

Singularidades da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino GIZ/Prograd/UFMG na construção de práticas de assessoramento pedagógico universitário

Singularities of the Directorate of Innovation and Teaching Methodologies GIZ/Prograd/UFMG in the construction of university pedagogical advisory practices

Singularidades de la Dirección de Innovación y Metodologías Enseñanza GIZ/Prograd/UFMG en la construcción de prácticas de asesoramiento pedagógico universitario

Maria José Batista Pinto Flores¹

<https://orcid.org/0000-0002-5268-645X>

Pauliane Romano²

<https://orcid.org/0000-0002-9925-8540>

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil. E-mail: mariafloresufmg@gmail.com.

² Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil. E-mail: paulianeromano@gmail.com.

Resumo

Neste artigo, foram analisadas as singularidades da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino na construção de práticas de assessoramento pedagógico universitário como uma experiência institucionalizada em uma universidade pública federal brasileira. Esta análise é derivada da pesquisa interinstitucional desenvolvida por meio do projeto de pesquisa “Assessoramento Pedagógico Universitário: singularidades e sincronidades num cenário internacional”, que buscou sistematizar as concepções e as práticas de Assessoramento Pedagógico Universitário Internacional, identificando singularidades e sincronidades. Foi realizada a aplicação de questionários com gestores, profissionais que atuam como assessores pedagógicos e docentes atendidos e não atendidos por esses espaços. Pela diretoria GIZ/Prograd/UFMG, responderam dois gestores, três docentes atendidos e seis profissionais. Os resultados sinalizaram reconhecimento desse espaço como lugar de formação e valorização dos conhecimentos requeridos à docência. A pesquisa apontou desafios, como: por parte dos gestores, a capacidade de cobertura no atendimento; por parte dos que atuam como assessores, a necessidade de formação constante e melhor valorização dos seus afazeres; por parte dos docentes, a valorização na carreira docente e o tempo para essas formações. Concluiu-se que o



movimento de institucionalização desse espaço constituiu uma ruptura e aponta a necessidade de integrar outras políticas convergentes para o fortalecimento das práticas.

Palavras-chave: Assessoramento Pedagógico. Espaços Formativos. Docência Universitária. Formação Docente.

Abstract

In this paper, we analyzed the singularities of the innovation board and methodologies in teaching about the construction of college pedagogical advisory practices as an institutionalized experience in a Brazilian federal public university. This analysis is derived from the inter-institutional research developed through the “University Pedagogical Advisory research project: singularities and Synchronicities in an international scenario”, which sought to systematize the concepts and practices of International University Pedagogical Advice, identifying singularities and synchronicities. Questionnaires were applied to managers, professionals who act as pedagogical advisors, also professors who were served and not served by these spaces. For the GIZ/Prograd/UFMG board, two managers, three attended professors and six professionals responded. The results signaled recognition of this space as a place for training and valuing the knowledge required for teaching. The research pointed challenges, such as: on the part of the managers, the coverage capacity in attendance; on the part of those who act as advisors, the need for constant training and the levels of appreciation of their tasks; on the part of the professors, the valuation in the teaching career and the time for these formations. We concluded that the institutionalization movement of this space constituted a rupture and points to the need to integrate other converging policies for the strengthening of the practices.

Keywords: Pedagogical Advice. Training Spaces. University Teaching. Teacher Training.

Resumen

En este artículo, se analizaron las singularidades de la Dirección de Innovación y Metodologías de Enseñanza en la construcción de prácticas de asesoramiento pedagógico universitario como una experiencia institucionalizada en una universidad pública federal brasileña. Este análisis deriva de la investigación interinstitucional desarrollada a través del proyecto de investigación “Asesoramiento Pedagógico Universitario: singularidades y sincronicidades en un escenario internacional”, que buscó sistematizar las concepciones y prácticas de Asesoramiento Pedagógico Universitario Internacional, identificando singularidades y sincronicidades. Se llevó a cabo la aplicación de cuestionarios a directivos, profesionales que actúan como asesores pedagógicos y docentes atendidos y no atendidos por estos espacios. Por parte de la Dirección GIZ/Prograd/UFMG, respondieron dos directivos, tres docentes atendidos y seis profesionales. Los resultados indicaron que ese espacio es reconocido como un lugar de formación y valorización de los conocimientos necesarios a la docencia. La investigación señalará desafíos, como: por parte de los directivos, la capacidad de cobertura en la atención; por parte de quienes actúan como asesores, la necesidad de formación constante y mejor valoración de sus quehaceres; por parte de los docentes, la valorización en la carrera docente y el tiempo para estas formaciones. Se concluyó que el proceso de institucionalización de ese espacio representó una ruptura y señala la necesidad de integrar otras políticas convergentes para fortalecer las prácticas.

Palabras clave: Asesoramiento Pedagógico. Espacios Formativos. Docencia Universitaria. Formación Docente.

1 Introdução

Nesse artigo, apresentamos a análise das singularidades da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino na construção de práticas de assessoramento pedagógico universitário como uma experiência institucionalizada em uma universidade pública federal brasileira. Essa experiência teve início em 2008 e está vinculada à Pró-reitoria de Graduação (Prograd) como uma Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino, nomeada por GIZ e cuja missão tem sido desenvolver uma rede de práticas educativas inovadora, colaborativa e contextualizada.

Esse estudo se insere em uma pesquisa interinstitucional desenvolvida por meio do Projeto de Pesquisa Assessoramento Pedagógico Universitário: singularidades e sincronidades num cenário internacional (2022-2023), que buscou sistematizar as concepções e as práticas de Assessoramento Pedagógico Universitário Internacional, identificando singularidades e sincronidades. Trata-se de uma análise focalizada nas características dessa experiência em relação à constituição do assessoramento pedagógico, entendido como espaços institucionais de Ensino Superior responsáveis pela formação continuada de seus professores. Mediante esse compartilhamento de objetivo na pesquisa integradora, procedemos à análise da experiência do GIZ/Prograd/UFMG com o objetivo de compreender as singularidades desse espaço de assessoramento pedagógico a partir das práticas e concepções evidenciadas pelos participantes, professores e profissionais que atuam como gestores.

Para tanto, recorreremos a referenciais sobre processo de profissionalização compreendido em uma perspectiva sócio-histórica, tanto para indagar sobre os sujeitos que atuam nesses espaços como para questionar aqueles que interagem neles buscando assessorias. Situamos o estudo no campo da pedagogia universitária, tal como compreendido por Cunha (2019, 2015, 2006) e Vieira (2014), pois o lugar tem se constituído em um espaço potencial de desenvolvimento pedagógico no Ensino Superior para a formação de docentes, estudantes de graduação e de pós-graduação.

A partir disso, organizamos esse artigo em quatro seções. Inicialmente, situamos o campo da pedagogia universitária internacionalmente e no Brasil com a intenção de subsidiar a análise e ao mesmo tempo situar a construção do campo de conhecimento correspondente. Em seguida, expusemos os procedimentos metodológicos e o contexto que constituiu o campo

empírico, contextualizando a instituição na qual o GIZ é instalado. Os dados e discussão foram expostos na seção seguinte, analisando-se, a partir dos sujeitos envolvidos, como está constituída essa diretoria e a visão que tecem sobre o assessoramento pedagógico.

Por fim, nas considerações finais, abordamos as singulares e convergências que têm contribuído para a consolidação desse espaço. Entendemos que há legitimidade e reconhecimento de suas ações na promoção da formação docente e dos conhecimentos pedagógicos.

2 Pedagogia universitária e assessoramento pedagógico na Educação Superior internacional e brasileira

No contexto latino-americano, o campo da pedagogia universitária tem se desenvolvido por meio de estudos, pesquisas e intervenções sobre os saberes e as práticas docentes universitárias. Também se verifica, em alguns países europeus e nos Estados Unidos, o desenvolvimento de trabalhos nesta direção (Lucarelli, 2000).

De Ketele (2010) considera a pedagogia universitária como um campo emergente no contexto europeu e anglo-saxônico nas últimas décadas. De acordo com o autor, este campo tem se expandido gradualmente e em várias direções, tratando desde aspectos relacionados à formação dos estudantes a variáveis relacionadas ao contexto institucional e ao desenvolvimento profissional docente.

Em 2019, esse mesmo autor apresenta a trajetória da pedagogia universitária na Bélgica a partir de espaços voltados para o assessoramento e para o desenvolvimento do docente, explicitando um percurso de institucionalização marcado pela emergência, implementação e disseminação de práticas ancoradas na experimentação e na investigação pedagógica (De Ketele, 2019). Frenay e Wouters (2014) também ressaltam que duas abordagens têm emergido nos trabalhos atuais nestes contextos: uma mais centrada no professor e outra mais focada nas estruturas que dão suporte ao desenvolvimento dos estudantes (Frenay; Wouters, 2014, p. 201).

Na América Latina, Lucarelli (2000) destaca os estudos desenvolvidos na Argentina, no México e no Brasil em estreita articulação de pesquisa com as práticas de ensino nas universidades. Quanto à Argentina, segundo a autora, o campo de estudos sempre esteve

articulado com os processos de democratização e, no período da ditadura militar, houve interrupção dessa vertente, instituindo-se práticas centradas no tecnicismo pedagógico.

No Brasil, a partir da redemocratização, tem se desenvolvido o campo de produção nesta área e têm sido articuladas redes de estudos e pesquisas sobre a docência universitária em torno da pedagogia universitária¹ como campo científico. De acordo com Cunha (2004):

A pedagogia universitária é um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão na explicitação de Lucarelli (2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (Cunha, 2006, p. 321).

Concomitante à sistematização de estudos e da produção acadêmica, tem ocorrido a institucionalização de espaços dedicados a promover formação e assessoria pedagógica no ensino universitário. Esse contexto tem favorecido o desenvolvimento de conhecimento sobre os saberes e práticas da docência universitária em serviço, possibilitado ações efetivas sobre as mudanças no ensino de graduação (Veiga, 2010; Cunha, 2009).

Os estudos convergem em apontar a importância das iniciativas e a necessidade de torná-las mais legítimas perante as políticas públicas por meio de proposições “mais sistemáticas de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática” (Cunha, 2007, p. 22). A autora (2014), ao analisar experiências emergentes de assessoria pedagógica e de desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior, caracterizou quatro tipos de estratégias utilizadas institucionalmente: “projetos como

¹ Como exemplo, podemos citar a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (Ries), Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação pelo CNPQ/FAPERGS, que apresenta como objetivo “mapear e consolidar a pedagogia universitária e suas interfaces”. Além da Ries, outra iniciativa de agrupamento de pesquisadores oriundos de diferentes instituições, em torno de pesquisa sobre a docência na educação superior, tem sido conduzida pela professora Ilma Passos Veiga, da Universidade de Brasília. Há ainda o Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária, inaugurado em 2018 na Unesp-Rio Claro, que tem acontecido periodicamente. Site: <https://www.even3.com.br/anais/CBPU>.

estratégias articuladoras da ação de assessoramento; editais estimuladores de experiências de formação e inovação; assessorias por áreas numa dimensão clínica; redes de desenvolvimento e/ou trajetórias de formação.” (p. 46). Ressaltou, ainda, a importância dessas ações como condição profissional de melhoria e de mudança no cenário da Educação Superior brasileira, principalmente nos contextos de democratização, expansão e interiorização.

Xavier e Azevedo (2020) pesquisaram, em 19 universidades federais brasileiras, a constituição de setores institucionais que assumiram atividades próprias de assessoria pedagógica e que tinham responsabilidade por ações de formação docente. Foram identificadas nove instituições com espaços institucionalizados em níveis de desenvolvimento diferenciados e, em sua maioria, vinculados às pró-reitorias de graduação. As ações formativas desenvolvidas pelos setores identificados voltavam-se predominantemente para docentes e algumas abrangiam atendimentos aos estudantes. No entanto, as autoras consideraram evidente

um movimento institucional que vem implementando setores pedagógicos como integrantes da estratégia organizacional, dada a presença de suas funções em 100% dos PDI analisados. É notória a presença de elementos pedagógicos nas funções e atividades envolvendo estes setores, ainda que encontremos em algumas instituições a sobreposição de funções, principalmente administrativas, que sobrecarregam os setores e terminam por minar sua identidade (Xavier; Azevedo, 2020, p. 17).

Além dessa análise, Xavier e Azevedo (2020) pontuaram a presença de ações formativas isoladas, restritas em relação à duração e voltadas para grupos específicos de docentes, como, por exemplo, a predominância de ações direcionadas apenas para professor em estágio probatório ou iniciante.

As autoras, assim como Carrasco (2020), defendem a profissionalização dos sujeitos e a existência de espaços de assessoria pedagógica como fatores importantes para a consolidação de uma concepção formativa mais vinculada ao desenvolvimento profissional e baseada na reflexão e na ação das práticas, tendo as culturas docentes como ponto de partida e de chegada da reflexão.

De alguma maneira, a demanda pela institucionalização de programas e projetos de formação dos docentes, no âmbito das instituições de Ensino Superior, tem impulsionado a sistematização de investigações no âmbito dos grupos de pesquisas e da pós-graduação, problematizando as práticas, os saberes e as condições formativas, assim como os processos de profissionalização docente nos distintos espaços de atuação.

Além disso, este movimento se constitui como um espaço de legitimidade e de fortalecimento da pedagogia universitária, pois dele emergem demandas e são estabelecidas as condições institucionais para o desenvolvimento de práticas formativas e das propostas pedagógicas atentas às especificidades da Educação Superior e à qualidade do ensino.

Essa construção reafirma a análise estabelecida por Cunha (2014) sobre o entendimento do espaço como lugar ocupado socialmente. Para essa autora, “a universidade é o espaço de formação dos docentes que nela atuam, mas dificilmente esses espaços se transformam em lugares compreendidos como espaço ocupado por significados dos sujeitos envolvidos”. (Cunha, 2014, p.17)

Segundo ela, isso se estabelece “quando reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. (Cunha, 2014, p.17) A autora também pondera que muito menos tem se estabelecido como território – para o qual se teria de contar com o lugar reconhecido e com estabilidade e “onde se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui significados” (Cunha, 2014, p. 38).

3 Campo empírico e percurso metodológico

No que se refere ao percurso metodológico, foram utilizados questionários construídos coletivamente no âmbito do grupo de pesquisa interinstitucional e aplicados *on-line* (via formulário eletrônico) a gestores, professores e profissionais que atuavam nos espaços institucionais de assessorias pedagógicas.

O contato e acesso aos participantes foram estabelecidos em dezembro de 2022 até março de 2023 por e-mail, compreendendo três professores que já haviam sido atendidos em assessorias pedagógicas, dois gestores e seis profissionais atuantes no espaço correspondente. Não houve registro de professores respondentes que não haviam sido atendidos pela assessoria pedagógica devido à dificuldade de localizá-los. Isso se justifica pelo fato de que, durante o período de ensino remoto emergencial, várias atividades terem sido realizadas de forma aberta com projeção de cobertura para toda população docente.

O acesso ao campo com retorno positivo dos respondentes pode ter sido facilitado pelo fato das pesquisadoras terem integrado a equipe entre os anos de 2018-2022. No entanto, todo o processo foi pautado em uma conduta ética e com respeito à liberdade e anonimato de todos os respondentes.

A população de profissionais que atuam na assessoria e que responderam ao questionário corresponde à totalidade daqueles que estão em cargos aptos a esse trabalho, sendo um pedagogo e cinco técnicos em Assuntos Educacionais. O questionário destinado a esse público foi composto predominantemente de 26 questões fechadas e três abertas que versavam sobre dificuldades vivenciadas e fatores importantes não indicados nas perguntas fechadas. As questões fechadas abarcaram a opinião dos sujeitos sobre reconhecimento e adesão da comunidade (duas), opinião sobre impactos das atividades de assessorias (seis) e fatores importantes no desenvolvimento do setor (20).

O questionário destinado aos professores participantes foi constituído de apenas uma questão aberta relativa aos sentidos e motivação deles para participarem de assessorias pedagógicas. Aos gestores foi indagado sobre a configuração e natureza das atividades desenvolvidas no setor, assim como impactos, dificuldades e desafios vivenciados, tudo por meio de 50 perguntas, em sua maioria fechadas, embora houvesse cerca de dez abertas.

Além da coleta de dados com os sujeitos, buscaram-se também documentos como Plano de Desenvolvimento Institucional, relatórios de trabalho e sites institucionais, com o objetivo de contextualizar a universidade e as interações promovidas em torno do espaço voltado para o assessoramento pedagógico.

Mediante o conjunto de dados levantados, procedemos à análise descritiva buscando triangular as respostas dos diferentes sujeitos. O intuito foi compreender as singularidades desse espaço de assessoramento pedagógico a partir das práticas e concepções evidenciadas pelos participantes.

4 O contexto institucional no qual foi estabelecida a Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino

O GIZ, Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino, está instalado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criada em 1927 e que, atualmente, abriga um total de 20 unidades acadêmicas distribuídas em um território físico composto de três *campi*, sendo dois concentrados na cidade de Belo Horizonte e um localizado na cidade de Montes Claros, norte do estado de Minas Gerais.

Nessa estrutura, são atendidos 91 cursos de graduação, 90 de pós-graduação e cerca de 3.800 ações de extensão. Conta-se com uma população estimada em 34.487 estudantes de graduação, 10.556 estudantes de pós-graduação, 3.202 docentes e 4.246 servidores técnico-administrativos (UFMG, 2020).

Ao longo de sua existência, a referida universidade tem se consolidado no cenário acadêmico, com excelência reconhecida tanto no âmbito nacional quanto internacional, na graduação e na pós-graduação, sendo qualificada continuamente nos indicadores de avaliação e em diferentes *rankings*.

No que diz respeito ao ensino de graduação, a UFMG passou por significativas mudanças, especialmente nos últimos 12 anos, com o advento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). As alterações mais evidentes dizem respeito à ampliação de vagas e de cursos, que conduziram a um total de 52 opções de entrada em cursos, correspondendo a 4.167 vagas iniciais anuais, no ano 2000, para um total de 91 cursos de graduação, com 6.740 vagas para ingressantes.

Para dar sustentação a essa ampliação, houve contratações por meio de concurso público de novos docentes e de servidores técnico-administrativos. O crescimento populacional pode ser visto na comparação dos dados de 2008 com aqueles de 2020: docentes efetivos passaram de 2.306, em 2008, para 3.202, em 2021, e os técnicos efetivos, de 2.826 para 4.246 em 2020 (UFMG, 2020; 2008).

Em alinhamento com as políticas de acesso e de inclusão da população minoritária na Educação Superior, a universidade apresentou uma mudança substantiva na configuração do perfil de estudantes de graduação atendidos nos últimos 13 anos. Tal constatação pode ser verificada nos dados socioeconômicos e étnico-raciais dos ingressantes no ano de 2019, se comparados com aqueles do ano de 2008.

A proporção de estudantes com renda familiar total de até cinco salários mínimos era de 30%, em 2008, e atingiu 56%, em 2019. Já a proporção daqueles de maior renda caiu de 44% para 21% entre aqueles com renda familiar total acima de 10 salários-mínimos; e de 14% para 6% entre aqueles com renda familiar acima de 20 salários-mínimos (UFMG, 2020).

No universo de estudantes, também aumentou a proporção daqueles provenientes de escola pública (31% em 2008 para 54% em 2019) e daqueles autodeclarados pretos e pardos

(27% em 2008 para 43% em 2019). A inclusão de estudantes com deficiência corresponde a um total de 534 estudantes matriculados em 2020 (UFMG, 2020).

Esse novo cenário institucional é significativo, dado que evidencia uma mudança nos indicadores de acesso e, ao mesmo tempo, sinaliza para a necessidade de políticas de assistência estudantil. Além disso, aponta a necessidade de abordagens pedagógicas pertinentes nos processos de ensino-aprendizagem, com vistas à permanência e à democratização efetiva em relação à apropriação de conhecimentos acadêmicos socialmente relevantes.

A expansão do ensino de graduação e as políticas de inclusão adotadas pela universidade têm sido acompanhadas pelo contínuo aprimoramento das práticas acadêmicas, como atesta o desempenho obtido nas avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (Mec). Em relação ao Índice Geral de Cursos (IGC) e ao Conceito Preliminar de Curso (CPC), na avaliação divulgada em 2018, referente a 2016, a UFMG manteve a nota máxima de 5 no IGC, com média 4,23 no IGC contínuo, o que a situou em terceiro lugar entre as 13 instituições que alcançaram nota máxima. Devem ser ressaltados também os resultados da edição 2019 do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), divulgados em outubro de 2020, que mostram que a UFMG alcançou nota máxima (5) em 19 dos 23 cursos avaliados, ou 82,6% do total; três conseguiram conceito Muito Bom (nota 4). O desempenho dos estudantes da UFMG ficou acima da média nacional em 22 das 23 carreiras avaliadas (UFMG, 2020b).

Tais resultados dão uma percepção da evolução do ensino de graduação e ao mesmo tempo apontam a relevância de continuidade nesse processo, conforme pondera Cunha (2021, p. 16), “o desafio da democratização da Educação Superior supõe ‘qualificar a qualidade’ da prática pedagógica pela relação ensino e pesquisa, para não perder a oportunidade de dar às novas gerações as melhores condições de uma formação emancipatória e cidadã”.

Tal desafio torna-se ainda mais complexo ao situarmos a especificidade assumida pela Educação Superior no Brasil, que tem predomínio de privatização na oferta e muita diversificação institucional, caracterizada por preponderância de instituições isoladas em relação às instituições universitárias. Além disso, a cobertura de atendimento à população alvo é muito residual. De acordo com o censo da Educação Superior brasileira, em 2019, apenas 25,5% da população de 18 a 25 anos frequentavam o ensino superior (Brasil, 2020).

5 A Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino e a visão dos sujeitos sobre o assessoramento pedagógico

O GIZ, Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino da Prograd da UFMG, iniciou suas atividades em 2008, como um espaço voltado para a docência, com o objetivo de aprimorar as práticas de ensino na graduação, apoiando a implantação dos novos cursos criados a partir da adesão ao Reuni. Trata-se de uma das iniciativas institucionais mais longevas e contínuas no contexto das universidades públicas federais brasileiras, conforme podemos confirmar nos trabalhos de Coelho (2012), Conceição (2020) e Xavier (2019).

Essa diretoria ocupa um espaço físico no prédio da biblioteca central, ao lado do prédio da administração central onde está instalada a Prograd, a qual está vinculada e de onde recebe o apoio para seu funcionamento e organização. A equipe é composta por: uma docente diretora; uma docente voluntária; uma secretária executiva; seis técnicos de nível superior; um assistente de nível médio; 22 bolsistas de graduação; sete bolsistas de mestrado; nove bolsistas de doutorado; três estagiários.

Na avaliação indicada pela diretora, o espaço está integrado institucionalmente e conta com principal apoio da Pró-Reitoria que o abriga. A finalidade assumida por esse espaço tem sido correspondida com certa atenção às mudanças no cenário da própria universidade. Segundo a diretora:

“Ao longo dos 15 anos da diretoria, as demandas, objetivos e metas passaram por alteração. Atualmente temos a missão de desenvolver, de forma inovadora e colaborativa, uma rede de aprendizagem entre sujeitos que busquem vivenciar experiências contextualizadas e, assim, ser reconhecida como referência nacional e internacional no desenvolvimento de processos formativos para o ensino superior, tendo em vista práticas educacionais flexíveis e personalizadas de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, o GIZ tem como valores a inovação, colaboração, flexibilidade, contextualização, compartilhamento, valorização de pessoas e o desenvolvimento autônomo. Salienta-se ainda que, diferentemente do objetivo inicial, atualmente o foco está na formação continuada, nas assessorias contextualizadas e divulgação/ difusão de práticas pedagógicas e estudos científicos sobre a docência na Educação Superior” (Diretora do GIZ/Prograd/UFMG, março de 2023).

As atividades desenvolvidas são apresentadas por meio de quatro agrupamentos. O primeiro, designado como ações estruturantes, inclui assessorias pedagógicas, Revista Docência do Ensino Superior, Percorso Discente Universitário, Laboratório de Formação em Docências do Ensino Superior e projeto de inovação no ensino de graduação. O segundo, como

ações integrativas: encontro com professores ingressantes, docência; sucessos do ofício e integração docente. O terceiro é formado por ações em rede: Repositório de Recursos Educacionais, Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior e Tecnológico (CIM) e, por fim, as ações em colaboração e parcerias internas, como recepção de calouros, Mostra Sua UFMG, Semana da Graduação e Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares.

Verificamos, portanto, um conjunto de ações que articulam os esforços da equipe tanto em criação de processos formativos próprios quanto em articulação de redes internas e externas, abrangendo ações tanto de natureza eventual quanto de caráter mais permanente, voltadas para uma formação docente contextualizada com a dinâmica de uma instituição universitária. Observa-se, ainda, a promoção de ações com vistas a sistematizar a produção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas e publicá-las em dispositivos científicos como revistas, congressos e eventos.

As narrativas dos docentes que participaram de alguma assessoria promovida por essa diretoria reafirmam uma perspectiva de legitimidade desse espaço em relação ao desenvolvimento docente, principalmente no que diz respeito à apropriação de conhecimentos voltados para a ação de ensinar:

“Eu busco a assessoria pedagógica como um espaço de reflexão sobre a minha prática docente. Vejo como um espaço de diálogo onde eu possa verificar qual é o sentido que os conteúdos pedagógicos que estou estudando por conta própria possuem na comunidade de especialistas na área de pedagogia. Também aprecio a mediação que me ajuda a acessar o universo das reflexões pedagógicas de forma mais direta” (Professor 1).

“A motivação principal para a minha participação em atividades pedagógicas vem da função primeira de uma universidade: a educação. Assim como as demais áreas, a educação precisa ser constantemente estudada e aprimorada para que possamos formar os estudantes para que sejam efetivamente agentes transformadores da sociedade” (Professor 2).

“O que me mobiliza é a vontade de desempenhar melhor o ato de ensinar e poder entender cada vez mais o aluno e suas necessidades. Na última década, o ensino tem nos trazido muitos desafios no que tange motivar e manter o interesse dos alunos no aprendizado” (Professora 3).

A visão desses docentes converge com a avaliação dos profissionais que atuam no atendimento a esse público, pois a maioria (mais de 50%) apontou que há uma adesão boa da comunidade acadêmica às atividades, assim como reconhecimento e legitimidade deste espaço.

Nesse sentido, pode-se inferir, pela longevidade da institucionalização da diretoria, assim como essa convergência positiva na compreensão de sua finalidade no seio acadêmico, tal como aponta Cunha (2014), que essa diretoria tem uma força imanente para transformação do espaço em território.

Indagados sobre possíveis impactos das atividades dessa diretoria em relação à melhoria do ensino, ao desenvolvimento profissional de professores, assim como na constituição de comunidades de práticas e na investigação das práticas pelos professores, os profissionais também responderam de modo positivo, o que resultou em uma avaliação com atribuições de satisfatório a muito bom para o nível de impacto gerado nesses quatro aspectos. No entanto, em relação à comunidade de práticas, essa avaliação foi positiva apenas por 50% dos respondentes. Tal situação permite indagar sobre a perspectiva metodológica assumida nas atividades desenvolvidas com os docentes e seu potencial para a disseminação desse espaço na ambiência acadêmica e sua capilaridade na constituição de um território.

Ao se relacionar esses aspectos avaliados pelos profissionais que atuam na diretoria com os demais aspectos referentes a possíveis fatores que influenciariam o desenvolvimento futuro dessa diretoria, verificou-se unanimidade em relação à importância de políticas de apoio e investimento no ensino, assim como na valorização do ensino na carreira acadêmica. Tal evidência converge com o entendimento de que os espaços de assessoramento pedagógico têm ancorado e ao mesmo tempo se ancoram no desenvolvimento da pedagogia universitária, com forte sentido de profissionalização da docência do Ensino Superior e todos que a apoiam.

Conforme vimos em seção anterior, a literatura sobre pedagogia universitária e assessoramento pedagógico mostra que esse é um processo que vem crescendo e trazendo consigo indagações sobre como tem sido constituído esses espaços e o papel de quem ocupa a condição de assessor. As iniciativas existentes mostram que estão em pleno desenvolvimento institucional.

Ainda em relação à constituição desses espaços, especificamente sobre a diretoria em que atuam e possíveis influências em seu futuro, foi atribuído nível alto de importância pela maioria (mais de 50%) dos profissionais aos seguintes aspectos: “Maior valorização das estruturas intermediárias de liderança pedagógica”, “Maior articulação com as unidades orgânicas da IES”, “Maior envolvimento das unidades orgânicas da IES na divulgação e promoção deste setor”, “Maior apoio financeiro às atividades”, “Maior apoio logístico às atividades desenvolvidas”, “Mais recursos humanos especializados”, “Mais recursos humanos em período

integral”, “Mais estratégias de monitorização e avaliação das atividades”, “Maior divulgação das atividades e do seu impacto”, “Mais redes de colaboração intrainstitucionais”. Em relação a “Mais redes de colaboração interinstitucionais” e “Mais espaços de disseminação da inovação pedagógica”, foi atribuído nível alto de importância por apenas 50% dos profissionais.

Sob análise, esses dados mostram que o grupo de profissionais reforça uma percepção de estabilidade do espaço no cenário institucional e aponta para a continuidade e aprimoramento. Demonstra-se, para tal, a relevância de investimento em funcionamento e organização como uma construção contínua dessa diretoria e sua correspondente missão em relação ao desenvolvimento do ensino, tendo como referência a docência.

Nesse sentido, outros fatores apontados espontaneamente pelos profissionais indagam o processo de profissionalização dos docentes, assim como dos próprios profissionais que atuam como assessores. Em relação aos docentes, recomendam “valorização na carreira da formação continuada e reconhecimento da docência como profissão por parte dos professores”. Em relação ao trabalho que desenvolvem, recomendam: “investimento na formação acadêmica dos assessores, elevar o estatuto do conhecimento pedagógico e compartilhamento de arcabouço teórico que norteiam as ações de assessorias entre pares”.

Nessa construção, está evidente também a percepção de uma lacuna relacionada à formação dos profissionais que atuam diretamente na promoção das ações de formativas. Embora explicitem a necessidade de investimento na formação acadêmica, verificamos que todos que aí atuam são graduados em cursos de licenciatura: pedagogia (quatro), letras (um), música (um). Destes, 50% têm mestrado completo e 50% têm doutorado em andamento ou completo. No entanto, a diretora e a equipe responderam com unanimidade a ausência de formação específica para assessoria pedagógica na Educação Superior.

Trata-se, portanto, de profissionais altamente qualificados; no entanto a maioria só consolidou experiência nas ações formativas e relacionadas às assessorias pedagógicas no próprio espaço do GIZ. Apenas uma pessoa considera mais tempo de experiência em assessoria que o tempo de inserção nesse espaço, pois já trabalhava em outra instituição com assessoria pedagógica antes de ingressar no cargo atual. Todos os demais, mesmo com mais tempo de experiência como técnico na própria universidade, considera a experiência na função a partir de sua inserção no GIZ.

Essa situação reforça as análises de Carrasco (2020) e Xavier e Azevedo (2020) sobre a relevância de sistematizar processos de profissionalização desses sujeitos, estabelecendo um

referencial que fundamente suas ações e respalde a especificidade da função de assessor pedagógico e sua correspondente formação.

Nesse sentido, Cunha (2014) chama a atenção para a importância de se desenvolverem processos formativos fundamentados em reflexões teóricas sobre o sentido da formação, suas condições relacionadas com um adulto que aprende no contexto de trabalho e, conseqüentemente, uma consistência teórico-metodológica das ações desenvolvidas.

Essa perspectiva é fundamental para quem atua nessa interação, uma vez que a pedagogia universitária é tributária de um vasto investimento nos estudos relacionados a outros ciclos de vida, principalmente a infância. As concepções e práticas de assessorias, portanto, têm se consolidado a partir dessas experiências formativas desenvolvidas sistematicamente no contexto universitário, abrindo uma vasta perspectiva para a afirmação de uma pedagogia condizente com essa conjuntura.

Nesse sentido, há clareza por parte dos que atuam como assessores sobre o alcance de suas ações, pois reconhecem como principal contribuição “a capacidade de mudança de concepções e práticas pedagógicas nos sujeitos docentes e, conseqüentemente, nos estudantes”. (Assessor 2)

A apropriação dessa construção, no entanto, e até mesmo o estabelecimento de autoria sobre as ações criadas, a consolidação e a socialização de competências próprias à função de assessorias, entre outros aspectos relacionados como trabalho desenvolvido, constituem uma perspectiva a ser respaldada institucionalmente em prol de uma profissionalização qualificada dos sujeitos e, conseqüentemente, da prática profissional.

O processo de autoformação é a principal característica do grupo e ocorre por meio de troca entre pares ou participação em atividades específicas oferecidas no meio acadêmico. Além disso, a experiência de um trabalho compartilhado em equipe composta por estudantes de pós-graduação e graduação também amplia essa condição. Cabe indagar sobre a pouca participação de professores nessa composição das equipes, o que poderia potencializar ainda mais devido à interação no ensino de graduação e às formas como desenvolvem saberes tácitos ou explícitos em suas práticas.

6 Considerações finais

Ao buscar compreender as singularidades desse espaço de assessoramento pedagógico a partir das práticas e concepções evidenciadas pelos participantes, consideramos que a Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino, GIZ/Prograd/UFMG, tem se estabelecido como um lugar de formação docente que preza pela produção, sistematização e valorização dos saberes requeridos à docência.

Uma singularidade significativa é a longevidade da experiência, que tem 15 anos e conta com reconhecimento e legitimidade perante os sujeitos que atuam e interatuam. Há uma estabilidade na sua implementação com previsão nos documentos oficiais e integração na estrutura administrativa da universidade, particularmente em uma Pró-Reitoria acadêmica.

Essa é uma condição relevante para o desenvolvimento do próprio espaço e sua repercussão na cultura institucional, firmando princípios de atuação condizentes com a realidade sociocultural e política da educação defendida pela instituição. Essa suposta estabilidade não se traduz em inércia, pois um espaço de assessoramento não se vincula a uma finalidade fechada em si mesma e exige uma construção permanente e contextualizada. A própria dinâmica dos processos educativos requeridos diante das mudanças provenientes da democratização do acesso à Educação Superior requer indagação permanente das abordagens pedagógicas, de suas apropriações e supostas inovações por parte daqueles que atuam com o ensino.

Nesse sentido, outra singularidade posta é a composição da equipe que envolve profissionais efetivos da área pedagógica, apoio administrativo exclusivo e ainda um conjunto de estudantes de graduação e pós-graduação na própria produção das ações. Constituem-se, assim, equipes de trabalho com um grande potencial formativo, embora possa ser ainda ampliado com a presença de docentes, visto que constituem o público principal das ações formativas. Isso também ampliaria a disseminação do espaço nas unidades acadêmicas e fortaleceria um ensino baseado em equipes compostas por docentes, estudantes de pós-graduação e graduação.

Essas singularidades constituem um distintivo desse espaço e mostram possibilidades de um aprimoramento contínuo de sua produção na universidade. Nessa direção, vimos que também compartilha traços comuns a outros espaços institucionais voltados para assessoria pedagógica, tal como: a demanda por uma valorização dos conhecimentos pedagógicos no

âmbito acadêmico, a capacidade de atender a toda população docente, a demanda por formação específica para os que atuam como assessores, a valorização dessa função no rol de funções atribuídas aos cargos técnicos da área pedagógica na universidade, o tempo docente para dedicar-se à formação pedagógica e aprimoramento das práticas e outros.

Essas singularidades e convergências reforçam as perspectivas de criar movimentos interinstitucionais em favor do fortalecimento dessas iniciativas no contexto das instituições de Ensino Superior. São incontestáveis os efeitos das práticas de assessoramento sobre as práticas educativas e sua relevância no contexto em que o processo de democratização do Ensino Superior tem sido efetivo na promoção do acesso de grupos minoritários, restando ainda muito por fazer pela permanência qualificada desses estudantes. É certo que isso não depende apenas do efeito da docência, mas buscar sua transformação em prol de práticas mais qualificadas e inclusivas torna-se fundamental nesse processo.

Por fim, consideramos que o movimento de institucionalização do GIZ/Prograd/UFMG na condição de uma Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino tem constituído um ambiente fértil de assessoramento pedagógico. Sua implementação constitui uma ruptura com princípios tradicionais relacionados ao ensino na universidade, e sua atual configuração mostra a importância de integrar outras políticas convergentes para o fortalecimento das práticas educativas.

Referências

ARAÚJO, F. S., Correa, J.; LEAL, R. E. G. Mobilização de saberes na formação em docência do ensino superior. *In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*. 2018, Salvador. **Anais[...]**. Salvador, UFBA, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Divulgação dos resultados do censo da educação superior de 2019**. Brasília: INEP. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRUNO, A. R., TARQUÍNIO, M. V.; HEREDIA, K. A. Educação, cibercultura e espaços abertos no Ensino Superior: entrevista com Adriana Rocha Bruno. **Revista Docência Do Ensino Superior**, v. 7, n. 2, p. 270-281, 2017. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2406>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CARRASCO, L. B. Z. **A ação profissional do assessor pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória**. 2020. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

COELHO, M. L. **Processos de constituição da docência universitária: o REUNI na UFMG.** 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

CONCEIÇÃO, J. S. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA).** 2020. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

CORRÊA, J.; FLORES, M. J. B. P.; CAMPOS, P. M. E. Entrevista com a professora Juliane Corrêa sobre a história do Giz. **Revista Docência Do Ensino Superior**, v. 8, n.2, p. 288-297, 2018. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/259>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CUNHA, M. I. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidade e desafios. In: ISAIA, S.; BOLSAN, D.(org.) **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente.** Porto Alegre: EDIPUCRS. 2014.

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. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária.** v. 2. MEC/INEP/RIES. 2006.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas na universidade. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana, Bahia: UEFS. 2009.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus. 2007.

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. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42106>. Acesso em: 29 jul. 2023.

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

DE KETELE, J. M. La pedagogie universitaire, un courant em plein developpement. **Revue Française de Pédagogie**, v. 172, p. 5-13. 2010.

DE KETELE, J. M.; M.; LEBRUN, M. La pédagogie universitaire en Belgique francophone: un processus qui s'inscrit dans la durée. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, v. 80, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.4000/ries.8201>. Acesso em: 26 nov. 2023.

DOURADO, L.; MORAES, K. A educação superior pública: expansão, democratização e novos desafios. In: VEIGA, I.; FERNANDES, R. (org.) **Por uma didática da educação superior.** Campinas, SP: Autores associados. 2020.

FRENAY, M.; WOUTERS, P. *Pédagogie universitaire*. In: JORRO, A. (org.) **Dictionnaire des concepts de la professionnalisation**. Paris: De boeck. 2014.

GUIMARÃES, Â. M. *et al.* O Giz na UFMG: entrevista com os professores Ângelo de Moura Guimarães e Antônio Mendes Ribeiro. **Revista Docência Do Ensino Superior**, v. 8, n. 1, p. 272-281, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2560>. Acesso em: 28 jul. 2023.

LEAL, R. E. **Dispositivo de inovação no ensino superior**: produção do docentis innovatus e do discipulus iacto. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

LUCARELLI, E. (org.) **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires, AR: Paidós educador. 2000.

MOTA, J. Q. *et al.* Ciências nas redes sociais: iniciativas da Revista Docência do Ensino Superior para divulgação científica. In: I JORNADA CIENTÍFICA DE ENSINO E EXTENSÃO. 2008, Belo Horizonte, **Anais[...]**.UFMG: Belo Horizonte, Minas Gerais, 2008.

REUNI. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SÁ, J. P. S. Implementação de uma biblioteca na Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino - GIZ/UFMG. In: XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 28, 2019, Vitória. **Anais[...]**. Vitória, 2019. Disponível em <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/2317>. Acesso em: 28 jul. 2023.

UFMG. **Enade**: UFMG destaca-se com desempenho acima da média nacional. 2020b. Disponível em <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/enade-2019-ufmg-destaca-se-com-desempenho-acima-da-media-nacional>. Acesso em: 14 out. 2021.

UFMG. GIZ. **Plano de ação do Labdocências 2021**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/giz/laboratorio-de-formacao-em-docencias-do-ensino-superior/>. Acesso em: 22 out. 2021.

UFMG. **Relatório de gestão de 2008**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-Completo-final-com-altera%C3%A7%C3%B5es-09.04.09.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

UFMG. **Relatório de gestão de 2020**. Disponível em <https://ufmg.br/a-universidade/gestao/gestao-academica>. Acesso em: 14 out. 2021.

VALVERDE, T. M. *et al.* Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 9, n. 17, p. 67-84, 31 dez. 2017.

VEIGA, I. P. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In: VEIGA, I. P.; VIANA, C. M.(org.). Docentes para educação superior: processos formativos.* Campinas, SP: Papyrus. 2010.

VIEIRA, F. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 23-39, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5638>. Acesso em: 28 jul. 2023.

XAVIER, A. R. **Contextos Curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão.** 2019, 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

XAVIER, A. R. C; AZEVEDO, M. A. R. Assessoria pedagógica universitária no contexto da universidade nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista** [online]. v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698232232>. Acesso em: 28 jul. 2023.

Enviado em: 01/09/2023

Revisado em: 18/10/2023

Aprovado em: 23/10/2023