

## **Assessoramento Pedagógico Universitário: uma prática a serviço das instituições e em contracorrente**

*Pedagogical Support at University: a practice at the service of institutions and against the current*

*Asesoramiento Pedagógico Universitario: una práctica a servicio de las instituciones y a contracorriente*

Jaqueline Antonello<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-9072-3576>

Flávia Vieira<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6932-4009>

Maria Antonia Ramos de Azevedo<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6215-2902>

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: [jaqueline.antonello@unesp.br](mailto:jaqueline.antonello@unesp.br).

<sup>2</sup> Universidade do Minho, Minho – Portugal. E-mail: [flaviav@ie.uminho.pt](mailto:flaviav@ie.uminho.pt).

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: [maria.antonio@unesp.br](mailto:maria.antonio@unesp.br).

### **Resumo**

O presente texto aborda o assessoramento pedagógico nas instituições de Ensino Superior, tomando o caso do Centro IDEA-UMinho (Universidade do Minho, Portugal). Com base nas percepções de diversos atores (pró-reitor e coordenador do centro, assessores e docentes), analisam-se a política institucional de formação docente, a concepção de assessoramento pedagógico, o perfil dos assessores e a legitimidade das práticas de assessoramento. Podemos concluir que o centro, ainda recente, caminha decisivamente no sentido de valorizar e apoiar o desenvolvimento profissional docente e a inovação pedagógica, com impacto percebido em ambos os níveis. Debate-se, contudo, acerca de desafios que decorrem da cultura institucional dominante e da relativa fragilidade da sua afirmação e sustentabilidade, representando um setor a serviço da instituição e em contracorrente ante essa cultura.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Assessoramento Pedagógico Universitário. Docência Universitária.



### **Abstract**

*This text deals with pedagogical support in higher education institutions, taking the case of the IDEA-UMinho Center (University of Minho, Portugal). Based on the perceptions of different actors (the center's dean and coordinator, advisors, and professors), the institutional policy for teacher training, the concept of pedagogical assistance, the profile of advisors and the legitimacy of support practices are analyzed. We can conclude that the center, which is still recent, is moving decisively towards valuing and supporting professional teaching development and pedagogical innovation, with a perceived impact at both levels. However, it struggles with challenges arising from the dominant institutional culture and the relative fragility of its affirmation and support, representing a sector that is both at the service of the institution and contrary to that culture.*

**Keywords:** Higher Education. Pedagogical Support at University. University Teaching.

### **Resumen**

*Este artículo aborda el asesoramiento pedagógico en las instituciones de grado superior, tomando el caso del Centro IDEA-UMinho (Universidade do Minho, Portugal). Desde las percepciones de varios actores (pro-rector y coordinador del centro, asesores y profesores), se analizan la política institucional de formación de profesores, la concepción de los servicios de asesoría pedagógica, el perfil de los asesores y la legitimidad de las prácticas de asesoría. Podemos concluir que el centro, aún incipiente, avanza decididamente hacia la valorización y el apoyo al desarrollo profesional docente y a la innovación pedagógica, con impacto percibido en ambos niveles. Sin embargo, se debaten los retos derivados de la cultura institucional dominante y de la relativa fragilidad de su afirmación y sostenibilidad, al representar un sector a servicio de la institución y en oposición a dicha cultura.*

**Palabras clave:** Educación Superior. Asesoramiento Pedagógico Universitario. Docencia Universitaria.

## **1 Introdução**

A institucionalização do apoio à atividade docente nas Instituições de ensino superior (IESs), nomeadamente por meio da criação de estruturas centrais com esse fim (setores, gabinetes, unidades, centros...), é uma realidade crescente a nível mundial, associada ao desenvolvimento de políticas de qualidade do ensino e aos desafios das sociedades contemporâneas a que o ensino superior (ES) procura dar resposta.

Embora exista um conhecimento amplo acerca das estruturas de apoio à docência em países onde elas emergiram e se expandiram a partir da década de 70 do século XX (p. ex., no Reino Unido, nos EUA e na Austrália), o mesmo não acontece em lugares onde essas estruturas constituem uma realidade mais recente, o que justificou a realização do projeto que enquadra o estudo aqui relatado. Esse projeto tem como finalidade mapear práticas de assessoramento

pedagógico em IES do Brasil, Argentina, Uruguai e Portugal<sup>1</sup>. No último caso, tomou-se como objeto de pesquisa o Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem na Universidade do Minho (Centro IDEA-UMinho), criado em 2017 na Universidade do Minho (UMinho)<sup>2</sup>, ao qual a segunda autora pertencia.

No contexto europeu, o debate sobre a qualidade do ensino ganhou expressão com o Processo de Bolonha<sup>3</sup>, o qual implicou uma profunda reestruturação curricular, a melhoria dos sistemas internos de garantia e avaliação da qualidade do ensino e a consolidação dos mecanismos de avaliação externa e acreditação dos cursos. Foi nesse cenário que as IESs portuguesas passaram a colocar o ensino em primeiro plano na sua agenda política – a par da investigação, da interação com a sociedade e da gestão –, e também a atender de forma mais intencional à formação docente e à inovação pedagógica. Em resultado deste movimento, as IESs vêm criando estruturas de assessoramento pedagógico, ainda escassas e pouco conhecidas.

O estudo realizado na UMinho amplia esse conhecimento, procurando compreender em que medida o assessoramento pedagógico é uma atividade de serviço às instituições ou em contracorrente face à sua cultura. O estudo implicou a recolha de testemunhos que permitissem compreender e discutir a política institucional de formação docente, a concepção de assessoramento pedagógico, o perfil dos assessores e a legitimidade das práticas de assessoramento. Para tal, foram administrados questionários *on-line* ao coordenador do centro, que também é um dos pró-rectores da instituição, aos assessores e a um grupo de docentes.

Em um primeiro momento de enquadramento teórico, começaremos por refletir acerca do ensino centrado no estudante, da inovação e do assessoramento pedagógico nas IES.

---

<sup>1</sup> O projeto, intitulado *Assessoramento Pedagógico Universitário: Singularidades e Sincronicidades num Cenário Internacional*, foi coordenado por Maria Antónia Ramos de Azevedo (Unesp, Brasil). No seu âmbito, é usada a expressão “assessoramento pedagógico” e o termo “assessor”. Esta terminologia, sendo familiar nos países da América Latina parceiros do projeto, não é comum a outros países. Em Portugal, é frequentemente utilizada a expressão “apoio à docência” ou “apoio ao ensino” e não existe um termo estabilizado para designar os elementos que atuam no setor. Na literatura anglo-saxónica, são usadas expressões como *academic development* e *academic developers*. Ao longo do texto, é utilizada a terminologia adotada no âmbito do projeto em que o estudo aqui relatado se enquadra.

<sup>2</sup> A UMinho (<https://www.uminho.pt>) é uma IES pública de ensino e investigação fundada em 1973. É constituída por 12 unidades orgânicas (Escolas/Institutos) de diversas áreas científicas, integrando em 2023 cerca de 1.700 professores e investigadores, e 20.000 estudantes de graduação e pós-graduação.

<sup>3</sup> O Processo de Bolonha, que deu origem à criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, teve início com a Declaração de Bolonha, assinada em 1999 pelos ministros de Educação de diversos países da Europa, visando a convergência dos sistemas de formação, a comparabilidade dos ciclos de estudo, a mobilidade dos estudantes e a qualidade e competitividade dos cursos. Em Portugal, a reforma dos cursos de ES no âmbito do Processo de Bolonha teve início em 2006 (Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março).

Passamos depois à apresentação do Centro IDEA-UMinho, do estudo realizado e dos seus principais resultados.

## **2 Ensino centrado no estudante, inovação e assessoramento pedagógico universitário**

A tônica no ensino centrado no estudante, na inovação pedagógica e no desenvolvimento profissional docente radicam, desde logo, na consciência de que as práticas pedagógicas tradicionais não respondem aos desafios do mundo complexo em que vivemos e ao qual o ES não pode ficar alheio, acreditando-se na sua capacidade para participar na compreensão e resolução de problemas, na formação de cidadãos críticos e na construção de sociedades cada vez mais humanistas e democráticas (Almeida *et al.*, 2022). Por outro lado, as sucessivas reformas dos sistemas educativos, a massificação progressiva do ES e os avanços tecnológicos em sociedades globalizadas são também desafios com impacto na pedagogia e na profissionalidade docente, exigindo abordagens atualizadas, flexíveis e ajustadas à diversidade dos estudantes.

Em uma visão de futuro, a European University Association (EUA, 2021) propõe “uma universidade sem muros”, onde as atividades de ensino, investigação e interação com a sociedade se articulam e o ensino centrado no estudante é caracterizado do seguinte modo:

A experiência de aprendizagem no ensino superior nutrirá e possibilitará o desenvolvimento dos alunos como pensadores criativos e críticos, capazes de resolver problemas, cidadãos ativos e responsáveis equipados para a aprendizagem ao longo da vida. Estimulará a curiosidade e a criatividade, e apoiará o desenvolvimento pessoal por meio da familiarização com o método científico e as tradições do conhecimento humano, e o compromisso com um discurso baseado em evidências. A partir do ensino superior, os alunos atingirão também capacidades e perícia de alto nível para o seu desenvolvimento profissional, incluindo capacidades de empreendedorismo. Serão capazes de aplicar o conhecimento de forma reflexiva e produzir criticamente novo conhecimento. A atividade de estudar estará melhor relacionada com a formação e os alunos terão mais oportunidades de participar em programas de estágio durante os seus estudos. Adquirirão conhecimentos do âmbito das suas disciplinas e serão expostos a desafios e à resolução de problemas, inclusive em outras disciplinas. Terão também experiência de trabalho com parceiros não universitários, no sentido de terem um impacto positivo na sociedade ao seu redor (EUA, 2021, p. 7-8, tradução nossa).

Esta concepção do estudante e da aprendizagem requer uma profissionalidade docente reflexiva, assente em uma visão da pedagogia como ato moral e político, e também uma maior valorização do estatuto do ensino como um campo de estudo e desenvolvimento profissional. Desta perspectiva, a inovação pedagógica não se pode reduzir à aplicação de novos métodos ou técnicas, implicando mudanças mais profundas nas culturas institucionais. Vieira (2014) apresenta uma distinção entre mudança *superficial* e *profunda* da pedagogia sublinhando a necessidade de criar condições para uma maior articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional em movimentos coletivos de transformação das práticas à luz de um referencial humanista e democrático, promovendo-se a disseminação e a transferência do conhecimento profissional produzido.

Uma das vias para uma mudança profunda da pedagogia no ES é a abordagem que tem vindo a ser designada na literatura anglo-saxónica, como Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), a qual assenta na investigação dos processos de ensino e aprendizagem pelos professores, preferencialmente em comunidades de prática, contribuindo, desse modo, para a melhoria desses processos e para o avanço da profissão (Shulman, 2004). Essa abordagem, ainda desvalorizada e difícil de desenvolver em muitos contextos, incluindo o contexto português (Vieira, 2009a), pode ser fomentada pelas estruturas de assessoramento pedagógico, elevando a credibilidade e a sustentabilidade da inovação pedagógica, fomentando a reconfiguração do estatuto do ensino e da natureza da profissionalidade docente, e apoiando uma maior valorização do ensino nas carreiras profissionais (Fanghanel *et al.*, 2016; Geertsema, 2016; Kim *et al.*, 2021).

Nos países participantes do projeto em que o presente estudo se enquadra, vários autores reforçam a necessidade de desenvolver políticas e práticas de formação docente e de inovação pedagógica nas IES, sublinhando o papel que o assessoramento pedagógico pode desempenhar nesse sentido (Almeida *et al.*, 2022; Antonello, 2020, 2021; Antonello; Comar, 2021a, 2021b; Azevedo, 2022; Carrasco, 2016, 2020; Cunha, 2006, 2010, 2014, 2015a, 2015b; 2019; Lucarelli, 2004; 2007; 2008; 2015; Soares; Vieira, 2014; Vieira *et al.*, 2019; Xavier; Azevedo; Leite; Carrasco, 2017; Xavier; Leite; 2019; Xavier; Leite; Azevedo, 2018; Xavier; Toti; Azevedo, 2017).

Embora o assessoramento pedagógico possa incluir atividades muito diversificadas, podemos entendê-lo globalmente como uma ação profissional de apoio e acompanhamento da atividade docente, teoricamente fundamentada e com impacto individual e coletivo:

A Assessoria Pedagógica Universitária [...] é reconhecida 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. [...] como profissão de ajuda, manifesta e requer um marco teórico valorativo que permita compreender e justificar o desenvolvimento dessa prática na universidade (Lucarelli, 2008, p. 4).

Importa sublinhar que o assessoramento pedagógico tem uma dimensão política, sendo desenvolvido em uma tensão entre a prestação de serviços e a transformação cultural. Desta perspectiva, Cunha (2006, p. 383) aponta uma possível oscilação entre as suas funções regulatória e emancipatória:

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

No cenário internacional, apesar de constituir uma atividade em expansão permanente, o assessoramento pedagógico representa um campo fragmentado e com uma expressão geográfica desequilibrada, uma identidade pouco definida e práticas muito diversas, cuja natureza e sustentabilidade dependem de fatores como os trajetos e missões das IES, as políticas de qualidade do ensino nelas vigentes, as suas culturas institucionais e as condições de incentivo e apoio à inovação (Harland; Staniforth, 2008; Mori; Harland; Wald, 2021; Stensaker, 2018; Sugrue *et al.*, 2018).

### 3 O caso da Universidade do Minho

Neste ponto, apresenta-se o Centro IDEIA-UMinho (secção 2.1), com base em informação da sua página *web*<sup>4</sup>, em alguns estudos sobre ele produzidos e no conhecimento que dele tem a segunda autora como membro da equipe de assessores desde a sua fundação. Passa-se depois à metodologia utilizada no estudo (secção 2.2) e aos principais resultados da análise das percepções dos atores inquiridos (secção 2.3).

---

<sup>4</sup> <https://idea.uminho.pt/pt>

### 3.1 O Centro IDEA-UMinho

A institucionalização do assessoramento pedagógico na UMinho aconteceu em 2017 com a criação do Centro IDEA-UMinho, uma década após o início da reforma de Bolonha em 2006. Até aí, e mesmo previamente ao Processo de Bolonha, foram emergindo iniciativas dispersas pelas unidades orgânicas, dinamizadas pelos seus órgãos de gestão ou equipes docentes. Destacamos a Unidade de Educação Médica na Escola de Medicina<sup>5</sup>, que permanece ativa, as ações do Conselho Pedagógico da Escola de Engenharia, a iniciativa transdisciplinar Pedagogia em Câmpus (Costa; Amaral; Sarmiento, 2002) e os projetos TPU - Transformar a Pedagogia na Universidade (2000-2008), dinamizados por uma equipe do Instituto de Educação e envolvendo docentes de diversas unidades orgânicas (Vieira, 2009b).

O centro, criado pela reitoria (Despacho RT-54/2017, de 16 de agosto), é coordenado pelo pró-reitor para os Assuntos Estudantis e Inovação Pedagógica. Não ocupa um lugar físico na instituição e funciona com a colaboração de outros serviços. Integrava à altura do estudo uma equipe multidisciplinar de 11 docentes (Despacho RT-94/2022), convidados com base no seu trajeto profissional e colaborando nas suas atividades em regime voluntário. Tem também procurado integrar estudantes nas suas atividades, mantendo interações com a Associação de Estudantes.

As atividades do centro são disseminadas de diversas formas junto da academia: página *web*, *e-mail* institucional, *newsletter* e redes sociais (Facebook e Twitter). São atividades diversificadas, destacando-se a formação docente e o apoio à inovação. Ilustramos em seguida estas dimensões estruturantes da ação do centro a partir de duas iniciativas: o curso Docência+, lançado em 2019, e o Programa de Apoio a Projetos de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, lançado em finais de 2018.

O curso Docência+, desenvolvido ao longo de cerca de uma semana e dinamizado em conjunto pela Universidade do Minho e a Universidade de Aveiro, funciona em modalidade presencial, assumindo o formato de “retiro” em um local fora do *campus*, embora tenha sido também desenvolvido nas modalidades *on-line* e híbrida, em resultado da situação pandêmica. Entre 2019 e 2022, participaram no curso cerca de 450 docentes de diversas áreas científicas.

O curso visa a criar um espaço de reflexão, partilha e colaboração que promova a inovação. É organizado em módulos temáticos, privilegiando-se a discussão de abordagens de

---

<sup>5</sup> <https://www.med.uminho.pt>.

aprendizagem ativa, de práticas de avaliação formativa e de modos de utilização da tecnologia, incluindo ambientes de *e-learning* e *b-learning*. Os participantes assistem a sessões temáticas, acedem a recursos de apoio *on-line* (Docência+ Pack), esboçam um plano de inovação acompanhados por um grupo de “facilitadores” e apresentam esses planos. As práticas posteriormente implementadas são disseminadas na iniciativa Docência+ Impacto, na qual partilham as suas experiências.

A segunda atividade que aqui destacamos, o Programa de Apoio a Projetos de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, integra o Plano de Ação da UMinho aprovado pelo Conselho Geral da Universidade e financia anualmente dez projetos de docentes da instituição<sup>6</sup>. A finalidade do Programa é promover a inovação pedagógica, aproximando-se da abordagem *SoTL* acima referida. Os docentes traçam planos de inovação e assumem o papel de investigadores da sua prática, recolhendo e analisando evidências, produzindo um relatório final e disseminando os projetos em diversos formatos, dentro e fora da instituição. Cada projeto é acompanhado por um “mentor” – um assessor do centro que se reúne com o coordenador ou com a equipe do projeto, dialogando sobre o seu desenvolvimento e fornecendo apoio em função das necessidades.

Desde 2022, este programa visa também fomentar a criação, consolidação ou expansão de comunidades de prática, disciplinares ou multidisciplinares, procurando elevar a sustentabilidade da inovação para além do tempo de vida de cada projeto. Os projetos devem integrar um mínimo de cinco docentes, sendo um deles o coordenador da comunidade. O conceito de “comunidade de prática” é definido no regulamento do programa como “um conjunto de docentes que se organizam em torno de um tópico ou interesse comum e que colaboram regularmente para partilhar ideias e práticas no âmbito do ensino e da aprendizagem, disseminando as suas atividades” (Despacho RT-56/ 2022, Art.º 1, ponto 3) .

As candidaturas são avaliadas em três critérios definidos no regulamento – relevância, originalidade e atualidade (35%), impacto (40%) e viabilidade (25%) –, os quais se desdobram em indicadores que valorizam um ensino centrado no estudante, a colaboração profissional, a articulação entre ensino e investigação e a disseminação das práticas.

---

<sup>6</sup> O financiamento anual atribuído a esta iniciativa tem sido de 10.000 euros (1.000 euros por projeto), destinados à aquisição de serviços e material de apoio, a despesas com especialistas convidados e à inscrição em congressos para disseminação dos projetos.

Até ao momento, foram realizadas quatro edições do programa (com uma interrupção em 2021 devido à situação pandêmica); os projetos financiados envolveram 165 docentes de diversas áreas científicas. A análise das candidaturas dos projetos indica a ressignificação do trabalho docente por meio da inovação e indagação da pedagogia, a exploração de abordagens centradas nos estudantes com vista ao desenvolvimento de competências de âmbito disciplinar, transversal e socioprofissional, a interconexão universidade-sociedade por meio de parcerias, a valorização progressiva da construção coletiva do conhecimento profissional a partir de iniciativas pluridisciplinares e a valorização da partilha, disseminação e publicação das experiências de inovação (Antonello; Vieira; Azevedo, 2023). Os relatórios finais, alguns deles disponíveis na página da *web*, revelam que os projetos se traduzem em melhorias de processos e resultados de aprendizagem, constituindo uma oportunidade para explorar abordagens pedagógicas centradas no estudante (p. ex., aprendizagem baseada em projetos, na investigação na resolução de problemas ou na cooperação) e integrando o uso da tecnologia no apoio ao ensino e à aprendizagem.

As duas atividades do centro acima descritas são distintas, mas partilham traços comuns. No curso Docência+, parte-se da formação para a inovação, que por sua vez é incorporada na formação em um ciclo que visa a expansão progressiva da mudança; no programa de apoio a projetos, o ponto de partida é a inovação, articulando-se o ensino com a investigação e a disseminação das práticas. Em ambas as atividades, valoriza-se uma concepção do professor como agente de mudança e uma visão transformadora do ensino, assim como a colaboração profissional e a partilha de experiências.

Apesar de recente, o centro se consolidou e desempenhou um papel especialmente relevante na transição para o ensino remoto de emergência durante a pandemia, a partir de inúmeras iniciativas realizadas à distância (Hornink; Vieira; Costa, 2020a, 2020b). Embora esteja essencialmente voltado para dentro da instituição, aposta no estabelecimento de parcerias com o exterior por meio do seu envolvimento em iniciativas de formação interinstitucionais, em associações profissionais internacionais e em projetos internacionais.

### 3.2 O estudo

O estudo sobre o Centro IDEA-UMinho seguiu os procedimentos estabelecidos no âmbito do projeto em que ele se enquadra<sup>7</sup>, apresentados no primeiro texto deste dossiê temático. Foram aplicados, em fevereiro de 2023, cinco questionários *on-line* comuns às IES parceiras, por meio de um *e-mail* enviado pela segunda autora aos participantes, no qual se explicavam as finalidades do projeto e do estudo, anexando-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deveriam assinar e devolver também por *e-mail*.

Foram inquiridos 11 assessores, os quais responderam todos ao questionário. Foram também inquiridos cinco docentes que participam regularmente nas suas atividades e cinco docentes que não participam nas suas atividades, dos quais responderam nove, e ainda o coordenador do centro, que acumula as funções do pró-reitor e a quem foram enviados dois questionários, um dirigido a gestores e outro a coordenadores do setor. Responderam 21 sujeitos (de um total de 22 inquiridos), que enviaram o termo de consentimento assinado. Todos são doutorados, atuando em diversas áreas, conforme mostra o Quadro 1.

**Quadro 1** – Participantes do estudo.

Participantes ( <i>n</i> = 21)	Unidades orgânicas de pertença	<i>n</i> = 21
Pró-reitor e coordenador do Centro <sup>8</sup>	Medicina	1
Assessores ( <i>n</i> = 11) (oito do gênero feminino e três do gênero masculino)	Ciências	4
	Ciências Sociais	2
	Educação	2
	Engenharia	2
	Letras, Artes e Ciências Humanas	1
Docentes ( <i>n</i> = 9) (quatro que participaram em atividades do Centro e cinco que não o fizeram; todos do gênero feminino)	Economia e Gestão	1
	Educação (áreas diversas)	5
	Enfermagem	1
	Engenharia	1
	Psicologia	1

**Fonte:** Organizado pelas autoras.

<sup>7</sup> A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) por meio do Parecer Consubstanciado n° 5.631.092.

<sup>8</sup> O pró-reitor e coordenador do centro também exerce funções de assessor, embora para efeitos do estudo tenha sido inquirido no âmbito das primeiras funções (gestor e coordenador do setor).

Os dados dizem respeito a percepções sobre finalidades, atividades, apoios, impacto, desafios, constrangimentos e condições de sustentabilidade do centro. A análise foi organizada nas categorias apresentadas no Quadro 2.

**Quadro 2** – Categorias de análise.

<i>Categorias</i>	<i>Dimensões</i>
Política institucional de formação docente	Valorização do ensino e da formação Condições de funcionamento do setor
Concepção de assessoramento	Ações desenvolvidas Percepção do trabalho realizado
Perfil do assessor	Estatuto Condições de trabalho
Legitimidade da prática de assessoramento	Implantação e impacto Condições de sustentabilidade

**Fonte:** Organizado pelas autoras.

### 3.3 Resultados do estudo

Nesta secção, são apresentados os principais resultados do estudo nas categorias e dimensões acima consideradas. Na transcrição de excertos das respostas de alguns dos participantes, é utilizado o seguinte código: A1 a A11 (assessores); DP1 a DP4 (docentes participantes das ações do centro); DNP1 a DNP5 (docentes não participantes dessas ações).

#### 3.3.1 Política institucional de formação docente

A criação e a manutenção de um setor de assessoramento pedagógico no contexto universitário implicam a existência de políticas institucionais de valorização do ensino e da formação docente. No caso da UMinho, as políticas de qualidade têm vindo a enfatizar a centralidade do ensino. Existe um sistema interno de garantia da qualidade assente em um manual de qualidade que remete para padrões definidos no Espaço Europeu do Ensino Superior, publicitados na página institucional<sup>9</sup> da *web*. Esses padrões incluem uma referência explícita à

<sup>9</sup> Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. Disponível em: [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf). Acesso em: 1º jul. 2023.

responsabilidade das IESs pela valorização do ensino e pelo desenvolvimento profissional docente, incluindo a criação de oportunidades de formação, o fomento da inovação pedagógica e o reforço da articulação entre ensino e investigação.

O Centro IDEA-UMinho procura operacionalizar estas orientações. Embora não constitua uma das estruturas orgânicas formalmente consagradas nos Estatutos da UMinho, é apoiado pela Reitoria e pela Unidade de Serviços de Apoio às Atividades de Educação (USAAE). Os apoios recebidos envolvem os aspectos financeiros, logísticos e administrativos, a divulgação e suporte das ações, o tratamento de dados e a elaboração de relatórios.

Apesar da existência de políticas gerais de qualidade do ensino e de estruturas de suporte ao centro, os dados obtidos também indicam a prevalência de uma cultura institucional que prioriza a pesquisa em detrimento do ensino e da qual resultam limitações ao financiamento e à promoção da formação docente, esperando-se que a valorização do ensino pelas lideranças de topo da instituição tenha efeitos no desenvolvimento de políticas de apoio à docência. O plano imediato de ação e as expectativas futuras para o setor tendem a ser relacionadas com a gestão universitária e o papel que esta desempenha na mudança das culturas institucionais. No caso do gestor inquirido, que é também o coordenador do setor e participa diretamente nas suas atividades, é possível inferir que esse estatuto híbrido exerça uma influência positiva no modo como concebe as questões pedagógicas, valorizando-as como um dos pilares para a qualidade da educação na instituição.

### 3.3.2 Concepção de assessoramento

De acordo com a informação disponibilizada na página institucional da *web*,

O Centro IDEA-UMinho é uma estrutura que surge para promover e valorizar a Inovação e o Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem na Universidade do Minho. É uma estrutura concebida na linha de centros de excelência e de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, comuns em instituições internacionais de referência no ensino superior. Em interação com a Academia, o Centro IDEA-UMinho procura estimular a inovação nas práticas de ensino e de aprendizagem nos seus múltiplos contextos, dentro e fora da sala de aula. Apoiando os docentes, o Centro IDEA-UMinho aposta na valorização da docência como peça fulcral da missão da Universidade do Minho<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://idea.uminho.pt/pt/quem-somos/>. Acesso em: 1º jul. 2023.

O desenvolvimento profissional dos docentes é entendido com uma condição fundamental para assegurar práticas qualificadas e informadas pela investigação, o que se traduz no desenvolvimento de um conjunto diversificado de atividades no centro, sintetizadas no Quadro 3.

**Quadro 3** – Atividades desenvolvidas ou apoiadas pelo Centro IDEA-UMinho.

Ações pontuais e regulares de formação docente	Formação
Apoio à realização de eventos pedagógicos	
Serviços/ações de apoio aos estudantes	
Apoio a concursos de inovação pedagógica	Apoio à inovação
Apoio ao desenvolvimento de experiências/projetos de inovação	
Apoio à constituição de redes e comunidades de prática	
Apoio individualizado aos docentes	
Atribuição de prêmios de excelência pedagógica (em estudo)	Produção de recursos
Produção de recursos/materiais pedagógicos	
Divulgação de recursos/materiais pedagógicos	
Apoio à divulgação de experiências, projetos ou estudos	Divulgação

**Fonte:** Organizado pelas autoras com base nos dados recolhidos.

O assessoramento é percebido pelos assessores como um espaço formativo e promotor de mudanças. Mesmo diante dos desafios, são reconhecidos contributos provenientes do trabalho realizado, entre eles:

Constituição progressiva de uma cultura de maior valorização e visibilização do ensino e da profissionalidade docente como eixos estruturantes da atividade académica (A2).

Aprendizagem com as experiências partilhadas pelos colegas (isto é particularmente relevante para alguém que não tem formação pedagógica) (A3).

Questionamento das práticas pedagógicas e reconhecimento de que cada professor pode modificá-las, melhorando-as (A4).

Aprendizagem contínua de novas práticas e ferramentas para assegurar o trabalho de assessoramento (A5).

Os docentes que têm participado nas ações do centro partilham uma visão positiva acerca da sua importância e impacto. Os dois relatos seguintes sublinham a aprendizagem de

abordagens centradas no estudante, assim como o valor atribuído à partilha de experiências entre pares:

Já participei em diferentes iniciativas do centro IDEA-UMinho. As que mais me marcaram foram a [iniciativa] Docência+ (2020) e a [iniciativa] Avaliação+ (2022), pela transformação que operaram em mim enquanto docente. Destaco, a este nível, o recurso a metodologias abertas e que promovam a participação dos estudantes no processo de aprendizagem e avaliação, metodologias que promovam a resolução de problemas, aprendizagem colaborativa, pensamento crítico e ética. A acrescentar a estes benefícios, realço a minha satisfação enquanto docente ao realizar estas experiências pedagógicas (DP1).

A oportunidade de partilhar experiências e aprender com as dúvidas, incertezas, mas também com as soluções identificadas por outros docentes, especialmente no que diz respeito ao ensino de turmas grandes, correspondem aos aspetos marcantes desta experiência. O que mais valorizo é a ideia de que, apesar de todos os constrangimentos de tempo e sobrecarga dos docentes, o ensino pode constituir um diálogo entre o docente e os alunos, independentemente da dimensão da turma, em que todas as ferramentas (ARS, padlet, perusall) ajudam, mas não substituem esta interação (DP3).

### 3.3.3 Perfil do assessor

A equipe do Centro IDEA-UMinho é multidisciplinar, integrando 11 docentes das áreas das Ciências, Ciências Sociais, Educação, Engenharia, e Letras, Artes e Ciências Humanas. A idade varia entre os 40 e os 69 anos, pertencem a diferentes categorias profissionais e todos exercem funções de docência e de investigação às quais acumulam a função de assessoria. O tempo de experiência nessa função é variável: três atuam no centro desde a sua criação em 2017, e os restantes atuam há um, dois ou três anos. O coordenador, que também atua como assessor em algumas das atividades do centro, coordenou a Unidade de Educação Médica referida anteriormente, pelo que detém uma vasta experiência no âmbito da assessoria pedagógica.

Face aos dados recolhidos, é possível dizer que a equipe de assessores apresenta trajetos diversificados do ponto de vista científico e pedagógico, o que pode ser visto como uma mais-valia face à diversidade da academia, tendo em comum o seu comprometimento com a missão e as iniciativas do centro, assim como o seu investimento pessoal nas questões da docência. O estatuto do assessor, porém, é relativamente ambíguo, não existindo qualquer explicitação formal de requisitos ou condições para se exercer essa função, nem qualquer mecanismo de valorização direta dessa função na carreira. Esta é uma situação transversal às IESs em nível nacional, uma vez que as estruturas de apoio à docência são relativamente recentes e ainda pouco consolidadas (Vieira *et al.*, 2019).

Quando questionados sobre as dificuldades e constrangimentos no trabalho realizado, os assessores indicam, maioritariamente, o problema do acúmulo da função de assessoramento às suas atividades regulares de ensino, investigação e extensão, resultando em sobrecarga e falta de tempo, o que pode afetar a amplitude e a qualidade do trabalho desenvolvido. Esse problema tem relação com o número de assessores face à diversidade de ações desenvolvidas, ainda que estas sejam repartidas por subequipes, e com a falta de recursos humanos em regime de dedicação parcial ou total à atividade do centro.

Apesar da ambiguidade do estatuto dos assessores e das condições desafiantes em que realizam seu trabalho, têm procurando investir na área da pedagogia no ES por meio de ações que contribuem para a consolidação do seu papel, entre elas: autoformação (capacitação); intercâmbio e *networking*; participação em eventos pedagógicos, projetos de ensino e projetos de pesquisa pedagógica; e elaboração de relatórios/divulgação de impacto, publicações sobre a prática. Pode-se dizer, contudo, que a função do assessor não representa um cargo especializado, resultante de uma qualificação para o seu exercício, dependendo da experiência, disponibilidade, interesse e comprometimento com uma missão considerada relevante para a instituição.

### **3.3.4 Legitimidade da prática de assessoramento**

A atividade do centro dirige-se a toda a academia, procurando envolver as unidades orgânicas e os respetivos órgãos de gestão (direção, conselho pedagógico, direção/coordenação de cursos). Nos testemunhos recolhidos, sublinha-se o potencial do assessoramento pedagógico na construção progressiva de uma comunidade acadêmica que valorize a docência, a colaboração entre pares e a melhoria das experiências de aprendizagem dos estudantes. Os assessores sinalizam, no entanto, fatores de constrangimento relativos à cultura institucional, como a desvalorização do ensino face à pesquisa, a prevalência de formas trabalho individualistas, ou a existência de um clima institucional de desconfiança em relação ao assessoramento pedagógico.

Sobre a implantação e o impacto atual do setor, os assessores avaliaram os aspectos apresentados no Quadro 4, evidenciando percepções diferenciadas, globalmente moderadas quanto ao reconhecimento da legitimidade da ação do centro e à adesão da comunidade, e mais positivas quanto ao seu impacto no ensino e no desenvolvimento profissional docente.

**Quadro 4.** Percepções dos assessores sobre a implantação e impacto do setor ( $n = 11$ )

Aspectos avaliados	NS	I	S	B	MB
Reconhecimento e legitimidade das atividades na comunidade acadêmica		2	6	3	
Nível de adesão da comunidade acadêmica às atividades		2	7	2	
Impacto das atividades na melhoria do ensino e da aprendizagem	1			7	3
Impacto das atividades no desenvolvimento profissional dos professores	2		1	5	3

Escala: NS – não sei/não quero opinar; I – insatisfatório; S – satisfatório; B – bom; MB – muito bom.

**Fonte:** Organizado pelas autoras com base nos dados recolhidos.

Em relação aos fatores que podem limitar a implantação do centro e a adesão às suas atividades, as narrativas dos professores que não têm participado regularmente apontam, sobretudo, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo:

A minha ausência dessas iniciativas não se tem prendido com motivos profundos e sim com um muito superficial, mas premente: o dia a dia estar assoberbado de tarefas que me tiram tempo para novos espaços na agenda. O jogo de prioridades torna-se então muito condicionante dessas escolhas (DNP1).

Sou docente única da área, trabalho pela noite dentro, tenho dificuldade para fazer tudo o que tenho para fazer, e mal tenho tempo para as tarefas obrigatórias - mas gostaria de ter tempo para frequentar essas atividades (DNP3).

Embora reconheça o interesse e relevância das atividades oferecidas, acabei por não participar devido a duas razões fundamentais: i) a mais imediata é a falta de tempo e/ou a sobreposição de compromissos que me impediram de participar; ii) a mais substantiva tem a ver com a forma como perspectivado e operacionalizado a pedagogia nas várias unidades curriculares que leciono (DNP2).

Testemunhos como estes indicam que a falta de adesão às atividades do centro não decorre necessariamente da falta de interesse dos docentes ou de não reconhecerem a importância de uma estrutura desta natureza. O último testemunho aponta, ainda, para o fato de haver docentes com abordagens pedagógicas consolidadas e que, por esse motivo, podem não sentir a necessidade de participar em iniciativas de formação pedagógica. Com efeito, seria inadequado supor que todos os docentes devem participar nesse tipo de iniciativas, não só porque muitos deles investem continuamente na melhoria das suas práticas de ensino, mas também porque existem diversas formas de desenvolvimento profissional para além das que são oferecidas em estruturas de assessoramento pedagógico.

Quanto ao impacto das atividades realizadas, as narrativas dos docentes que delas têm participado indicam que o centro tem sido um propulsor de investigações sobre a própria prática, constituindo um espaço institucional importante para a formalização, implementação, validação e visibilização de projetos de transformação da docência. Além disso, alguns consideram que a abertura à novidade e ao desconhecido é entusiasmante e que a possibilidade de agir de modo diferente é positivamente desafiadora.

Sobre as condições de sustentabilidade futura do centro, nos testemunhos dos assessores e do gestor e coordenador do centro, emergem vários aspetos a melhorar: integração do centro na estrutura orgânica da universidade; alocação de recursos humanos com vínculo ao centro; estudos de avaliação do impacto da ação do centro; reforço de parcerias com os estudantes e técnicos administrativos e de gestão para que o centro responda cada vez melhor às expectativas da comunidade académica; incremento de políticas de apoio à docência; e maior valorização do ensino nas carreiras académicas.

Para a consolidação de uma cultura de valorização da docência na universidade, é ainda proposta a institucionalização da investigação do ensino nas IESs, com a participação de académicos diretamente envolvidos em processos de inovação e de especialistas em metodologias de investigação em Educação e Ciências Sociais. Essa perspectiva, bastante afastada da situação atual, parece sinalizar o potencial papel da investigação na compreensão e sustentabilidade dos processos de inovação pedagógica por meio da constituição de parcerias entre quem inova e quem conhece melhor as metodologias de investigação adequadas ao estudo da pedagogia, o que poderia reforçar a abordagem SoTL e a constituição de comunidades de prática.

## **4 Considerações finais**

É fato que a complexidade da docência exige, dia após dia, uma enorme mobilização dos professores no exercício de sua profissão. Os processos de desencadeamento do ensino e da aprendizagem em cenários diversos e muitas vezes adversos, que abarcam várias demandas, trazem a necessidade emergente da ressignificação da docência, de forma sistemática e crítica.

Em função disso, os espaços formativos institucionais se constituem lugares absolutamente necessários na busca da qualidade formativa que cada instituição visa propor. As atividades a serem desenvolvidas devem estar carregadas de intencionalidades e proposições

que emergem das próprias necessidades de seus professores. O desencadeamento dessas atividades vem das mãos dos assessores pedagógicos que podem conduzir, problematizar, instigar e construir, junto aos docentes, conhecimentos teórico-práticos e metodológicos para a qualificação de sua docência.

A experiência da UMinho traduz, por um lado, a existência de limitações relativas a recursos financeiros e humanos, e, por outro lado, uma ação sistemática desenvolvida pelos assessores para garantir territórios formativos potentes que mobilizam pessoas, ideias e setores dentro e fora da instituição, com uma crescente valoração e respeitabilidade nacional e internacional. O estudo mostra que o Centro IDEA-UMinho, sendo uma estrutura recente, tem dado passos significativos no sentido de ir além da prestação de serviços, visando uma transformação da cultura institucional (Cunha, 2006). São identificados, porém, desafios que decorrem sobretudo da cultura institucional dominante e da relativa fragilidade da afirmação e sustentabilidade do centro no seio dessa cultura. Esses desafios são comuns a muitos outros contextos, importando sinalizar áreas especialmente problemáticas do assessoramento pedagógico e traçar recomendações que possam apoiar o seu desenvolvimento futuro nas IESs.

Uma das áreas problemáticas é a ambiguidade do estatuto dos assessores e da atividade de assessoramento. Frente a múltiplas demandas e não tendo, muitas vezes, o respeito e o respaldo no trabalho que desenvolvem, os assessores podem acabar por se tornar relativamente invisíveis ou ignorados na comunidade acadêmica. Quando não há um reconhecimento claro do seu estatuto profissional e das atividades que desenvolvem, deslegitima-se a identidade dos espaços formativos em que atuam e reduz-se a contribuição desses espaços na melhoria da qualidade da docência (Xavier, 2019). Importará, assim, ampliar o debate acerca do estatuto do assessor e da natureza das suas funções, um debate que deverá ser plural e crítico, visando criar consensos e avançar para uma maior profissionalização da assessoria pedagógica nas IESs.

A baixa adesão da comunidade às ações de assessoramento pedagógico pode dever-se a fatores como a carga de trabalho e a falta de tempo por parte dos docentes, mas também a uma desvalorização do ensino como campo de estudo e desenvolvimento profissional, potencialmente geradora de um clima de desconfiança ou desprezo face a essas ações. Como referem Antonello (2021) e Fagundes *et al.* (2014), o assessoramento não pode ser percebido como uma imposição sobre o docente, exigindo a criação de relações de parceria em que o diálogo e a confiança assumem um papel fundamental. Ele também não pode, porém, ser entendido como uma atividade necessária para todos os docentes, cujos trajetos são muito

diversificados e cujo desenvolvimento profissional pode ser feito por outras vias. Este cuidado é necessário para evitar extremismos ou exercícios de responsabilização dos docentes frente aos desafios para a existência e manutenção destes espaços formativos.

Finalmente, importa ressaltar a necessidade de desenvolver mais investigação sobre o trabalho de assessoramento realizado e dos seus efeitos. A escassez de recursos humanos e a multiplicidade de tarefas podem conduzir a uma certa priorização do “fazer”, mas é necessário sublinhar também a ausência de uma tradição de investigação acadêmica com foco pedagógico. Neste cenário, importa realizar estudos de avaliação de impacto e apoiar o envolvimento dos docentes na investigação das suas práticas (SoTL), reforçando uma cultura de indagação pedagógica que fomente uma maior articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional docente nas IESs (Vieira, 2009a, 2009b; Vieira, 2014).

Uma das principais conclusões do estudo é que a mudança das culturas pedagógicas requer a valorização do ensino, não só ao nível das suas políticas centrais, mas a todos os níveis da instituição. As estruturas de assessoramento pedagógico desempenham um papel crucial na promoção de culturas de inovação, mas a construção dessas culturas requer uma abordagem institucional sistêmica, multidimensional e negociada, que envolva todos os órgãos, estruturas e atores, implicando a definição de políticas e medidas de incentivo e apoio ao nível do currículo, das práticas, da integração dos estudantes, do desenvolvimento profissional e das carreiras (Almeida *et al.*, 2022). Isso significa que as estruturas de apoio à docência terão de compreender a complexidade das culturas em que se integram e das quais fazem parte, gerindo tensões, encontrando espaços de manobra e definindo prioridades e estratégias que lhes permitam contribuir para a transformação progressiva dessas culturas. Neste sentido, o assessoramento pedagógico poderá ser entendido como um “trabalho cultural” (Stensaker, 2018), realizado a serviço da instituição e, em contracorrente, abrindo caminhos para a descoberta de novas formas de olhar a pedagogia e a profissionalidade docente no ES.

Há desafios a serem enfrentados para a valoração e a manutenção do Centro IDEA-UMinho, mas em contraponto aos desafios, são nítidas as inúmeras contribuições desse espaço formativo na constituição da profissionalidade docente, pois o foco na formação de qualidade, apoio às experiências docentes na inovação e o incentivo ao desencadear da produção de recursos e estratégias didático-pedagógicas, junto à divulgação das experiências exitosas, apontam as contribuições dos assessores pedagógicos universitários na qualidade oferecida pela universidade, com elevada qualificação do capital humano, científico e tecnológico.

## Agradecimentos

As autoras agradecem aos docentes da UMinho que colaboraram no estudo. O projeto em que a pesquisa se enquadra – Assessoramento Pedagógico Universitário: Singularidades e Sincronicidades num Cenário Internacional – é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/Brasil (Fapesp). O presente estudo é ainda financiado pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, a partir de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT. Além disso, foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

## Referências

ALMEIDA, L.; GONÇALVES, S., Ó, J. R. do; REBOLA, F.; SOARES, S.; VIEIRA, F. **Inovação pedagógica no ensino superior**. Cenários e caminhos de transformação. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), 2022.

ANTONELLO, J. Assessoria pedagógica: identidade profissional em construção na universidade. In: VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 15 a 17 de outubro de 2020, Campina Grande, p. 1-8. **Anais[...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

ANTONELLO, J. **Assessoria Pedagógica Universitária**: o trabalho com a formação continuada de professores na Unioeste. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão-PR, 2021.

ANTONELLO, J; COMAR, S. R. Assessoria Pedagógica Universitária: processos formativos discentes e docentes na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20, 2021a.

ANTONELLO, J.; COMAR, S. R. Políticas neoliberais e expansão do ensino superior: desafios para a formação docente universitária. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 35, p. 768-791, 2021b.

ANTONELLO, J.; VIEIRA, F.; AZEVEDO, M. A. R. **Inovação pedagógica**: ensino, investigação e desenvolvimento profissional. Comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior - CNaPPES, 6 a 7 de julho de 2023, Faro: UALG, 2023.

AZEVEDO, M. A. R. **Por uma pedagogia universitária da/na/para resistência**. 2022. 103 f. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2022.

CARRASCO, L. B. Z. **A ação profissional do assessor pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória.** 2020. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2020.

CARRASCO, L. B. Z. **Assessorias Pedagógicas das Universidades Estaduais Paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário.** 2016. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

COSTA, C.; AMARAL, J. P.; SARMENTO, T. **Pedagogia em Campus: contributos.** Braga: Universidade do Minho, 2002.

CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, maio/jun. 2019.

CUNHA, M. I. Inovação na Educação. *In:* MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário.** Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006, p. 445.

CUNHA, M. I. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015a.

CUNHA, M. I. (org.). Estratégias de assessoramento pedagógico em questão: potencialidades na didática da educação superior. *In:* FARIAS, I. M. S. *et.al.* **Didática e Prática de Ensino na relação com a formação de professores.** Fortaleza: EdUECE, 2015b, p. 2981-2994.

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.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. **Universities without walls: a vision for 2030.** Brussels: EUA, 2021.

FAGUNDES, M. C. V.; OLIVEIRA, M. F.; NICOLODI, S. C. F.; DEBALDI, B. S.; GRAZIOLA, P. Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior no Paraná. *In:* CUNHA, M. I. (org.). **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades.** São Paulo: Junqueira&Marin, 2014, p. 125-152.

FANGHANEL, J.; PRITCHARD, J.; POTTER, J.; WISKER, G. **Defining and supporting the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): A sector-wide study.** York: Higher Education Academy, 2016.

GEERTSEMA, J. Academic development, SoTL and educational research. **International Journal for Academic Development**, v. 21, n. 2, p. 122-134, 2016.

HARLAND, T.; STANIFORTH, D. A family of strangers: The fragmented nature of academic development. **Teaching in Higher Education**, v. 13, n. 6, p. 669-678, 2008.

HORNINK G. G.; VIEIRA F.; COSTA, M. J. O papel do Centro IDEA-UMinho na transição para o ensino on-line durante a pandemia COVID-19: Enfrentar desafios e criar oportunidades. *In: MARTINS, M.; RODRIGUES, E. (org.). A Universidade do Minho em tempos de pandemia: Tomo II: (Re)Ações*. UMinho Editora, 2020a, p. 174-210.

HORNINK, G. G.; VIEIRA, F.; COSTA, M. J. Reconfiguring a T&L centre to support the transition to emergency remote learning: key findings from the IDEA centre, University of Minho. *Eucen Studies*, v. 4, n. 1, p. 37-44, 2020b.

KIM, A. S. N.; POPOVIC, C.; FARRUGIAA, L.; SALEHA, S. A. F.; MAHEUX-PELLETIERA, G.; FRAKE-MISTAKA, M. On nurturing the emergent SoTL researcher: Responding to challenges and opportunities. *International Journal for Academic Development*, v. 26, n. 2, p. 163-175, 2021.

LUCARELLI, E. Asesoría Pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2008.

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

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. *In: CUNHA, M. I. (org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007, p. 75-92.

LUCARELLI, E.; CUNHA, M. I. El assessor pedagógico: ¿actor relevante em la conformación del campo de la didáctica universitária? *In: FARIAS, I. M. S.; LIMA, M. S. L.; CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A. M. Didática e Prática de Ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 1-14.

MORI, Y.; HARLAND, T.; WALD, N. Academic developers' professional identity: A thematic review of the literature. *International Journal for Academic Development*, 2021.

SHULMAN, L. S. **Teaching as community property**: essays on higher education. Jossey-Bass, 2004.

SOARES, S.; VIEIRA, F. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade – desafios, perspectivas e trajetórias de mudança. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 41, n. 1, p. 165-177, 2014.

STENSAKER, B. Academic development as cultural work: responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, v. 23, n. 4, p. 274-285, 2018.

SUGRUE, C.; ENGLUND, T.; SOLBREKKE, T. D.; FOSSLAND, T. Trends in the practices of academic developers: Trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, v. 43, n. 12, p. 2336-2353, 2018.

VIEIRA, F. Em contra-corrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 28, p. 107-126, 2009a.

VIEIRA, F. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, v. 12, n. 2, p. 23-39, 2014.

VIEIRA, F. (org.) **Transformar a pedagogia na universidade**: narrativas da prática. De Facto Editores, 2009b.

VIEIRA, F.; SILVA, J. L. C.; ALMEIDA, M. J.; VIEIRA, C. P.; MOREIRA, J. A.; GONÇALVES, S. Estruturas de apoio institucional ao ensino no contexto português. *In*: GONÇALVES, S.; FIDALGO, C. (org.). **Pedagogia no Ensino Superior**: Coletânea de Estudos. v. 2. Coimbra: Centro de Investigação e Estudos da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP), Instituto Politécnico de Coimbra, 2019, p. 59-79.

XAVIER, A. R. C. **Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha**: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão. 2019. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2019.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R.; LEITE, C.; CARRASCO, L. B. Z. Desenvolvimento Profissional Docente à luz das inovações curriculares e pedagógicas: desafios para o assessoramento pedagógico universitário. *In*: CORREIA, L. G.; LEÃO, R. C.; POÇAS, S. **O tempo dos professores**. Porto: CIIE/FPCEUP, 2017, p. 1069-1084.

XAVIER, A. R. C.; LEITE, C. Mapeamento da formação pedagógica de docentes universitários nas Universidades Públicas Portuguesas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 45, p. 109-123, 2019.

XAVIER, A. R. C.; LEITE, C.; AZEVEDO, M. A. R. Assessorias Pedagógicas Universitárias e o lugar da formação pedagógica docente na mudança de paradigma do ensino superior: do ensino à aprendizagem. *In*: FERNANDES, P. **A diversidade como oportunidade**: que saberes e recursos profissionais? Porto: CIIE/FPCEUP, 2018.

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

Enviado em: 01/09/2023

Aprovado em: 11/10/2023