



## 11. Práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional docente: O espaço institucional GIZ na UFMG como lugar de formação

Pedagogical practices and teacher professional development:  
The institutional space of the GIZ at UFMG as a place of training

Maria José Batista Pinto Flores<sup>1</sup>  @ Benigna Maria de Oliveira<sup>2</sup>  @

<sup>1,2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

### RESUMO

Este artigo apresenta a análise de uma experiência institucional de um espaço voltado para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino superior, desde 2008, em uma universidade pública brasileira, e que assumiu como missão desenvolver uma rede de práticas educativas inovadora, colaborativa e contextualizada. Considerando o contexto desta Universidade, em relação à ampliação de vagas e à criação de novos cursos, analisamos essa experiência descrevendo sua trajetória de institucionalização e organização do trabalho. Estabelecemos uma reflexão com a literatura sobre pedagogia universitária buscando identificar as bases pedagógicas que têm sustentado o desenvolvimento das práticas formativas. A institucionalização desse espaço como política da Universidade tem potencializado sua missão e ampliado a compreensão do desenvolvimento do ensino de graduação para além de métricas ou técnicas. A metodologia de trabalho coletiva e contextualizada, promovendo ações reflexivas e sistematizadoras das práticas pedagógicas, contribui para uma qualidade de ensino referenciada socialmente. A institucionalização de espaços desta natureza é favorecedora do desenvolvimento dos docentes e dos estudantes nos espaços-tempos formativos que ocupam e reverbera na qualidade do ensino de graduação em suas especificidades. Constitui uma construção educativa permanente, que requer um projeto político-pedagógico explicitado em suas ações, com vistas a uma proposta formativa sustentável e crítica.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Qualidade do ensino; Pedagogia universitária; Formação docente; Práticas pedagógicas

## Pedagogical practices and teacher professional development: The GIZ institutional space at UFMG as a place of training

### ABSTRACT

This article presents the analysis of an institutional experience in a space focused on the improvement of pedagogical practices in higher education, since 2008, in a Brazilian public university, which assumed as a mission the development of a network of innovative, collaborative, and contextualized educational practices. Considering the context of this university concerning the expansion vacancies for students and the creation of new courses, we seek to analyze this experience describing the trajectory of institutionalization and the work organization. A reflection based on literature related to university pedagogy was established, seeking to identify the pedagogical bases that have sustained the development of training practices. The institutionalization of this space as a University policy has enhanced its mission and broadened the understanding of the development of undergraduate education beyond metrics or techniques. By promoting reflective and systematizing actions of pedagogical practices, the collective and contextualized work methodology contributes to a socially referenced teaching quality. The institutionalization of spaces of this nature favors the development of teachers and students in the training time-space they occupy and reverberates in the quality of undergraduate education in its specificities. It is a permanent educational construction, which requires a political-pedagogical project explicit in its actions, aiming at a sustainable and critical training proposal.

**Keywords:** Higher Education; Teaching quality; University pedagogy; Teacher training; Pedagogical practices

## Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente: El espacio institucional GIZ en la UFMG como lugar de formación

### RESUMEN

Este artículo presenta el análisis de una experiencia institucional de un espacio orientado a la mejora de las prácticas pedagógicas en la educación superior, desde 2008, en una universidad pública brasileña y cuya misión fue desarrollar una red de prácticas educativas innovadoras, colaborativas y contextualizadas. Considerando el contexto de esta universidad en relación a la expansión de vacantes y la creación de nuevas carreras, analizamos esta experiencia describiendo su trayectoria de institucionalización y organización del trabajo. Establecimos una reflexión basada en la literatura sobre pedagogía universitaria, buscando identificar las bases pedagógicas que sustentan el de-

sarrollo de las prácticas formativas. La institucionalización de este espacio en la estructura organizativa de la universidad ha propiciado y ampliado la comprensión del desarrollo de la formación de pregrado más allá de las métricas o técnicas. La metodología de trabajo colectiva y contextualizada, que promueve acciones reflexivas y sistematizadoras de las prácticas pedagógicas, contribuyen con la calidad de una enseñanza referenciada socialmente. La institucionalización de espacios de esta naturaleza favorece el desarrollo de docentes y estudiantes en los espacios-tiempos formativos que ocupan y repercute en la calidad de la educación del pregrado en sus especificidades. Constituye una construcción educativa permanente, que requiere un proyecto político-pedagógico asumido en sus acciones, con miras a una propuesta de formación crítica y sostenible.

**Palabras clave:** Educación Superior; Calidad de la enseñanza; Pedagogía universitaria; Formación de profesores; Prácticas pedagógicas

## Pratiques pédagogiques et développement professionnel des enseignants: L'espace institutionnel GIZ à l'UFMG comme lieu de formation

### RÉSUMÉ

Cet article présente l'analyse d'une expérience institutionnelle d'un espace dédié à l'amélioration des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, depuis 2008, au sein d'une université publique brésilienne, qui a pour mission le développement d'un réseau innovant, collaboratif et contextualisé de pratiques éducatives. En prenant en considération le contexte de cette université en ce qui concerne l'augmentation du nombre de places et la création de nouveaux cours, nous cherchons à analyser cette expérience en décrivant son parcours d'institutionnalisation et d'organisation du travail. Nous proposons une réflexion à l'aide de la littérature existante sur la pédagogie universitaire afin d'identifier les fondements pédagogiques employés lors des processus de développement des pratiques formatives. Parmi les résultats, nous percevons que l'institutionnalisation de cet espace en tant que politique universitaire, a optimisé sa mission et a permis de mieux comprendre le développement de l'enseignement supérieur, notamment des licences, au-delà des indicateurs de performances ou des techniques. La méthodologie de travail collective et mise en contexte, favorisant les actions réflexives et systématisantes des pratiques pédagogiques, contribue à une qualité d'enseignement socialement référencée. L'institutionnalisation des espaces de cette nature favorise l'épanouissement des enseignants et des étudiants dans les espaces-temps de formation qu'ils occupent et se répercute sur

la qualité de l'enseignement de premier cycle dans ses spécificités. Il s'agit d'une construction éducative permanente qui demande un projet politique-pédagogique explicité dans ses actions, en vue d'une proposition de formation durable et critique.

**Mots clés :** Enseignement Supérieur; Qualité d'enseignement; Pédagogie universitaire; Formation des enseignants; Pratiques pédagogiques

## 1. INTRODUÇÃO

Nesse artigo, apresentamos a análise da experiência da política de institucionalização de um espaço (lugar, como espaço ocupado) voltado para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Trata-se da iniciativa de uma universidade pública brasileira que criou, em 2008, 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<sup>(1)</sup>.

Situamos esta experiência no campo da pedagogia universitária, tal como compreendido por Cunha (2019, 2015, 2006) e Vieira (2014), pois aquele lugar tem se constituído em um espaço potencial de desenvolvimento pedagógico no ensino superior para a formação de docentes e de estudantes de graduação, como também de pós-graduação.

A experiência em análise se dá no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a qual foi criada em 1927, e que atualmente, abriga um total de vinte Unidades Acadêmicas, distribuídas em um território físico composto por três campi, sendo dois concentrados na capital e um localizado em uma cidade do interior do estado.

Nesta estrutura são atendidos 91 cursos de graduação, 90 de pós-graduação e 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 doze 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 4167 vagas iniciais anuais, em 2000, para um total de 91 cursos de graduação, com 6740 vagas para ingressantes.

Para dar sustentação a esta 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).

A mudança no cenário da Universidade consolidou uma das reformas mais robustas da história da instituição, o que ocorreu a partir ao REUNI. Programa estabelecido pelo governo federal mediante plano de adesão institucional e que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior e influiu significativamente na expansão de vagas nas universidades federais, conforme análise de Dourado e Moraes (2020).

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 treze anos, conforme 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 05 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.

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 um total de 534 estudantes matriculados em 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, assim como para abordagens pedagógicas pertinentes nos processos de ensino-aprendizagem, com vista

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.

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 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.

A partir da descrição deste contexto, nosso intuito é analisar a experiência voltada para apoio e para o aprimoramento das práticas pedagógicas na UFMG, descrevendo a trajetória de institucionalização do GIZ- Diretoria de Inovação e Metodologias no Ensino, como ele tem se organizado recentemente, estabelecendo uma reflexão com apoio da literatura. Apresentamos as fases

de desenvolvimento e as bases pedagógicas que têm sustentado suas ações em relação à formação de docentes e estudantes.

Situamos o campo da pedagogia universitária internacionalmente e no Brasil com a intenção de subsidiar a análise da experiência institucional e da sua abrangência na construção do campo de conhecimento correspondente a ele.

### **1.1. O campo da pedagogia universitária 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. Sobre a Argentina, segundo a autora, o campo de estudos sempre esteve articulado com os processos de democratização e, no período da ditadura militar, houve interrupção desta vertente instituindo práticas centradas no tecnicismo pedagógico.

Com os períodos de redemocratização, a formação e o ensino universitário passaram a ocupar um lugar significativo nas universidades argentinas: proliferaram iniciativas concretas de institucionalização de Unidades de Pedagogia Universitária e de práticas de assessoria pedagógica nas faculdades, principalmente, nas universidades nacionais. De acordo com a autora, houve crescimento no interesse pelas pesquisas sobre este campo e, nas últimas décadas, tais pesquisas têm sido favorecidas pela criação de pós-graduações em educação, política e gestão da educação superior (Lucarelli, 2000).

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 universitária<sup>(2)</sup> como campo científico. Em 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. (p.321)

Concomitante à sistematização de estudos e de produção acadêmica tem ocorrido a institucionalização de espaços dedicados a promover formação e assessoria pedagógica no ensino universitário<sup>(3)</sup>. Este 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 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 a importância destas ações como uma condição profissional de melhoria e de mudança no cenário da educação superior brasileira, principalmente no contexto 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 desta análise, Xavier e Azevedo (2020) pontuaram a presença de ações formativas isoladas, restritas em relação à duração e voltadas para grupos es-

pecíficos 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 fator importante 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 quanto à qualidade do ensino.

## **2 . A EXPERIÊNCIA DO GIZ: DIRETORIA DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UFMG**

O GIZ, Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação (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).

A UFMG apresentou sua proposta de adesão ao REUNI prevendo, entre outros aspectos, inovações curriculares, inserção de novas tecnologias e metodologias nos processos de ensino e de aprendizagem na graduação. Nesta perspectiva, a formação docente foi pensada de maneira a responder à:

[...] adoção de metodologias de ensino mais aptas ao trabalho com turmas de tamanho variado. Estas metodologias demandam a formação de equipes didáticas mistas, encarregadas das atividades curriculares, sob a liderança de professores e integradas por docentes, estudantes de pós-graduação e bolsistas de pós-doutorado. (Instituição, 2007, p. 5)

Dado este contexto, foi criado inicialmente o Núcleo de Tecnologias e Metodologias, o qual atuou exclusivamente com a população de professores e pós-graduandos envolvidos nos cursos em processo de implementação, oferecendo assessoria pedagógica direcionada ao desenvolvimento curricular e para a formação didático-pedagógica por meio de cursos de até 60 horas.

Com o desenvolvimento do trabalho e sua aceitação na comunidade acadêmica, com a cobertura da demanda inicial, o espaço passou a disponibilizar atendimento para toda a universidade e ampliou seu status, passando a se denominar Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino vinculada, à Pró-Reitoria de Graduação a partir de 2009 (coelho, 2012). A transição permitiu a afirmação do espaço na estrutura organizacional, voltada para a gestão do ensino de graduação na universidade, e redefiniu sua identidade inicial.

Uma iniciativa da gestão naquele momento foi discutir a referência teórico-metodológica a ser assumida, sendo uma delas a problematização da relação entre tecnologias e inovação no ensino, desvinculando a crença predominante de que a inserção de tecnologia no ensino por si mesma geraria inovação. Neste sentido, a diretoria assumiu a marca GIZ, acompanhada de uma assinatura que seria sua missão explicitada institucionalmente: “rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior”.

Segundo a primeira diretora, o nome GIZ não se trata de uma sigla, mas de um termo que remete à tecnologia inicial do professor, considerada uma tecnologia constitutiva da sala de aula. Para ela, seria uma forma de desmitificar a ideia da nova tecnologia, uma vez que as inovações pedagógicas não dependem explicitamente das inovações tecnológicas (Correa et al., 2018).

Em 2020, a assinatura do GIZ teve o termo “práticas de ensino superior” alterado para “práticas educativas”, dada a abrangência que tem assumido junto à comunidade acadêmica com o fomento de relações e dos diálogos internos e também interinstitucionais.

Ao longo de 13 anos de desenvolvimento de práticas educativas, esse espaço tem se organizado com uma equipe composta por servidores técnico-administrativos, professores e estudantes (bolsistas de graduação e pós-graduação). Em 2022, conta com uma professora na condição de diretora, 09 servidores técnico-administrativos efetivos, 22 estudantes bolsistas de graduação e 17 estudantes bolsistas de pós-graduação.

A equipe organiza o processo de trabalho em torno de ações estruturantes que permanentemente são avaliadas e contextualizadas, sendo algumas exclusivas para os docentes e estudantes da Universidade e outras abertas ao público externo. Trata-se das seguintes iniciativas: (i) o LabDocências, (ii) a Revista Docência do Ensino Superior, (iii) o PerCurso Discente Universitário, (iv) o Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino; e (v) o Repositório de Recursos Educacionais.

De forma contínua e articulada ocorrem as assessorias pedagógicas por demandas espontâneas ou induzidas. Elas podem ser individual e/ou coletiva e consistem em atendimentos especializados pela equipe do GIZ oferecendo apoio, orientação e acompanhamento formativo às demandas dos docentes e da comunidade acadêmica em relação às situações cotidianas do ensino de graduação tanto das salas de aula quanto da gestão acadêmica do ensino.

As demandas espontâneas são aquelas apresentadas pelos próprios docentes, voltadas para aspectos que queiram desenvolver em relação à prática pedagógica. Já aquelas induzidas são vinculadas a alguma ação indutora de organização, valorização e melhoria no ensino de graduação, a qual é promovida por meio de articulação com outros setores institucionais.

Cabe ressaltar que todas as ações do GIZ, mesmo as assessorias induzidas, prezam por ter participação voluntária, pois considera-se que o sentido do processo formativo para o desenvolvimento docente e estudantil só se consolida de forma significativa a partir do interesse e da atribuição de valor por parte destes sujeitos. As interações propostas pelas assessorias abarcam: transferência de metodologias e/ou tecnologias voltadas para a organização e para o desenvolvimento de práticas educativas; elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino disciplinar ou interdisciplinar a serem feitos nos diversos cenários de ensino; orientação no registro dos processos e dos resultados de pesquisas pedagógicas; implementação de metodologias e uso de tecnologias digitais específicas para o ensino de graduação; organização

e desenvolvimento de instrumentos e práticas de avaliação da aprendizagem; desenvolvimento de recursos educacionais (materiais didáticos, vídeos, objetos de aprendizagem, roteiros, materiais para ambiente Moodle, etc.), entre outros.

As assessorias pedagógicas constituem ponto de convergência e retroalimentação na articulação entre as diversas ações desenvolvidas, conforme demonstrado na figura 1. Pois concomitante às assessorias, acontecem as demais ações, que podem ser agrupadas de acordo com os processos que articulam. Duas ações são voltadas para o desenvolvimento de processos formativos, no formato de percursos, a LabDocências e o Percurso Discente Universitário. E três delas são voltadas para a publicação das práticas sistematizadas de ensino, o Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino, a Revista Docência do Ensino Superior e o Repositório de recursos educacionais.

O LabDocências, implementado a partir de 2021, amplia e transcende o alcance e conceitos da ação antecessora que constituía os PerCursos Formativos

**Figura 1.** Ações estruturantes do GIZ/Prograd-UFMG



**Fuente:** Elaboración propia

em Docência do Ensino Superior<sup>(4)</sup>. A reestruturação desta ação como LabDocências se deu em consonância com a ampliação do entendimento sobre laboratório de ensino, adotado pela instituição, no qual busca-se superar o modelo vigente de laboratórios dotados de equipamentos e realização de experimentos protocolares. Também está associado à afirmação de um conceito e política de projetos de ensino-aprendizagem na universidade<sup>(5)</sup>.

Nesse sentido, o LabDocências tem sido a construção de uma ambiência provocadora de experiências e reflexões acerca da produção e apropriação de saberes voltados para a docência do ensino superior. Em acordo com o projeto,

tem por objetivo oferecer apoio acadêmico para o desenvolvimento político-pedagógico de processos que compreendam a concepção, o planejamento, a implementação, a avaliação e a reformulação de percursos formativos docentes e discentes, com vistas a ampliar as estratégias de mediação da aprendizagem e a colaborar para a constituição de uma rede de compartilhamento de experiências educacionais no âmbito da universidade. Com essa finalidade, o Laboratório busca promover uma práxis pedagógica institucional, mediante ações formativas e assessoria pedagógica universitária, que abrange as seguintes temáticas: planejamento educacional, metodologias e projetos de ensino-aprendizagem (setoriais e intersetoriais), educação e tecnologia, avaliação, acessibilidade e inclusão. (UFMG, 2021, p.1)

Trata-se, portanto, de uma ação formativa para e com as docências que constituem a Universidade, na qual são exploradas abordagens metodológicas potencializadoras e abertas à experimentação, discussão, diálogos e trocas de saberes com os sujeitos envolvidos.

Nessa direção, mas focalizando os estudantes de graduação, é ofertado o Percurso Discente Universitário (PDU) com o objetivo de promover e aprimorar as habilidades necessárias ao estudante de graduação no desenvolvimento de sua autonomia na vida acadêmica. O PDU trabalha com temas ligados à inserção dos alunos na vida universitária e apresenta ferramentas pedagógicas para o aprimoramento de suas atividades acadêmicas.

A Revista Docência do Ensino Superior é um periódico lançado em 2011 aberto à publicação de experiências ou ensaios didáticos, bem como de re-

sultados de pesquisas relacionadas à docência universitária. Também publica entrevistas e resumos de teses e dissertações. A sua implementação emergiu da demanda dos próprios professores que participavam das atividades formativas e eram estimulados a refletir sobre suas práticas, fazer registros de ações didáticas e não havia, até então, um espaço especializado para sua publicação.

A revista tem publicação na modalidade fluxo contínuo com edição online, está qualificada no Qualis-Capes B1 e é aberta tanto aos docentes e estudantes da UFMG quanto ao público externo. É a única revista brasileira que tem como escopo a discussão da docência do ensino superior, sem restrição de áreas específicas, de acordo com a listagem registrada no Qualis-Capes 2016-2019. Também tem avançado no seu processo de internacionalização com a publicação de artigos em espanhol e inglês.

Além da revista, outro espaço de publicação, publicização e trocas sobre as práticas de ensino desenvolvidas é o Congresso de Inovação e Metodologias do Ensino Superior e Tecnológico. Constitui-se num evento acadêmico abrangendo tanto a comunidade interna quanto externa, incluindo docentes e discentes, os quais participam por meio da exposição de trabalhos de diversas naturezas. O Congresso teve sua primeira edição em 2015 com o objetivo de valorizar a atividade docente no ensino superior, promovendo espaços de reflexão, trocas de experiências, produção e divulgação de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior.

Em 2020, o Congresso passou a ser interinstitucional e abranger também o ensino tecnológico, com rodízio de sede, envolvendo em sua organização sete (07) instituições públicas (universidades e institutos federais) que passaram a realizar coletivamente o evento, em um processo mutuamente formativo, tanto no planejamento quanto na execução, potencializando os espaços de desenvolvimento pedagógico de cada instituição.

Há ainda o Repositório de Recursos Educacionais, o qual constitui um espaço digital de acervo de produções didáticas desenvolvidas pela comunidade interna e catalogadas em acordo com suas especificidades. Atualmente esse Repositório está em desenvolvimento e migrando de um espaço restrito para a biblioteca digital da Universidade, aberta a todos.

A convergência entre as ações e o processo de desenvolvimento por parte da equipe mobiliza uma experiência pedagógica propiciadora de múltiplas rela-

ções que potencializam uma rede de desenvolvimento de práticas educativas sensível às dimensões pedagógicas que perpassam o ensino na Universidade.

Nessa direção, a institucionalização deste espaço, na estrutura organizacional da Universidade, como continuidade das ações formativas tem ampliado a compreensão do desenvolvimento do ensino de graduação para além de uma dimensão instrumental. Tem favorecido o desenvolvimento de abordagens pedagógicas concebidas e desenvolvidas com os sujeitos, ampliando os entendimentos epistêmicos tanto dos conhecimentos pedagógicos quanto dos conhecimentos específicos das diversas áreas acadêmicas no ensino superior. E, tal como preconiza Cunha (2014), tem contribuído para o desenvolvimento profissional mútuo entre docentes, estudantes e profissionais que atuam na mediação formativa, como também fortalecido cada vez mais a produção e a sistematização de práticas e de pesquisas sobre o ensino na universidade<sup>(6)</sup>.

Ao trabalhar de maneira articulada e em retroalimentação, as ações de percursos formativos com ações de sistematização de práticas sustentam dispositivos que dão visibilidade às produções de conhecimento em sua especificidade e na interação ensino e pesquisa.

Nesse sentido, a opção metodológica que nutre as abordagens formativas – nas diversas ações desenvolvidas no GiZ (coletivas, cooperativas, contextualizadas), envolvendo estudantes, técnicos e docentes, em atitudes reflexivas e sistematizadora das práticas pedagógicas – contribui para uma qualidade de ensino referenciada socialmente.

A perspectiva de rede, assumida como missão do GiZ, dá abertura para a construção permanente de conhecimentos em direções não lineares, atentas ao contexto de mudança vivenciado no cotidiano da Universidade. Isto reflete na qualidade do processo pedagógico desenvolvido, pois são estudos contínuos das próprias práticas, com revisão e inserção de novos elementos provocativos, gerados nas relações formativas, dado que elas não são isentas de tensões e disputas.

Nessa experiência, podemos afirmar que a trajetória de institucionalização do GiZ, com a continuidade de suas ações, permitiu uma expansão da rede de desenvolvimento das práticas educativas e tem afirmado esse espaço como lugar ocupado.

Nas interações internas, a visibilidade e o reconhecimento do espaço são evidentes nas demandas contínuas por assessorias, as quais são feitas por parte da comunidade acadêmica, explicitando confiança e legitimidade em relação



aos saberes pedagógicos<sup>(7)</sup>. Também se observa uma proliferação de iniciativas docentes e de estudantes com movimentos de desenvolvimento pedagógico no âmbito das Unidades Acadêmicas, criando espaços específicos para discutir e intervir em prol da melhoria do ensino de graduação.

Nas interações externas, o estabelecimento de parcerias interinstitucionais na construção de ações em comum como o Congresso, a demanda contínua de publicação na Revista *Docência do Ensino Superior* e as buscas por trocas de experiências sobre a organização metodológica desenvolvida nas ações estruturantes, são evidências de relações potenciais. Além disso, é recorrente a busca por investigações acadêmicas sobre o próprio GIZ, assim como sobre as ações desenvolvidas<sup>(8)</sup>.

Esse movimento parece convergir com as experiências relatadas por Lucarelli (2000), assim como Frenay e Wouters (2014) e De Ketele (2019), em termos de fase de desenvolvimento das assessorias pedagógicas nas universidades argentinas e europeias. Ele reforça a compreensão de que a pedagogia universitária, enquanto campo de conhecimento e de prática, não é estática e nem é homogênea, mas reflete os pressupostos educativos assumidos como referência para o ensino superior, como também aponta para uma política que valoriza aspectos fundamentais que redundam na qualidade do ensino e da formação.

A trajetória de institucionalização aqui descrita mostra a importância de formalizar espaços como este nos contextos das instituições de ensino superior, tal como defendido por Xavier e Azevedo (2020). Acrescentamos, ainda, a relevância de uma contínua reflexão sobre o Projeto Político-pedagógico institucional, sem perder de vista os princípios educativos assumidos pelas universidades em prol da democratização do ensino, uma vez que, como lembra Cunha (2014), os contextos institucionais não são estáveis e as relações entre os conhecimentos são relações de poder.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a experiência do GIZ, Diretoria de Inovação e Metodologias do Ensino da Prograd/UFMG, recorrendo à literatura sobre o campo da pedagogia universitária, consideramos que a institucionalização de espaços desta natureza cria lugares favorecedores do desenvolvimento dos docentes e dos estudantes, nos espaços-tempos formativos que ocupam, e reverberam na qualidade do ensino de graduação em suas especificidades.

Do ponto de vista metodológico, ao mesmo tempo que promove desenvolvimento profissional docente, potencializa a aprendizagem e a formação acadêmica dos estudantes, desmitificando o imperativo de um ensino superior regulado por uma ação mediada pelo conhecimento com fim em si mesmo.

Trata-se de uma construção educativa permanente de envolvimento dos estudantes e docentes, com a participação tanto na concepção quanto no desenvolvimento das ações formativas em prol de uma abordagem pedagógica capaz de ser explicada em seus pressupostos teóricos e condizentes com a realidade educativa de uma universidade. Pressupõe assumir a qualidade de ensino sem ignorar as experiências socioculturais dos estudantes que têm se inserido neste território.

Isso implica compromisso institucional que sustente implementação material e humana correspondente com a abrangência da instituição e que dê continuidade às ações formativas, de maneira a gerar cultura e práticas pedagógicas transformadoras que favoreçam a democratização do acesso e permanência estudantil.

Ultrapassar referenciais meramente instrumentais é fundamental para um desenvolvimento profissional docente crítico, contextualizado e comprometido com os estudantes, que estejam diretamente envolvidos nos processos educativos e de cidadania. Esse tem sido o nosso esforço e a nossa convicção.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, F. S., Correa, J., & Leal, R. E. G. (2018). Mobilização de saberes na formação em docência do ensino superior. In *Anais do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. UFBA.
- Brasil. (2020) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Divulgação dos resultados do censo da educação superior de 2019. INEP. <https://bit.ly/3zAj3Yt>
- Bruno, A. R., Tarquínio, M. V., & Heredia, K. A. (2017). Educação, cibercultura e espaços abertos no Ensino Superior: entrevista com Adriana Rocha Bruno. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 7(2), 270–281. <https://bit.ly/3P4SDE2>
- Carrasco, L. (2020). *A ação profissional do assessor pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória*. [Tese de Doutorado em Educação]. UNESP/RIO CLARO.

- Coelho, M. de L.(2012). *Processos de constituição da docência universitária: o REUNI na UFMG*. [Tese de Doutorado em Educação]. UFMG.
- Conceição, J. Santos da. (2020). *Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)*. [Tese de Doutorado em Educação]. UFMG.
- Corrêa, J., Flores, M. J. B. P., & Campos, P. M. E. (2018). Entrevista com a professora Juliane Corrêa sobre a história do Giz. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 8(2), 288–297. <https://bit.ly/3pgBZqH>
- Cunha, M. I. (org.). (2014). *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. Junqueira e Marin
- Cunha, M. I. (2015). Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. *Educar em Revista*, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42106>
- Cunha, M. I. (2019). A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. *Educar em Revista*, v. 35, n. 75, mai./jun., p. 121-133.
- Cunha, M. I. (2014). A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidade e desafios. In: Isaia, S. e Bolsan, D.(org) *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. EDIPUCRS.
- Cunha, M. I. Inovações pedagógicas na universidade. In: Cunha, M. I.; Soares, S. R.; Ribeiro, M. L. (2009). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. UEFS.
- Cunha, M. I. (2007). O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: Cunha, M. I. (org.) *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Papyrus.
- Cunha, M. I.(2006) *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. V.02. MEC/INEP/RIES.
- De Ketele, J. M. (2010) La pedagogie universitaire, un courant em plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 5-13. 2010.
- De Ketele, J. M.; M., Lebrun, M. (2019) La pédagogie universitaire en Belgique francophone: un processus qui s'inscrit dans la durée. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 80, 2019. <https://doi.org/10.4000/ries.8201>

- Dourado, L., Moraes, K. (2020) A educação superior pública : expansão, democratização e novos desafios. In: Veiga, I., Fernandes, R. (org.) *Por uma didática da educação superior*. Atores associados.
- Frenay, M.; Wouters, P. (2014). Pédagogie universitaire. In: Jorro, A. (org.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De boeck.
- Guimarães, Â. de M., Ribeiro, A. M., Lemos, A. B., & Leal, R. E. G. (2018). O Giz na UFMG: entrevista com os professores Ângelo de Moura Guimarães e Antônio Mendes Ribeiro. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 8(1), 272–281. <https://bit.ly/2Eol6jp>
- Leal, R. E. (2017) Dispositivo de inovação no ensino superior: produção do *docentis innovatus* e do *discipulus iacto*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- Lucarelli, E. (org.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós educador.
- Mota, Júlia Q.; Caetano, Lorena D. L.; Arantes, Mônica L.; Moreira, Ana L. A. (2018) Ciências nas redes sociais: iniciativas da Revista Docência do Ensino Superior para divulgação científica. In: *I Jornada Científica de Ensino e Extensão. ICB – UFMG. UFMG*.
- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. (2007). *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. <https://bit.ly/3BNc6pV> Acesso em 22 dez. 2010
- Sá, J.P.Silva de. (2019) 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*. Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação - FEBAB, 2019. v. 28. <https://bit.ly/3A3ClqQ>
- Universidade Federal de Minas Gerais. (2021). *Plano de ação do Labdocências 2021*. UFMG. <https://bit.ly/3d0MQ4W> Acesso em 22 out. 2021.
- Universidade Federal de Minas Gerais. (2020). *Relatório de gestão de 2020*. UFMG. Disponível em <https://bit.ly/3zYYk0E> Acesso em 14 out. 2021.

- Universidade Federal de Minas Gerais. (2020b) *Enade: UFMG destaca-se com desempenho acima da média nacional*. UFMG. <https://bit.ly/3d8M99S> Acesso em 14 out.2021
- Universidade Federal de Minas Gerais. (2008). *Relatório de gestão de 2008*. UFMG. Disponível em <https://bit.ly/3p2EmgG>
- Valverde, T. M.; Silva, A. N. da; Perez, D. A.; Campolina-silva, G. H.; Medeiros, Z.; Oliveira, C. A. (2017) 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.(orgs). (2010). *Docentes para educação superior: processos formativos*. Papirus.
- Vieira, F. (2014) Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, [S.l.], v.12, n.2, p.23-39. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5638>
- Xavier, A. R. e Azevedo, M. A. (2020) Assessoria pedagógica universitária no contexto da universidade nova: mapeamento e reflexões. *Educação em Revista* [online]. v. 36 <https://doi.org/10.1590/0102-4698232232>
- Xavier, A. R. (2019). *Contextos Curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão*. [Tese de Doutorado em Educação]. UNESP.

## NOTAS

<sup>(1)</sup> Atualmente trabalham no GIZ nove servidores técnicos administrativos da universidade, a quem agradecemos pela construção cotidiana desse espaço institucional: Isabela C. Passos e Possas, Kênia A. Heredia, Marcos V. Tarquínio, Patrícia C. O. C. Silva, Paulo M. E. Campos, Rafaela E. G. Leal, Sônia M. da Silva, Victor Paschoal, Zulmira Medeiros.

<sup>(2)</sup> 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>.

(3) A partir dos anos 2000, com a expansão da educação superior brasileira, este movimento cresceu, inclusive como forma de responder às políticas estabelecidas que previam renovação das práticas pedagógicas e curriculares nas instituições federais. Desta forma, diversas universidades brasileiras passaram a institucionalizar setores de assessoria pedagógica para melhoria e inovação no ensino de graduação, formação e desenvolvimento profissional docente, como exemplo: na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2008; na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2014; na Universidade Federal de Ouro Preto, em 2015, e em diversas outras, conforme sistematizado por Xavier (2019) e Leal (2017)

(4) O Percurso em Docência do Ensino Superior constitui uma das primeiras iniciativas de formação docente do GIZ e em 2022, completa sua 13ª edição. Estudos sistematizado obre essa iniciativa estão na bibliografia: Conceição (2020), Araújo et al (2018), Valverde et al (2017) e outros. Ver também site do GIZ <https://www.ufmg.br/giz/>

(5) Foi implementado em 2018 e 2021 o Programa de apoio a projetos estruturantes de laboratórios de ensino de graduação da universidade, por meio de chamadas abertas com editais que contemplaram dezenas de laboratórios de ensino. <https://www.ufmg.br/prograd/editais-e-chamadas/> Em 2021 também foi estabelecida a política de projetos de ensino-aprendizagem por meio de diretrizes próprias e com sistematização dos registros: <https://bit.ly/3Q7DpPN> e <https://www.youtube.com/watch?v=8QaF8XuYeMw>

(6) Resultado evidenciado nos trabalhos publicados em anais de congresso e periódicos com autoria compartilhada entre docentes, técnicos e estudantes envolvidos nas equipes formativas, tais como em: Araújo; Correa; Leal (2018); Correa et al. (2018); Valverde et al. (2017), Mota et al (2018); Guimarães et al (2018); Sá (2019); Bruno et al (2017).

(7) Um fato recente que consolidou ainda mais essa evidência foi a demanda por formação em relação ao acesso e ao uso pedagógico de tecnologias para o ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia. Em união com outros setores da universidade, foi desenvolvido o Programa Integração Docente para atendimento da demanda emergente com capacidade de cobertura para todos os docentes da universidade. <https://www.ufmg.br/integracaodocente/>

(8) Até 2020, foram publicadas duas teses de doutorado que tiveram como objeto de pesquisa o GIZ ou uma de suas ações. Além disso, o local tem recebido pelo menos uma visita anual de outras instituições, com o objetivo de compreender e se inspirar na forma como ele se organiza.