante os três anos de estágio probatório, das quais pelo menos 20 horas deveriam ser cumpridas na dimensão I, destinada às questões administrativas da instituição. Evidencia-

se, com isso, a continuidade de uma preocupação intensa com questões técnico-burocráticas, nomeadamente relacionadas com o funcionamento, critérios e procedimentos para progressão na carreira do magistério de nível superior, e ao funcionamento dos sistemas administrativos e acadêmicos, quando comparadas às questões pedagógicas e metodológicas relacionadas aos processos de ensinar e de aprender (Xavier; Toti; Azevedo, 2017).

Embora essa ressalva não possa deixar de ser destacada, reconhece-se que houve significativas mudanças na nova política de formação da instituição. A partir de estudos apresentados à comunidade acadêmica, intitulados Dossiê Prodoc, que validavam a escuta de Coordenações de Cursos e de Diretores de Unidades Acadêmicas, evidenciou-se um amadurecimento da proposta de formação ao abandonar a ideia de dois cursos padronizados para incorporar distintas possibilidades de ações formativas. Organizado em quatro dimensões (I – Organização e gestão da estrutura acadêmica-administrativa da instituição; II – Fundamentos educacionais do Ensino Superior; III – Bases epistemológicas, sociais e culturais do desenvolvimento no Ensino Superior; e IV – Recursos, inovações e metodologias educacionais do Ensino Superior), o programa poderia se desenvolver por meio de oficinas, cursos, seminários ou outras ações idealizadas conforme cada grupo temático e demandas apresentadas.

Outros dois importantes avanços, enquanto política de formação, relacionaram-se à articulação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e com a Comissão Própria de Pessoal Docente (CPPD). Por meio dessa reestruturação, por um lado, instituiu-se a vinculação da participação no programa ao desempenho nas avaliações institucionais da Comissão Própria de Avaliação (CPA), o que revelava uma conscientização de que os instrumentos formais de avaliação da instituição deveriam ser tomados como norte para a formação pedagógica dos docentes, potencializando a atuação no exercício da docência. Por outro lado, avançou-se muito na legitimidade conferida institucionalmente ao programa quando se incluiu, no processo de progressão na carreira docente, conduzido pela CPPD, a pontuação para atividades de capacitação docente, nomeadamente relacionada à participação nos cursos de capacitação do Prodoc. Sob a ótica do presente estudo, tais medidas delimitam um lugar para a formação na instituição, revelando o compromisso institucional (Cunha, 2010, 2014) “com a capacitação dos recursos humanos, frente às novas demandas e objetivos acadêmico-educacionais” (Xavier, 2019, p. 240).

O ano de 2015 marca a última revisão realizada na política de formação da universidade, indiciando novos amadurecimentos que tentaram conferir sentidos mais profundos de transformação da cultura de formação. Entre as alterações mais significativas, destacaram-se a inclusão da responsabilidade formativa de todas as pró-reitorias acadêmicas na oferta das ações do programa, de acordo com as dimensões revisadas a que se vinculavam (I – Organização e gestão da estrutura acadêmica-administrativa da instituição; II – Fundamentos educacionais e bases epistemológicas do Ensino Superior; III – Pesquisa e Extensão no Ensino Superior; e IV – Recursos, inovações e metodologias educacionais do Ensino Superior). Essa proposição colaborou para que ensino, pesquisa e extensão efetivamente assumissem o papel formativo na proposta em curso, competindo a órgãos com expertise o planejamento e envolvimento na formação pedagógica. Também foram instituídas as possibilidades de realização de projetos locais, que viessem a atender especificamente às necessidades internas de cada unidade acadêmica, ou de cada *campus* da instituição, reconhecendo que, na formação, há espaço para o respeito às diferentes epistemologias dos diferentes campos de conhecimento (Xavier, 2019).

Nada foi rompido, entretanto, em relação às questões de vinculação com estágio probatório ou com quantificação da formação em carga horária, consolidando uma cultura institucional de controle em relação a esses aspectos. Inclusive essa última revisão reforçou tal questão ao identificar o programa como, além de exigência para a aprovação no estágio probatório, ação institucional de recepção e integração dos docentes ingressantes, requerida pela Lei nº 12.772/2012, que institui o Plano de Carreira do Magistério Superior do Ensino Público Federal.

Ainda que o percurso histórico formal e normativo de construção da política de formação da instituição exista, é preciso destacar as alterações na organização e na prática cotidiana de desenvolvimento do programa que foram introduzidas em 2020 em decorrência das mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19. Naquele contexto, o Conselho Universitário (CONSUNI), órgão máximo da instituição com representação de toda comunidade acadêmica, deliberou pela oferta de formação a todos os docentes da instituição como condição pedagógica inadiável de enfrentamento das exigências do ensino remoto. Visava-se, na oportunidade, à “manutenção da qualidade do ensino e da aprendizagem, o planejamento da formação foi unificado, porém, não deixando de respeitar as diferentes epistemologias dos campos de conhecimento” (Xavier *et al.*, 2022, p. 8). Reconhecia-se, por

seu turno, que os setores pedagógicos, a quem coube tal responsabilidade de oferta, são o lugar da pedagogia na universidade, no sentido atribuído por Cunha e Lucarelli (2014),³ esperando-se deles respostas à altura dos desafios e demandas vivenciados na dimensão pedagógica.

Desse modo, o programa de formação institucional, sem deixar de manter as previsões da resolução de 2015 no que tange à realização de atividades locais (próprias de cada unidade) e das demais condições circunscritas na normativa, passou a ser desenvolvido a partir de planos de formação anuais, organizados pelos setores pedagógicos de todos os *campi* da instituição, de modo coletivo e articulado, passando a ser destinado a toda a instituição e não mais fragmentado por *campus*. Tais planos de formação vieram a ser validados por colegiados de cursos de todos os quatro *campi* da instituição, em uma concepção de formação que se alicerça na escuta das demandas dos professores. Essa ação foi reconhecida como modo de aproximar o programa à realidade institucional, visto que os coordenadores de curso estão em permanente contato com os dilemas e situações cotidianas da sala de aula. Ainda que se tomasse como premissa o respeito às diferentes epistemologias e pedagogias dos campos de conhecimento de cada curso ou unidade acadêmica, essa reorganização reconheceu a convergência das questões institucionais, procurando dar respostas às similaridades existentes nessas demandas a partir de planos de formação complexos, articulados e com objetivos elaborados em torno de toda a diversidade de projetos formativos propostos (Cunha, 2010, 2014; Xavier, 2019; Xavier *et al.*, 2022).

A Figura 1 apresenta uma síntese desse caminho histórico que evidencia a política institucional de formação pedagógica em serviço da universidade.

³ O espaço, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação. Esse espaço está ligado à missão institucional e à representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos. Tradicionalmente, a universidade é identificada como um espaço de formação docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. Mas o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente, se constitua em um lugar onde ela aconteça. A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades (Cunha; Lucarelli, 2014, p. 33).

Figura 1 – Caminho histórico da política de formação da universidade.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Xavier (2023).⁴

3 Delimitando a Assessoria Pedagógica: do perfil às experiências de assessoramento pedagógico

Os setores pedagógicos (que neste trabalho equiparam-se à Assessoria Pedagógica) da experiência em questão são compostos por quatro profissionais pedagogos, sendo que duas assessoras estão vinculadas a cada um dos dois *campi* fora de sede, e os outros dois, uma assessora e um assessor, estão alocados na sede em um departamento junto à Pró-Reitoria de Graduação. O Quadro 2 traz uma síntese do perfil destes profissionais da instituição em análise, indistintamente do *campus* de atuação.

⁴ Palestra proferida na Mesa Redonda “Formação Docente idealização e concretização de um programa de formação pedagógica docente na Universidade”, integrante do V Workshop de Metodologias Ativas de Ensino / III Simpósio de Pesquisa em Sala de Aula: Formação Discente e Docente / II Encontro Difusão de Práticas Pedagógicas, realizado na Faculdade de Odontologia de Piracicaba, Unicamp, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/live/w_AWISNwzFA?feature=share. Acesso em: 1º ago. 2023.

Quadro 2 – Perfil dos assessores pedagógicos.

| Assessor | Cargo | Formação inicial | Última titulação | Ano de ingresso na função |
|----------|---------------|------------------|--|---------------------------|
| A | Pedagogo/área | Pedagogia | Especialização em Didática e Gestão Pedagógica | 2007 |
| B | | | Pós-Doutorado em Pedagogia Universitária | 2011 |
| C | | | Mestrado Profissional em Administração Pública | 2014 |
| D | | | Mestrado profissional em História Ibérica | 2014 |

Fonte: Produzido pela autora com dados da pesquisa.

A constituição do espaço de assessoramento somente por profissionais pedagogos não é fortuita. Com a consolidação da política de formação pedagógica da instituição, conforme apresentado, aprovou-se, na sequência, um Regimento Interno do setor pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação. Esta normativa estabeleceu que os setores pedagógicos (no plural porque alcança estas estruturas em cada *campus* da instituição), atuantes na universidade, com vistas a promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em uma ação pautada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, seriam estruturados com recursos humanos ocupantes do cargo de pedagogo/área, que são Técnicos Administrativos em Educação (TAE). Dado o contexto da instituição, que possui baixo número tanto de professores quanto de TAE, pode-se avaliar que essa decisão buscou combater a transitoriedade que se verifica na função de assessor pedagógico quando não se constitui um setor com recursos humanos próprios. Assim, o nível de institucionalização assumido, a partir da legitimação por um regimento próprio, algo que não se verifica nos demais setores que compõem as pró-reitorias acadêmicas, indicia uma preocupação com a “continuidade enquanto um processo que não é interrompido pela transitoriedade da ocupação da função de assessoramento, garantida institucionalmente pela segurança da permanência na função, que lhe efetive prolongamento no tempo e espaço da universidade” (Xavier, 2019, p. 314).

A preocupação com a atuação do setor sem descontinuidades pode estar relacionada às muitas estruturas institucionais que usufruem do trabalho das Assessorias, como indicado pelos assessores no mapeamento realizado pela aplicação dos questionários antes mencionados. Entre estas estruturas institucionais, encontram-se reitoria, pró-reitoria, institutos e faculdades, direções e coordenações de curso, núcleos docentes estruturantes,

corpo docente e discente em demandas coletivas ou individuais. Isso demonstra que há um alcance das frentes de trabalho desenvolvidas que leva os setores pedagógicos a serem requisitados em diferentes instâncias, mas sempre com ações relacionadas à dimensão pedagógica, como se verifica no rol de atividades apontadas pelos assessores.

A respeito de suas ações, a Assessora Pedagógica intitulada como C no Quadro 2 assume que:

o assessoramento pedagógico é fundamental por realizar um trabalho de aprimoramento das questões pedagógicas no cotidiano da sala de aula, ao promover atividades que problematizam a prática docente e estimulando mudanças em direção a sua melhoria. Com relação ao planejamento curricular, é inegável como a ação de assessores da área educacional, especialmente pedagogos, tem contribuído para melhorar os Projetos Pedagógicos dos cursos, por considerarem aspectos pedagógicos fundamentais relacionados ao ensino, aprendizagem e avaliação. Tais aspectos são apontados pelos docentes como um desafio, já que muitas vezes não foram trabalhados em sua formação inicial.

Assim, com respeito às funções e atividades, os assessores especificam que realizam ações de formação pedagógica docente, regulares ou pontuais, constituição de redes e comunidades no âmbito pedagógico, divulgação de experiências, projetos, materiais e estudos pedagógicos, apoio à produção de recursos ou materiais pedagógicos, apoio à realização de eventos de natureza pedagógica, atendimento individualizado a docentes, gestão em processos de avaliação do ensino, principalmente relacionados com avaliação externa, realização e dinamização de estudos pedagógicos, atendimento a estudantes, em questões associadas ao ensino de graduação, e, finalmente, gestão dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da instituição, seja a nível de criação quanto a nível de alteração, junto a órgãos colegiados como coordenação de curso ou núcleo docente estruturante. Segundo a Assessora A, espera-se:

que problemas relacionados à prática pedagógica, perpassando desde o desenho curricular dos projetos pedagógicos até o trato pedagógico entre professores e alunos, sejam minimizados em função das distintas abordagens formativas que se aplicam no serviço de assessoramento. Dentro do desenho curricular, inserem-se demandas metodológicas relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, que precisam ser costuradas de modo a promover um processo de formação significativo e duradouro aos estudantes.

O rol de atividades mapeadas sinaliza que a instituição caminha em direção favorável à delimitação das atividades de assessoramento pedagógico, porque nenhuma das atividades apontadas desvirtua uma ação eminentemente relacionada com a dimensão do pedagógico, que opera, no ensino superior, em uma perspectiva transversal em relação aos campos de conhecimento. O pedagógico deve ser assumido como um espaço de conexão entre conhecimentos, que integra subjetividades e culturas, e que exige conteúdo científico, tecnológico e artístico especializados, orientando o processo de ensinar e aprender na universidade (Lucarelli, 2004) – um “espaço de conhecimento orientado à compreensão dos processos de formação que se dão na universidade, a partir da consideração dos sujeitos envolvidos, sua relação com o contexto e com os outros processos que se desenvolvem nesse âmbito” (Lucarelli, 2011, p. 425). Essa perspectiva do pedagógico pode ser percebida nas atividades mencionadas, de modo que nenhuma delas se restringe a uma natureza técnico-burocrática, que limitaria a ação dos assessores a atividades estritamente administrativas.

Embora haja, contudo, uma preocupação com a constituição dos setores pedagógicos e com as frentes que nele recaem, todos os assessores são unívocos ao afirmarem que não receberam formação para atuarem na função. Utilizam de suas experiências formativas para conduzir suas práticas e acreditam que sua função neste setor de assessoramento está relacionada à “*compreensão de um processo formativo universitário como contínuo e dinâmico, em que a prática pedagógica docente deve ser apoiada no cotidiano da instituição*” (Assessora Pedagógica A). Essa condição reforça que processos de autoformação são imprescindíveis para qualificá-los à função, a fim de corresponder à permanência garantida pela instituição. Autoformar-se, nesse quadro, alcança validar a ação de assessoramento e a própria experiência profissional (Cunha, 2014; Xavier, 2019).

Essa autoformação, entretanto, não é ofertada pela própria instituição, demandando um investimento pessoal por parte dos assessores. Para realizar sua função, o setor conta com apoio apenas da Pró-Reitoria de Graduação, mas muito relacionado às questões administrativas do trabalho e de divulgação da atividade realizada. Isso significa que, em função das concepções e organização do trabalho pedagógico de assessoramento, os pedagogos não têm suporte institucional direto, o que, sob a perspectiva do presente estudo, amplifica a obrigatoriedade de permanente autoformação aos profissionais para corresponderem às expectativas que institucionalmente recai sobre eles. Nessa requisição de investimento pessoal em autoformação, o mapeamento indica que os assessores participam de

diferentes atividades de capacitação, tais como as mencionadas por eles: processos de interpretação de autoavaliação e eventos pedagógicos e congressos da área, projetos de pesquisa e de extensão, a exemplo de um grupo de estudos de assessores pedagógicos⁵, assim como busca por produção de publicações envolvendo sua prática. Por meio desse processo de autoformação, os profissionais compreendem que podem atuar na qualificação das práticas pedagógicas por diferentes perspectivas que não aquelas diretamente desenvolvidas dentro da sala de aula, sendo este o impacto esperado pelos assessores pela institucionalização do setor pedagógico.

Embora tenham essa perspectiva positiva em relação à sua ação, os assessores sinalizam que há um desafio cotidiano em alcançar o quadro docente nas ações desenvolvidas. Indicam como constrangimento “a falta de adesão do corpo docente às formações, que rompe com o impacto esperado, fazendo frustrar planejamentos que se orientam pela escuta das necessidades dos próprios professores” (Assessora Pedagógica A), sendo “insatisfatório o nível de adesão da comunidade acadêmica às atividades” realizadas pelos setores pedagógicos (Assessora Pedagógica C). Afirmam que a crença dos docentes de que sua formação inicial em uma área específica os habilita ao exercício da pesquisa seja suficiente para serem excelentes professores os faz não reconhecer que a ausência de saberes pedagógicos prejudica sua prática profissional docente. Tal percepção demonstra um nível de conscientização sobre o tema, ratificando seu desenvolvimento profissional mediado pelos processos de autoformação que os orientam a prática. A Assessora A corrobora essa ideia de necessidade de autoformação dos assessores como imprescindível para se desempenhar a função, analisando que há um

desrespeito (por parte de uma minoria de professores) com o serviço de assessoramento quando realizado por profissionais pedagogos, que se institui pela hierarquização de cargos e que não considera um investimento autoformativo que habilita o pedagogo a ocupar esse lugar na instituição.

Nesta perspectiva, aliado ao constrangimento da descrença de um pequeno grupo de professores que ignora o serviço de assessoramento, o mapeamento das dificuldades vivenciadas pelos assessores pedagógicos também inclui a necessária ampliação do número de pedagogos alocados no setor, uma vez que a quantidade de frentes de atuação às quais se

⁵ Referem-se ao Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária (GEAPU), projeto de extensão coordenado por esta autora desde 2020.

envolvem é infinitamente maior que a capacidade laboral dos quatro atuais assessores. Afirmam que o aumento do apoio institucional em relação a serviços técnicos não pedagógicos (a exemplo de formatações, diagramações, ilustrações, transmissões etc.) também é imprescindível, porque são demandados para atender projetos de cunho pedagógico efetivados pelos setores, mas tais repartições não têm tais expertises técnicas, desperdiçando-se um tempo precioso que poderia ser empregado em assessoramento pedagógico oportuno. A questão da disponibilização de serviços de acessibilidade também foi apontada como uma necessidade inadiável dos setores. Serviços de interpretação, seja de Libras seja de línguas estrangeiras, dada a rede expandida de contatos estabelecida pelo setor, permitem que a formação pedagógica por eles desenvolvida alcance públicos que dependem desse acesso.

Finalmente, a ampliação do alcance de mais que os 30% do público docente da instituição até então alcançados pelos serviços de assessoramento, sejam os da formação pedagógica sejam os de planejamento curricular, é a demanda mais premente dos assessores. “Entendemos que há uma necessária intervenção da gestão superior para se estabelecer essa legitimidade não dada pelos docentes aos serviços, sendo essa uma condição para a diminuição da distância percebida [entre o almejado e o alcançado]” quanto ao serviço de assessoramento pedagógico docente realizado (Assessora Pedagógica A, grifo nosso).

4 E por falar em gestão... o que dizem os gestores

A percepção dos assessores pedagógicos em relação a uma necessária ação proativa da gestão contrasta com a percepção dos desafios enfrentados indicados pelo gestor responsável, notadamente em relação à constituição do setor de assessoramento pedagógico. Essa condição desafiadora se revela quando, segundo o pró-reitor de graduação, responsável pelo órgão da Reitoria ao qual as Assessorias Pedagógicas (os setores pedagógicos) estão vinculadas,

durante o regramento da recém-criada instituição, a formalização dos papéis a serem desempenhados pelos diversos setores tornou-se um desafio. O regulamento da Pró-Reitoria, que criou o setor pedagógico, levou quatro anos desde sua confecção até sua aprovação. Outra dificuldade, especialmente para nossa instituição, em que a razão técnico/docente é de 1/2, foi a disputa pela contratação de profissionais com formação em pedagogia para o desempenho da função, uma vez que há várias demandas de servidores (pró-reitor de Graduação, 2022).

O maior constrangimento apontado pelos assessores pedagógicos, relativamente à baixa adesão do quadro docente às ações propostas, é também reconhecido pelo pró-reitor. Segundo sua avaliação,

a adesão, pelo corpo docente, aos espaços de debates e formativos promovidos é um desafio, em certa dimensão pela dinâmica cotidiana que obriga os docentes a se concentrarem em tarefas imediatas como relatórios, avaliações, projetos e publicações e, em outra dimensão, pela resistência na mudança de uma prática pedagógica, que, teoricamente, fora avaliada no ato da admissão ao serviço público (pró-reitor de Graduação, 2022).

Estas são questões que ratificam as dificuldades antes mencionadas pelos assessores, e que não parecem estar em trânsito de solução. É preciso, contudo, ter-se em foco uma ação gestora que leve a uma institucionalização enquanto “modo de valorização do espaço formativo a ser construído pela Assessoria Pedagógica, para que a intencionalidade e o compromisso com a continuidade sejam questões de ordem que permitam efetivar a legitimidade que seu rol de responsabilidades demanda” (Xavier, 2019, p. 314). Ainda que os desafios sejam imperativos, também o é legitimar, na prática, o espaço ocupado pelo pedagógico no ensino superior, como credencial de qualidade socialmente referenciada, em mesma medida como o tem sido em razão das construções da política de formação no texto e ações normativas.

Contudo, mesmo face às limitações de gestão na consolidação dos setores pedagógicos, incluindo aqui as questões relacionadas ao quantitativo de recursos humanos neles alocados, o pró-reitor reconhece o importante papel do assessoramento pedagógico nas práticas formativas da atual política institucional. A esse tema, ele retoma o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da universidade, por meio do qual

se determina como pontos de atenção para o cumprimento de suas diretrizes pedagógicas: a) inovações significativas quanto à flexibilidade dos componentes curriculares, que se constitui na ampliação da discussão de metodologias ativas, na flexibilização curricular e na promoção da interdisciplinaridade; b) atividades práticas e estágio, viabilizadas por convênios com diferentes ambientes e instituições; c) desenvolvimento de materiais pedagógicos, pelo qual se concretiza um incremento para a aplicação de metodologias inovadoras; d) incorporação de avanços tecnológicos pela utilização de novas tecnologias e pela utilização de educação à distância; e) potencialização da mobilidade acadêmica nacional e internacional; e f) ampliação e aprimoramento da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras ao ensino e aprendizagem” (pró-reitor de Graduação, 2022).

Segundo o pró-reitor de Graduação, dentre os seis itens pedagógicos presentes no PPI, o setor pedagógico tem papel importante em pelo menos três deles (a, c e d).

Embora os espaços deliberativos sejam os colegiados de curso e os colegiados superiores, o trabalho de especialistas em educação na construção de opções viáveis para os cursos é muito bem-vindo, sobretudo ao tratar-se de cursos cujos saberes prático e técnico tradicionalmente suplante a discussão político-pedagógica (pró-reitor de Graduação, 2022).

Em pesquisa anterior (Xavier *et al.*, 2013), a primeira pró-reitora de Graduação da universidade (2005-2009) já sinalizava essa contribuição do setor pedagógico, indicando sua necessidade de institucionalização. Entendida a prática pedagógica como eixo prioritário da Graduação, os desafios contemporâneos do ensino superior, como implantação de currículos inovadores e avanços em metodologias avaliativas, denunciavam, para ela, a exigência de propostas institucionais que implantassem políticas de capacitação e de apoio pedagógico.

Reconhecemos que a formação, por meio da graduação e da pós-graduação, de forma geral, não propicia uma fundamentação pedagógica específica para o exercício da docência, mesmo com os programas de aperfeiçoamento didático, que se caracterizam como espaços de aprendizagem sobre o magistério superior. Assim, a universidade deve responder, com competência e qualidade, às profundas mudanças na cultura escolar, às exigências e às expectativas dos acadêmicos, que são crescentes e cada vez mais desafiadoras (Fava, 2013, p. 73-74).

Com essa declaração, a pró-reitora retoma o percurso de construção da política de formação, iniciada na instituição desde sua transformação em 2005. Associa-o à adoção de um modelo de apoio pedagógico docente que seja contínuo e dinâmico, que promova “a formação integrada dos docentes e a interlocução com as diferentes áreas do saber; a adoção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem; a relação dialógica com os acadêmicos” (Fava, 2013, p. 74).

Nesta direção, o atual pró-reitor de Graduação reconhece que o contributo do assessoramento pedagógico alcança

a atenção às frequentes mudanças de legislação e diretrizes curriculares; o diálogo estabelecido com os diversos cursos de graduação, que contribui para supressão de dúvidas e interpretações equívocas e favorece, inclusive, no fluxo de soluções que podem ser compartilhadas pelos cursos, observadas suas especificidades (pró-reitor de Graduação, 2022).

5 O serviço de assessoramento pelo olhar docente

À vista da política de formação assumida pela instituição e compreendidos os desafios de consolidação e legitimação dos setores pedagógicos, os achados decorrentes dos instrumentos de coleta de dados junto aos docentes da instituição, denominados Narrativas sobre o serviço de assessoramento pedagógico docente universitário, trazem importantes sinalizações. Os instrumentos buscaram alcançar, cada qual, professores participantes e professores não participantes das atividades e serviços desenvolvidos/oferecidos pelos setores pedagógicos.

Chama a atenção o fato de a aplicação do instrumento a professores não participantes ter resultado nula, mesmo frente a cinco convites reformulados ao longo de 10 semanas seguidas. A seleção desses professores convidados a participarem da pesquisa, pertencentes a diferentes áreas de conhecimento, deu-se a partir de consulta aos assessores, que indicaram aqueles que não tinham registro de carga horária em atividades de formação, assim como nunca solicitaram atendimento do serviço de assessoramento pedagógico.

O dado nulo por si só já é bastante revelador. Ele denuncia o constrangimento ora manifestado pelos assessores, indiciando que nem mesmo a contribuição em uma pesquisa séria e comprometida com a produção de conhecimentos no campo da Educação lhes motiva à participação.

Tomada a questão como objeto de análise, é possível interpretar a não participação por 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. Sob esse viés, há que se interrogar se os demais professores, participantes de atividades formativas e usuários dos serviços de assessoramento pedagógico, também não o estão, questão essa que pode constranger aqueles professores atentos a seu processo de qualificação na dimensão pedagógica, porque sinaliza que eles estariam (des)ocupados em relação aos não participantes. 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. Nesse sentido, tanto é possível avaliar que há uma descrença nos processos formativos propostos pelo serviço de assessoramento, como se pode compreender que a aprovação didática no ingresso da carreira soa como suficiente para garantir a qualificação da ação didático-pedagógica.

Na ausência de um diálogo que nos permita chegar a conclusões a respeito dessas indagações, é lícito confrontar esse vazio com as respostas obtidas no instrumento destinado a professores que participam de formações e usufruem dos serviços de assessoramento pedagógico.

A contribuição do serviço de assessoramento é evidenciada pelo Docente 1, destacando a transformação alcançada na relação com os estudantes. Segundo ele, a motivação para participar das formações e usufruir do serviço de assessoramento

se deu devido a minha vontade de melhorar a minha prática docente. Após participar das formações e aplicar o conteúdo aprendido com êxito, a vontade de participar aumenta cada vez mais. O excelente relacionamento com a Assessoria Pedagógica do campus contribuiu muito para que eu não desanimasse e procurasse sempre participar das formações oferecidas. Um dos resultados mais marcantes é receber feedback positivo dos estudantes no que diz respeito a ser evidente que eu me preocupo realmente com o aprendizado deles. A participação dos discentes, sentindo liberdade de expor o que estão pensando e me 'ajudando' neste processo, mostra que devagar estou contribuindo para que eles percebam seu papel como protagonistas no seu processo de aprendizagem. É um processo contínuo de aprendizado discente e docente, com sucessos e fracassos, mas juntos e com o auxílio do setor de assessoramento pedagógico estamos construindo um processo 'novo' de ensino/aprendizagem. O serviço mostra-se sempre disposto a contribuir quando solicitado, o que me dá segurança para pedir auxílio quando preciso. Quando você está em um ambiente que sente que o setor está realmente com vontade de fazer algo diferenciado e de qualidade, tudo fica mais fácil (Docente 1).

Esse lugar de diálogo, de auxílio pedagógico para os professores, que se constitui em oportunidade de aprendizagem permanente da docência, e que demonstra abertura para atender e se entrelaçar aos dilemas do ensinar e do aprender no ensino superior, é também referido pelo Docente 2, quando ele afirma que

a qualidade das atividades oferecidas, assim como a atenção da Assessoria Pedagógica, me mobilizam a participar das atividades. O estímulo por parte da Assessoria, no que diz respeito ao estudar, ao melhorar as práticas, tornar o diálogo próximo, me fez desejar participar de todas as atividades e melhorar um pouco a cada dia. Hoje, eu não me vejo sem o apoio da Assessoria e minha carreira como docente tem uma ligação muito estreita por conta das atividades que foram desenvolvidas. Sou extremamente grata pelas experiências e oportunidades de aprender, de experimentar, tendo apoio. Inclusive, ter a possibilidade de errar e entender e refletir o porquê do erro e como acertar em momento oportuno (Docente 2).

Esse espaço de reflexão proporcionado pelo serviço de assessoramento, como afirmado pelo Docente 2, é reforçado pelo Docente 3, que, alinhado à perspectiva do primeiro depoimento, evidencia que seu desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência transforma sua percepção do público estudantil. De acordo com ele, “as atividades me possibilitam refletir e atualizar meu papel como docente em sala de aula e proporcionam o aprendizado de novas metodologias ativas que são necessárias, uma vez que o perfil dos discentes mudou muito com o avanço tecnológico” (Docente 3).

Finalmente, corroborando com a ótica de aprendizagem permanente da docência, o Docente 4 reafirma as percepções já trazidas pelos próprios assessores em relação à dinamicidade do trabalho, que permite aproximações e laços, que por sua vez promovem ruptura com o tão enraizado discurso de solidão da docência. Também ratifica o sentido da formação como produtora de conhecimentos, elementar para a profissão docente, em um processo que se dá no coletivo dessa profissão. Para ele, o que o mobiliza à participação e usufruto do serviço de assessoramento pedagógico é o

aprender. O conhecimento sempre foi a temática na minha vida acadêmica, tudo que pudesse me fazer ser uma professora melhor sempre me motivou a buscar novas formas de ensinar em sala de aula, utilizar novas tecnologias, novas formas de avaliação que não fossem apenas meros instrumentos quantitativos. A busca por outros que estavam trilhando o mesmo caminho e com os quais eu pudesse interagir e trocar experiências, para que nesse trilhar pudéssemos perceber que não estávamos sozinhos e nessas parcerias construíssemos pontes para nos aproximar e aproximar outros que estivessem procurando um caminho, foram muito relevantes. Aprendi muito e continuo aprendendo, mas mais do que isso descobri que não estou sozinha nessa caminhada. O assessoramento pedagógico é muito importante para nós docentes, os tempos mudaram e a busca por uma formação continuada em nossa prática se torna essencial para sermos melhores professores (Docente 4).

6 Algumas considerações que não finalizam a questão...

Os achados discutidos neste estudo sinalizam um processo institucional de construção de uma política de formação pedagógica docente que caminha em uma interessante direção de legitimação dos espaços responsáveis pelo serviço de assessoramento pedagógico, conduzindo-os de espaços a lugar do pedagógico na instituição.

Quer no referencial normativo da instituição, quer na percepção dos sujeitos envolvidos, sejam assessores, gestores, professores que participam de formações e aderem ao serviço de assessoramento, há um processo nítido de reconhecimento desse lugar como importante contributo à formação docente para a valorização e qualificação do ensinar e do aprender no ensino superior. Em mesma medida, entretanto, são identificados desafios que ainda precisam ser tratados para que se estabeleça um processo de completa legitimidade, que venha a consolidar o serviço em um território institucional de formação.

Nesse sentido das limitações, ao passo que os assessores esperam mais intervenção da gestão na legitimação e alcance de uma maior participação dos docentes, a gestão reconhece todos os desafios, mas não sinaliza um trânsito para os solucionar. É preciso retomar o sentido do compromisso institucional para a legitimação desse lugar do pedagógico, porque somente esse compromisso pode fazer avançar os pontos e questões que ainda carecem de avanços. O reconhecimento na política institucional parece estar em concretização; é preciso que o mesmo processo seja refletido na prática e no cotidiano das relações de assessoramento pedagógico da instituição.

Mesmo com os desafios estanques, contudo, defende-se, no presente estudo, que é preciso que se reconheça o alcance do serviço de assessoramento, de um modo qualitativo em detrimento a uma perspectiva quantitativa. Isso quer dizer que os depoimentos aqui apresentados indiciam que há um processo de qualificação, de transformação positiva, de desenvolvimento profissional em curso e com sucesso. Talvez a desobstrução nesse sentido da legitimidade dos setores pedagógicos não esteja em atingir todos os professores do quadro, mas consolidar meios de acompanhamento e avaliação dos professores atingidos, independentemente de qual proporção representam.

Defendemos, a toda oportunidade, que a Assessoria Pedagógica planta sementes, empurra para o voo. Então, esse deve ser um processo concebido como artesanal, que não pode ser acomodado em uma escala de produção de massa. Deseja-se alcançar o sujeito

professor para que ele transforme suas relações em aula, confiante de que não o faz sozinho ou desamparado institucionalmente.

Referências

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. Porto Alegre: **Educação**, v. 27, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

CUNHA, M. I. (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, CNPq, 2010.

CUNHA, M. I.; LUCARELLI, E. (org.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico**: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas. Criciúma: UNESC, 2014.

FAVA, S. M. C. L. Bacharelado Interdisciplinar: tendências, motivações, desafios e possibilidades. In: XAVIER, A. R. C.; LIMA, C. A. A.; TORRES, M. E. A. C. **Bacharelado Interdisciplinar**: a experiência da UNIFAL-MG no Campus Avançado de Poços de Caldas. Poços de Caldas: Progressiva, 2013, p. 63-74.

LUCARELLI, E. Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 417-441, jul./dez. 2011.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: UBA, 2004.

XAVIER, A. R. C. **Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha**: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão. 2019. 370f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, 2019.

XAVIER, A. R. C. Formação Docente idealização e concretização de um programa de formação pedagógica docente na Universidade. In: **V Workshop de Metodologias Ativas de Ensino / III Simpósio de Pesquisa em Sala de Aula**: Formação Discente e Docente / II Encontro Difusão de Práticas Pedagógicas. Piracicaba: UNICAMP/Faculdade de Odontologia de Piracicaba, 2023. Mesa-redonda. Disponível em: https://www.youtube.com/live/w_AWISNwzFA?feature=share. Acesso em: 1º ago. 2023

XAVIER, A. R. C.; LIMA, C. A. A.; TORRES, M. E. A. C. **Bacharelado Interdisciplinar**: a experiência da UNIFAL-MG no Campus Avançado de Poços de Caldas. Poços de Caldas: Progressiva, 2013.

XAVIER, A. R. C.; OLIVEIRA, E. de; RIBEIRO, L. M. Oa. Formação pedagógica do docente universitário no contexto do ensino remoto emergencial: a experiência dos setores

Construção de um espaço institucional de assessoramento pedagógico universitário: a experiência de uma universidade federal do sul do estado de Minas Gerais

pedagógicos de uma universidade federal brasileira. **Entre Parênteses**, v. 11, n. 2, e022002, 2022.

XAVIER, A. R. C.; TOTI, M. C. S.; AZEVEDO, M. A. R. de. Institucionalização da Formação Docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP, v. 98, n. 249, p. 332-346, 2017.

Enviado em: 01/09/2023

Aprovado em: 11/10/2023