

Formação pedagógica do docente universitário no contexto do ensino remoto emergencial: a experiência dos setores pedagógicos de uma universidade federal brasileira

Amanda Rezende Costa Xavier
Universidade Federal de Alfenas
(amanda.xavier@unifal-mg.edu.br)

Edna de Oliveira
Universidade Federal de Alfenas
(edna.oliveira@unifal-mg.edu.br)

Luciana Maria Oliveira Ribeiro
Universidade Federal de Alfenas
(luciana.oliveira@unifal-mg.edu.br)

Resumo

Este artigo apresenta o assessoramento pedagógico docente realizado pelos setores pedagógicos de uma universidade federal brasileira, tendo por objetivo relatar as ações desempenhadas no contexto da transição para o ensino remoto emergencial, em 2020, quando se instaurou a pandemia da Covid-19. Institucionalmente, foi prevista a oferta de formação pedagógica aos docentes como requisito para a manutenção da qualidade das atividades acadêmicas em regime remoto e tal previsão evidencia que a formação pedagógica, função mais característica do assessoramento pedagógico, ampliou sua valorização neste contexto de transição. Ancorado como estudo descritivo, à luz do referencial teórico do campo da Pedagogia Universitária, são apresentados desde a organização setorial responsável pela formação pedagógica, passando pelo programa de desenvolvimento profissional docente institucional, e chegando às ações realizadas, que culminaram na aplicação de avaliação e pesquisas junto aos docentes da instituição. Os resultados sinalizam que as ações têm uma concepção de formação que valoriza o movimento entre a teoria e a reflexão sobre a prática, encontrando eco nas demandas apresentadas pelos próprios docentes. Contudo, a partir de uma análise do modelo de formação adotado, evidencia-se que os setores pedagógicos precisam avançar, para contemplar ações que culminem em comunidades de aprendizagem, transformando profundamente a cultura pedagógica institucional.

Palavras-chave: Assessoria Pedagógica Universitária. Formação Pedagógica Docente. Desenvolvimento Profissional Docente.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Amanda Rezende Costa Xavier



Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Rio Claro, com período sanduíche (Bolsista Capes - bolsa financiada com recursos do PDSE/CAPES) na Universidade do Porto, Portugal, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP). Mestre em Educação também pela UNESP, na linha de pesquisa de Formação de Professores. Graduada em Pedagogia (Licenciatura) pelo Centro Universitário do Sul de Minas, com especialização (*lato sensu*) em Gestão e Coordenação Pedagógica e em Psicopedagogia Institucional. Pós-doutoramento em Pedagogia Universitária, no programa de pós-graduação em Educação da UFPel. Membro dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária - GEPPU, da UNESP/Rio Claro; Grupo de Investigação em Pedagogia Universitária - GIPedU, da UFPel; Grupo de Pesquisa em Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas - CAFTe, do CIIE/FPCEUP, Portugal. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Assessoria Pedagógica Universitária - GEAPU, que congrega Assessores Pedagógicos de mais de 60 instituições brasileiras de ensino superior. Atualmente é Pedagoga da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no *Campus* Avançado de Poços de Caldas, com experiência em assessoramento pedagógico docente.



<http://lattes.cnpq.br/4632365448541296>



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

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Edna de Oliveira

Mestra em Administração Pública, Pedagoga da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, *Campus Sede Alfenas*.



<http://lattes.cnpq.br/7203453033496212>



<https://orcid.org/0000-0001-9037-752X>

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias
Universidade Federal de Alfenas
Departamento de Letras - Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG – CEP 317131-001 – Brasil
<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/about>

Luciana Maria Oliveira Ribeiro

Especialista em Didática e Gestão Pedagógica, Pedagoga da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL- MG, *Campus Sede*, Alfenas.



<http://lattes.cnpq.br/6763717181471621>

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias
Universidade Federal de Alfenas
Departamento de Letras - Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG – CEP 317131-001 – Brasil
<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/about>

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A EXPERIÊNCIA DOS SETORES PEDAGÓGICOS DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA

Amanda Rezende Costa Xavier
Universidade Federal de Alfenas
(amanda.xavier@unifal-mg.edu.br)

Edna de Oliveira
Universidade Federal de Alfenas
(edna.oliveira@unifal-mg.edu.br)

Luciana Maria Oliveira Ribeiro
Universidade Federal de Alfenas
(luciana.oliveira@unifal-mg.edu.br)

Introdução

A formação pedagógica docente tem vindo a ocupar um espaço importante na agenda das instituições de ensino superior, impulsionada pelas atuais demandas que atingem esse nível de ensino, nas dimensões social, cultural, epistemológica, tecnológica, política, econômica e, muito recentemente, também na dimensão sanitária, em razão da pandemia da Covid-19.

As diferentes exigências postas ao ensino superior impactam a estrutura dos currículos, a organização acadêmica, o planejamento didático e as relações pedagógicas e, como consequência, provocam reflexão crítica e criativa sobre o papel atual da universidade. Muitas vezes, estas exigências conduzem ao reconhecimento da necessidade de ruptura com modelos educativos pautados na racionalidade técnica da ciência moderna, vindo a confrontar a naturalização do insucesso dos estudantes (SOUSA SANTOS, 1987; CUNHA, 2010; LEITE, 2010; NÓVOA, 2012; XAVIER, 2019; XAVIER, LEITE, 2020; XAVIER, AZEVEDO, 2020).

Neste cenário, o insucesso dos estudantes passa a ser questionado tanto pela lógica político-econômica, porque frustra investimentos financeiros aplicados no ensino superior, quanto pela lógica social, porque frustra as expectativas da sociedade que anseia pela ascensão que pode decorrer pela obtenção de títulos acadêmicos. Com isso, ao passo em que se concretiza um processo educativo orientado pelo paradigma da aprendizagem, em que os estudantes assumem maior protagonismo no processo educativo, confrontam-se as concepções que alicerçam as práticas docentes, revelando a necessidade de se recorrer a processos pedagógicos

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

em que o papel ativo esteja na figura dos estudantes (CUNHA, 2010; LEITE, 2010; XAVIER, 2019; XAVIER, LEITE, 2020).

Tal conjuntura nos direciona à premissa de que os professores universitários precisam dominar e se comprometer com saberes pedagógicos, porque estes saberes permitem que eles fundamentem sua ação profissional docente, ajustando-a, ressignificando-a e permanentemente avaliando suas decisões e ações. Deste modo,

a compreensão, hoje expressivamente explorada na literatura, de que a universidade precisa assumir a sua condição de aprendente para marcar essa perspectiva na formação dos estudantes estimulou uma revisão das culturas acadêmicas, assumindo a importância dos saberes pedagógicos. Na condição de aprendente, a instituição universitária precisa mobilizar energias para que seja reconhecida como quem desenha o seu processo de aprendizagem de forma singular e criativa. A par desta ideia, foi se estabelecendo uma cultura de comunidades de aprendizagem, que estimula os processos coletivos de produção do conhecimento, numa visão que se contrapõe à tradicional perspectiva individualista do trabalho acadêmico (LEITE, CUNHA, BAIBICH, 2015, p. 15).

Neste contexto de valorização institucional, destacam-se as estruturas de apoio à docência, responsáveis pela institucionalização da formação pedagógica e outros processos de intervenção pedagógica junto aos professores. Embora ainda careçam de estudos que especifiquem e delimitem seus fazeres e suas responsabilidades (HEVIA, 2004; HORNINK, VIEIRA, COSTA, 2020), estudos têm demonstrado impactos na transformação da cultura pedagógica nas instituições de ensino superior, decorrentes das ações de programas de apoio à docência (CHALMERS, GARDINER, 2015; STEINER et al, 2016). No Brasil, o campo da Pedagogia Universitária tem contribuído com a produção de conhecimentos relativos a estas estruturas de apoio à docência e, embora não seja uma terminologia recorrente no contexto brasileiro, a literatura as tem denominado por Assessoria Pedagógica Universitária.

A Assessoria Pedagógica Universitária pode ser conceituada como um dispositivo institucional de apoio à docência, cujo trabalho de intervenção, organização e orientação é entrelaçado às práticas pedagógicas docentes, contribuindo para a diminuição do sentimento de solidão da docência e da distância entre o trabalho científico e a prática educativa realizada pelos professores (LUCARELLI, 2004, 2016; XAVIER, 2019). À vista de seu papel formativo, tendo em consideração que a formação pedagógica é a atividade mais recorrente realizada pelas Assessorias Pedagógicas Universitárias (FERNANDEZ, 1982; HEVIA 2004), as experiências de assessoramento pedagógico “correspondem a contextos históricos e institucionais e [...] espelham as compreensões teórico-metodológicas relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e ao melhoramento das práticas de ensinar e aprender” (CUNHA, 2015, p. 2983). As práticas de assessoramento, no que se refere especificamente à formação pedagógica e à promoção do desenvolvimento profissional docente, podem tomar

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Dossiê Diálogos e embates no ensino com (ou sem) tecnologias
Universidade Federal de Alfenas

Departamento de Letras - Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG – CEP 317131-001 – Brasil
<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/about>

diferentes configurações, podendo os assessores serem os organizadores, os articuladores, ou os próprios formadores na formação (XAVIER, 2019).

Entendemos que a configuração de organizador da formação acontece quando os assessores pedagógicos planejam, sistematizam e estabelecem uma rede de parceiros que irão realizar as formações junto aos professores. Assim, a formação em si cabe ao convidado parceiro, que tem a expertise num determinado tema ou conteúdo a ser desenvolvido com os docentes. A configuração de articulador se dá quando a formação, além de ser planejada e sistematizada, como dito antes, conta com a mediação e articulação do assessor, que, na formação, atua junto ao pesquisador que tem a expertise no tema, no trabalho com os docentes. Nesta configuração, o assessor tem a condição de trazer ao espaço de reflexão a cultura institucional, as demandas internas apresentadas pelos docentes em diferentes momentos de assessoramento também como tema de discussão e teorização. Por fim, a configuração de formador acontece quando o próprio assessor realiza a formação com os professores, sem a necessidade de estabelecer parcerias com outros pesquisadores para a desenvolver. Nesta configuração, é requisitada do assessor a expertise no tema de formação, para que seja possível a construção de um espaço que resulte em novos saberes, junto aos docentes participantes da formação.

Não obstante, Cunha (2014) desenvolveu estudos sobre diferentes experiências e iniciativas de construção e organização de espaços formativos, que resultou em uma classificação dos espaços de formação. Segundo a autora, existem três modelos de espaços de formação, sendo o Modelo A - Centralização e controle das ações; o Modelo B - Parcial de descentralização e controle das ações; e Modelo C - Descentralizado de acompanhamento e controle de ações. No Modelo A, a formação é um processo geral oferecido a todos os docentes, em ações isoladas, e a decisão sobre a formação é do órgão gestor, havendo “pouca escuta dos participantes sobre os resultados da formação” (CUNHA, 2014, p. 41), sem acompanhamento do percurso formativo e sem resultados controláveis, resultando apenas em “indicadores de presença e controle das ações” (CUNHA, 2014, p. 42). A formação é “um aporte de informações e de estímulos que acrescentam conhecimentos ao professor” (CUNHA, 2014, p. 40), revelando uma concepção isolada de docência e da própria formação. No Modelo B os processos formativos acontecem de acordo com a demanda e interesse docentes, e as decisões sobre a formação, apesar de competir ao órgão gestor, são pautadas em “perspectiva multirreferencial” (CUNHA, 2014, p. 40). A oferta é organizada previamente e há algumas ações de acompanhamento do percurso formativo, o que permite avaliar o “nível de satisfação dos envolvidos, tomando como referente os objetivos traçados” (CUNHA, 2014, p. 42). A formação acontece sob reflexões dos docentes, e sua prática é confrontada à teoria, valorizando a bagagem e os saberes que sustentam seu desenvolvimento profissional, conduzido por uma concepção que entende a docência e a formação como “ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem” (CUNHA, 2014, p. 41). Por último, no Modelo C o processo de formação é promovido pelos próprios docentes, cabendo somente a eles todas as decisões sobre a formação, em que o órgão da gestão é coadjuvante. A formação é concebida como autoformação, por iniciativa dos próprios docentes, “mobilizados por algum projeto acadêmico ou político” (CUNHA, 2014, p. 41).

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

À luz deste campo teórico, neste artigo apresentamos, então, a experiência de um setor responsável pelo assessoramento pedagógico, no que se refere à sua atuação na formação pedagógica docente, em uma universidade federal brasileira. Dentre o rol de atribuições deste setor, a formação pedagógica se especifica em um programa institucional de desenvolvimento profissional, que tem sido orientado pela construção de um espaço coletivo de aprendizagem da docência. Buscando a ruptura com um espaço verticalizado de formação (XAVIER, 2019), como, também, a ruptura com a racionalidade técnica relativa à produção de conhecimentos (SOUSA SANTOS, 1987), o programa referido tem pautado suas ações em um espaço de trocas e partilhas, em que as discussões são sistematizadas e organizadas a partir da escuta das necessidades dos professores, em razão da cultura institucional historicamente situada.

No contexto da pandemia da Covid-19, em que as atividades acadêmicas presenciais foram suspensas para permitir o isolamento social, a gestão superior da instituição determinou que processos formativos fossem desencadeados junto aos docentes, sob o tema do ensino remoto, para que se permitisse manter a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Como essa decisão decorreu de um órgão de representação coletiva da instituição, em que todos os atores do processo educativo na comunidade acadêmica têm representação, tal responsabilidade formativa revelou o reconhecimento institucional de que o momento de adaptação exigido pelo ensino remoto emergencial demandaria novos saberes e fazeres pedagógicos por parte dos professores. Isso, por sua vez, implicaria os processos formativos requisitados, cuja efetivação caberia ao programa de desenvolvimento profissional docente ora referido, de responsabilidade dos setores pedagógicos da instituição. Com isso, as demandas já existentes aos setores pedagógicos foram potencialmente amplificadas, porque passou a existir uma demanda urgente e reconhecida para a qual se necessitaria construir e oferecer resposta.

Os Setores Pedagógicos institucionais: delimitando papéis

A universidade em que se deu a experiência aqui relatada conta com um Departamento de Apoio Pedagógico (DAP), que é uma unidade da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e com Assessorias Pedagógicas (AP) ligadas às Coordenadorias de Graduação (Cograd), que atuam nos *campi* fora de sede com as mesmas atribuições do DAP.

O DAP oferece apoio, assessoria e orientação em aspectos educacionais aos diferentes órgãos e agentes envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação. Sua atuação é regulamentada por Regimento Interno, em que, também, se prevê a atuação, por representação, das Assessorias Pedagógicas nos *campi* fora de sede, sendo, portanto, subordinadas tecnicamente à Prograd.

As principais atribuições do DAP e AP, que são os setores pedagógicos da instituição, recaem no planejamento curricular e na formação pedagógica.

O planejamento curricular se dá por meio de acompanhamento dos processos de criação e alteração dos projetos pedagógicos de cursos (PPC), junto aos Núcleos Docentes

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação, assim como por estudos diversos que resultam em orientações ou pareceres técnico-pedagógicos, que orientam a construção de instruções ou normativas que afetam a organização curricular e acadêmica dos cursos.

No processo de formação pedagógica docente, contemplam-se tanto atendimentos pontuais a docentes, grupos ou coordenações que requerem tal serviço, como, também, a coordenação do Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (PRODOC), em que se concentram as ações dos planos de formação pedagógica. O planejamento do PRODOC se pauta na escuta dos professores, a partir de suas manifestações em instrumentos de avaliação das atividades formativas, quando se abre espaço para que manifestem sobre projetos ou temas que têm interesse ou necessidade de discussão. Entretanto, temas requisitados pela gestão também compõem o plano de formação, uma vez que partem dos órgãos colegiados onde há representação de todos os segmentos da comunidade acadêmica. No quadro 1 está disposta a organização do PRODOC, contemplando a responsabilidade por categorias de atividade.

Quadro 1 - Organização do PRODOC por responsabilidade a cada categoria de atividade

Responsabilidade	Categoria de atividade	Escopo das ações	Observação
DAP	PIDoc - Projetos Institucionais	Atividades destinadas a toda comunidade docente	Outras Pró-Reitorias acadêmicas são corresponsáveis por ofertar ações de formação nesta categoria, atendendo o tema de sua competência (p.ex. pesquisa, extensão, etc.)
AP	PLDoc - Projetos Locais	Atividades destinadas à comunidade docente de cada <i>campi</i> fora de sede	Cada Unidade Acadêmica (UA) da instituição pode organizar e ofertar ações de formação nesta categoria, atendendo suas especificidades

Fonte: Produzido pelas autoras a partir da Resolução PRODOC¹.

Contudo, a partir do ano de 2020 em que as atividades acadêmicas presenciais foram suspensas em função da pandemia da Covid-19, todas as ações de formação passaram a ser ofertadas no âmbito dos projetos institucionais (PIDoc), porque se verificou que não fazia sentido compartimentalizar a oferta, tendo em conta que a demanda formativa era a mesma para toda a instituição. Foi tomado como consenso que a pandemia da Covid-19, ao impor de forma abrupta o isolamento social, exigiu das instituições de educação a oferta de ensino

¹ Disponível em <<https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/prodoc/>>.

remoto mediado por tecnologias digitais, formato que passou a demandar dos profissionais da educação a revisão dos referenciais teórico-práticos sobre ensino, aprendizagem e avaliação, diante da necessidade de substituição de aulas presenciais por não presenciais e da reorganização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Assim, uma vez que o Consuni, órgão máximo da instituição com representação de toda comunidade acadêmica, decidiu que a oferta de formação deveria proporcionar condições pedagógicas de enfrentamento ao ensino remoto, com vistas à manutenção da qualidade do ensino e da aprendizagem, o planejamento da formação foi unificado, porém, não deixando de respeitar as diferentes epistemologias dos campos de conhecimento.

Os desafios do Ensino Remoto Emergencial e as ações pedagógicas institucionais

Foi nesse contexto que os setores pedagógicos da instituição se mobilizaram para desenvolver ações que apoiassem os docentes da instituição. Tais ações podem ser classificadas em três dimensões: formação pedagógica docente, orientação pedagógica e pesquisa sobre o desenvolvimento do ERE.

Todas elas objetivaram contribuir para construção de saberes pedagógicos, compreendidos como necessários ao enfrentamento desta nova realidade educacional, que foi imposta pelo ensino remoto e para a qual os docentes requisitaram apoio.

a) Formação Pedagógica Docente

A formação pedagógica docente, realizada institucionalmente por meio do PRODOC, foi coordenada pelo DAP e AP, quando se percebeu a necessidade de uma convergência das ações que respondessem às demandas institucionais, já que estas apresentavam similaridades e estavam relacionadas aos desafios da transposição do ensino presencial para o remoto.

O DAP e AP buscaram validação das ações junto aos colegiados dos cursos de graduação, incluindo coordenadores na própria coordenação e desenvolvimento do plano de formação. Todas as atividades foram realizadas virtualmente, contando com a articulação de salas de reunião virtual e o canal da instituição em plataforma de *streaming*, permitindo que diálogos fossem mediados por *chat* e por formulários eletrônicos. Para se permitir a interação, os ministrantes das atividades valeram-se de plataformas interativas que geravam atividades *online*, e permitiam que os participantes interagissem com a atividade e com o próprio ministrante.

A organização do plano de formação, apresentado no Quadro 2, previu um conjunto de atividades que permitiria olhar para o novo cenário e revisar os planejamentos didático-pedagógicos enraizados na realidade presencial. Foi concebida como um espaço de formação

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

em que o diálogo com e entre os professores, a partilha de experiências, dentre dilemas e sucessos, pudessem contribuir com a construção de novos saberes que apoiassem os docentes a reorganizarem suas aulas à realidade do ensino remoto, até então única alternativa possível para a continuidade das atividades acadêmicas. As ações não trataram, portanto, de receituários pedagógicos, mas, ao contrário, oportunizaram o olhar para as novas variáveis que afetaram o ensino superior, buscando fundamentações conceituais e experiências concretas que permitissem revisitar práticas que poderiam não ser efetivas neste novo cenário. Houve a busca pela construção de um espaço permanente de reflexão sobre os processos educativos e sobre a docência, que visou oportunizar transformações, adequações ou ressignificações da aula, da relação professor-aluno, do processo de ensino e aprendizagem em toda sua complexidade.

Quadro 2 - Plano de formação pedagógica 2020

Bloco	Atividade
Espaços alternativos à sala de aula: o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias	Caminhos para o ensino mediado pela tecnologia digital
	Os acordos pedagógicos que permitem o ensinar e aprender no ensino superior
	O perfil do alunado e seu impacto no ensino mediado por tecnologias
	Equilibrar o processo avaliativo em modelos de ensino mediados por tecnologias
	Experiências de transição do ensino presencial para o ensino mediado por tecnologias
	Oficina de planejamento do ensino mediado por tecnologias
Planejamento do processo de aprendizagem em modelo remoto de ensino	Plano de Aprendizagem em contexto de ensino remoto
	Do ensino à aprendizagem: a avaliação como processo
	Avaliando a aprendizagem com os estudantes: a autoavaliação como avaliação formativa
	Planejamento do Ensino Remoto – Roteiro Didático

Bloco	Atividade
	Roda de Conversa com Coordenações de Curso
Rodas de Experiências: aprendizagens no ensino remoto emergencial	Expectativas para o ERE, a partir da avaliação dos roteiros didáticos com coordenações de curso
	Roda de Experiências Iniciamos o ERE! O que encontramos?
	Roda de Experiências Metodologias avaliativas no ERE: boas práticas em avaliação formativa
Relações Pedagógicas Professor - Aluno: processos de interação no ensino remoto emergencial	“Abra sua câmera!”: por que esse comportamento é tão difícil para os estudantes?
	Cultura de passividade e seu impacto no ensino remoto emergencial: a mediação pedagógica para fomentar o protagonismo do estudante no processo de estudos e aprendizagem
	A interatividade professor – aluno: mediação que estimula o engajamento e o feedback dos estudantes no ensino remoto
	Fomentar a participação e estimular a motivação dos estudantes no ensino remoto
Metodologias Ativas de Ensino e de Aprendizagem	Educação de Educadores e a Profissionalização Docente: do paradigma técnico-positivista ao crítico reflexivo
	Ensinar no ensino superior: contributo para uma reflexão pedagógica
	A experiência do Método 300
	A experiência do Programa FAIMER-Brasil
	Oficina Pedagógica para metodologias ativas de ensino e aprendizagem
	Roda de Experiências: Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL; Aprendizagem Baseada em Times - TBL; Sala de Aula Invertida – Flipped Classroom

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Bloco	Atividade
	Diálogos sobre as Experiências

Fonte: Produzido pelas autoras com dados dos relatórios PRODOC disponibilizados e abertos no SEI².

O plano orientou-se por uma perspectiva, em que se acredita que refletir sobre experiências e conceitos pode levar à ampliação de horizontes e conduzir a decisões pedagógicas fundamentadas, a partir do respeito às diferentes pedagogias e epistemologias dos campos de conhecimento. Mas, para tanto, é imprescindível referenciar as parcerias estabelecidas pelos setores pedagógicos junto a pesquisadores reconhecidos no campo, e com instituições de alta credibilidade educacional, sem abrir mão das parcerias com docentes da casa, dando voz à realidade e cultura institucional, sendo que é isso que efetivamente contextualiza o plano de formação, conforme concepção proposta.

Outro ponto importante a se destacar foi a abertura da formação também à comunidade externa (uma vez que toda a formação tem oferta virtual), porque isso ampliou a visibilidade da instituição no campo da formação pedagógica. Esta abertura permitiu a participação da comunidade acadêmica de mais de 60 instituições do país e do exterior, que agora acompanham e aguardam os planos de formação para deles participarem. Também a criação de *playlist* no canal oficial da instituição permitiu que as atividades fossem acessadas assincronamente, o que ampliou o alcance do plano de formação junto a docentes que se interessam pelas discussões propostas.

Após a oferta das atividades de formação do ano de 2020 e considerando as avaliações e *feedbacks* positivos dos docentes, percebeu-se que esse modelo de formação pedagógica foi reconhecido e legitimado pela comunidade acadêmica, e, à vista desta avaliação positiva, os setores pedagógicos decidiram pela manutenção deste formato.

b) Orientação Pedagógica Docente

As ações dos setores pedagógicos, com vistas a apoiar os docentes, não se limitaram às atividades de formação desenvolvidas pelo PRODOC. Considerando os relatos de dificuldades em relação à transposição das atividades acadêmicas para o ERE, foi elaborado um conjunto de orientações referentes ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino remoto. Parte dessas orientações foram apresentadas em três documentos compartilhados com toda a comunidade docente pela Prograd e intitulados “Orientações pedagógicas para o planejamento do ensino mediado por tecnologias”, “Roteiro Didático para Ensino Remoto Emergencial” e “A avaliação no Ensino Remoto Emergencial”³.

² Os relatórios PRODOC foram publicizados por meio de Processo SEI 23087.010196/2020-95, de acesso público.

³ Documentos públicos disponíveis em <<https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/roteiro-didatico/>>.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

As “Orientações pedagógicas para o planejamento do ensino mediado por tecnologias” traz um conjunto de boas práticas a serem consideradas no planejamento das atividades em ERE, levando em conta aspectos que contribuam para a motivação dos discentes para a aprendizagem, formas de contato entre professor-estudante mediadas pela tecnologia, coerência do planejamento do ensino, da aula e dos estudos no ERE, equilíbrio na relação tempo-conteúdo considerando as especificidades do ERE, e, por fim, possibilidades de avaliação no processo de ensino remoto.

As orientações pedagógicas resultaram em um outro documento proposto para complementar o Plano de Ensino das disciplinas/unidades curriculares ofertadas no ERE, que recebeu o nome de “Roteiro Didático para Ensino Remoto Emergencial”. O Roteiro Didático, apresentado como sugestão, orienta os docentes, considerando as especificidades de seu campo de conhecimento e de sua disciplina ou unidade curricular, a organizarem informações relacionadas ao detalhamento do planejamento didático, evidenciando o que foi denominado por Plano de Aprendizagem. Não se propôs um padrão de preenchimento, ainda que tenha sido explicado como se poderia fazê-lo, porque o objetivo foi que o roteiro didático orientasse o percurso do estudante, norteando todo o processo de aprendizagem, desde a seleção dos conteúdos a serem estudados com seus respectivos tempos de dedicação, metodologias adotadas, ferramentas adequadas para o estudo e elementos de avaliação, chegando ao apontamento do AVA e das plataformas de comunicação utilizados.

O Roteiro Didático contempla a apresentação da bibliografia para cada tópico a ser estudado, o roteiro das aulas para evidenciar a sequência didática, a organização e desenvolvimento das aulas síncronas, assim como o desenvolvimento das atividades assíncronas que os estudantes fariam, ou seja, a sequência didática que deveria orientar o estudo remoto, a definição das atividades de revisão/fixação que os estudantes deveriam desenvolver no estudo remoto, a definição do material de apoio aos estudos, tópico a tópico (p, ex. vídeos, leituras, livros, etc.) e, por fim, a definição das atividades avaliativas, prazos, formas de avaliação.

Fechando o conjunto de orientações aos docentes, o documento “A avaliação no Ensino Remoto Emergencial”, trouxe a reflexão sobre os sentidos assumidos pela avaliação no ensino remoto, evidenciando a importância da adoção de uma concepção de avaliação formativa e processual, porque oportuniza evidenciar as aprendizagens dos estudantes em diversificados momentos do processo educativo, levando-se em consideração todas as variáveis que influenciam o modelo de oferta de ensino remoto. As orientações propuseram a diversificação e a adaptação do processo avaliativo no ERE, respeitando-se a epistemologia das diversas áreas do conhecimento e recomendando cuidado quanto à previsão de avaliações síncronas, porque se deve considerar que há questões tecnológicas que podem fugir do controle do estudante ou do professor. Foi, para tanto, apresentado um conjunto de possibilidades de transposição de práticas avaliativas naturalmente utilizadas no modelo presencial para práticas mais coerentes com o modelo remoto.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

c) Pesquisas sobre o Ensino Remoto Emergencial

Um terceiro grupo de ações desenvolvidas pelos setores pedagógicos foram as pesquisas sobre o ERE. Esta ação visou atender à decisão institucional de que, durante a vigência do ERE, pesquisas deveriam ser realizadas pela Prograd, para subsidiar a construção de soluções aos problemas identificados neste formato de oferta de ensino, avaliando a experiência acumulada e orientando a construção de propostas para o retorno das atividades acadêmicas presenciais.

Foram realizadas três pesquisas, sendo uma sobre o Regime Especial de Estudos (REE), adotado no início da suspensão das atividades presenciais e duas pesquisas referentes ao ERE I e ERE II. Estas pesquisas buscaram identificar as condições de oferta das atividades acadêmicas em ensino remoto abordando questões como adequação de requisitos técnicos (conectividade, equipamentos, recursos tecnológicos), condições do ambiente para desenvolvimento das aulas ou estudo, opção de plataformas AVA para desenvolvimento das atividades e comunicação entre alunos e professores, opções didático-metodológicas, previsão de atividades síncronas ou assíncronas, quantidade e qualidade da participação dos estudantes, relação tempo-conteúdo no ERE, a relevância das atividades de formação pedagógica promovidas aos docentes e discentes, e o grau de segurança dos docentes e discentes em desenvolver atividades em ERE.

As pesquisas permitiram aferir e acompanhar o desenvolvimento das atividades remotas e das variáveis que afetaram esse desenvolvimento, permitindo que a gestão elaborasse opções adequadas ao processo gradual de retorno às atividades letivas presenciais, que também demandaram a utilização destes recursos digitais e tecnológicos utilizados no ERE. A realização de pesquisas desta natureza, portanto, apoiou a maturidade das decisões da gestão, em relação ao retorno das atividades presenciais e durante a vigência do ensino remoto.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

A avaliação da comunidade acadêmica: o plano de formação pedagógica em questão

No ano de 2020, dentre as ações realizadas pelos setores pedagógicos descritas na seção anterior está o plano de formação pedagógica, composto por cinco blocos de atividades de formação, conforme já descrito no Quadro 2. Estas atividades foram avaliadas, voluntária e anonimamente, pelos participantes, sendo produzidos relatórios de avaliação que foram publicizados⁴. Para fins do objetivo deste artigo, analisaremos o alcance e a avaliação dos conteúdos e dos ministrantes relativos ao plano de formação.

No que se refere ao alcance da formação, as atividades realizadas atingiram os docentes das treze Unidades Acadêmicas que compõem a instituição. Estas Unidades abarcam as múltiplas áreas de conhecimento (ciência e tecnologia, ciências da natureza, ciências humanas, ciências sociais aplicadas, exatas, saúde) presentes na instituição, e nos permite inferir que a formação contempla os docentes das diferentes áreas, porque não se refere a uma pedagogia específica, senão, antes, respeita as diferentes epistemologias dos campos de conhecimento.

Evidencia-se a concepção de formação contida no plano, que se pauta na produção coletiva de conhecimentos, a partir do respeito aos diferentes campos epistemológicos, compreendendo-a como um processo dialógico, de reflexão sobre a prática e aproximações teóricas, que se dá com os docentes e não sobre os docentes. Este processo, ao abordar questões sobre a docência, o ensinar, o aprender e o avaliar no ensino superior, permite articulações epistemológicas (CUNHA, 2015) que revelam as diferentes pedagogias (no plural) e que marcam as práticas pedagógicas de cada comunidade, reconhecendo que “há estruturantes comuns e sobre eles se instala uma condição dialógica que articula a base do saber docente” (CUNHA, LEITE, BAIBICH, 2015, p. 15).

Como as atividades foram abertas ao público externo, a formação alcançou também docentes de muitas instituições educativas do país, que atuam em diferentes níveis de ensino. Na caracterização administrativa destas instituições, encontram-se docentes vinculados a universidades federais, estaduais, privadas, confessionais, faculdades isoladas, centros universitários, autarquias nacionais, secretarias de educação estaduais e municipais. Os dados relativos a inscrições externas contidos nos relatórios ainda apontam que a formação chegou, inclusive, a docentes estrangeiros, notadamente da Argentina e de Moçambique. O Quadro 3 apresenta o alcance da formação no que se refere às instituições participantes.

⁴ Os relatórios PRODOC foram publicizados por meio de Processo SEI 23087.010196/2020-95, de acesso público.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Quadro 3 - Instituições participantes do PRODOC 2020

PRODOC 2020	Bloco	Nº de instituições participantes
	Bloco 1 - Espaços alternativos à sala de aula: o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias	66
	Bloco 2 - Planejamento do processo de aprendizagem em modelo remoto de ensino	55
	Bloco 3 - Rodas de Experiências: aprendizagens no ensino remoto emergencial	28
	Bloco 4 - Relações Pedagógicas Professor – Aluno: processos de interação no ensino remoto emergencial	36
	Bloco 5 - Metodologias Ativas de Ensino e de Aprendizagem	70

Fonte: Produzido pelas autoras com dados dos relatórios PRODOC disponibilizados e abertos no SEI.

Especificamente no quinto bloco, se considerarmos o desdobramento referente às escolas e colégios relacionados às secretarias estaduais e municipais de educação, o número de participantes alcança 120 instituições.

A participação docente, por sua vez, foi bastante significativa, em todos os blocos de formação, conforme se observa no Quadro 4.

Quadro 4 - Alcance da formação pedagógica, relativa à participação docente, por atividade do plano de formação realizado no ano de 2020

Atividade do Plano de Formação	Participantes Docentes Inscritos	
	UNIFAL-MG	Externos
Bloco 1 - Espaços alternativos à sala de aula: o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias		
Caminhos para o ensino mediado pela tecnologia digital	253	175
Os acordos pedagógicos que permitem o ensinar e aprender no ensino superior	227	175
O perfil do alunado e seu impacto no ensino mediado por tecnologias	217	175

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Atividade do Plano de Formação	Participantes Docentes Inscritos	
	UNIFAL-MG	Externos
Equilibrar o processo avaliativo em modelos de ensino mediados por tecnologias	255	175
Experiências de transição do ensino presencial para o ensino mediado por tecnologias	251	175
Oficina de planejamento do ensino mediado por tecnologias + Oficina Moodle	299	175
Bloco 2 - Planejamento do processo de aprendizagem em modelo remoto de ensino		
Painel Planejamento da Aprendizagem e do Processo Avaliativo	141	45
Oficina Planejamento do Ensino Remoto - Roteiro Didático	135	45
Roda de Conversa com Coordenações de Curso	108	45
Bloco 3 - Rodas de Experiências: aprendizagens no ensino remoto emergencial		
Expectativas para o ERE, a partir da avaliação dos roteiros didáticos com coordenações de curso	167	31
Roda de Experiências Iniciamos o ERE! O que encontramos?	167	31
Roda de Experiências Metodologias avaliativas no ERE: boas práticas em avaliação formativa	167	31
Bloco 4 - Relações Pedagógicas Professor – Aluno: processos de interação no ensino remoto emergencial		
Painel 1 “Abra sua câmera!”: por que esse comportamento é tão difícil para os estudantes? Cultura de passividade e seu impacto no ensino remoto emergencial: a mediação pedagógica para fomentar o protagonismo do estudante no processo de estudos e aprendizagem	107	41
Painel 2	106	41

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Atividade do Plano de Formação	Participantes Docentes Inscritos	
	UNIFAL-MG	Externos
A interatividade professor – aluno: mediação que estimula o engajamento e o feedback dos estudantes no ensino remoto Fomentar a participação e estimular a motivação dos estudantes no ensino remoto		
Bloco 5 - Metodologias Ativas de Ensino e de Aprendizagem		
Painel Metodologias Ativas por quê?	103	196
Oficina Pedagógica	101	196
Roda de Experiências	96	196
Diálogo sobre as Experiências	99	196

Fonte: Produzido pelas autoras com dados dos relatórios PRODOC disponibilizados e abertos no SEI

A participação docente em programas de formação pedagógica tem sido alvo de estudos e na literatura se descreve que a baixa adesão às formações está relacionada ao formato em que são oferecidas e ao caráter de sua não continuidade (CARRASCO, 2016, 2020). Outra questão apontada na literatura se refere ao fato de as formações estarem relacionadas ao estágio probatório dos docentes, o que vincula a uma ideia mensurável de formação, relacionada apenas aos ingressantes na carreira (XAVIER, TOTI, AZEVEDO, 2017).

Nesta lógica, os dados relativos à participação, com os números expressivos de professores inscritos apresentados no Quadro 4, permitem-nos inferir que o princípio da continuidade, presente no plano de formação do PRODOC 2020 e que rompeu com ações isoladas, pode justificar essa adesão, assim como a explicitação dos objetivos formativos permitiram romper com a ideia de que a formação se destinava apenas a docentes ingressantes.

A concepção aplicada ao plano de formação permitiu uma cadência de atividades, em que se retomaram discussões anteriores e isso provocou a construção de sentidos que podem evoluir para a construção de saberes pedagógicos. Com isso, o espaço de formação se configura como contínuo, permanente, coletivo e reflexivo, que acolhe os docentes com evidente intencionalidade formativa em contraposição a uma lógica de avaliação e julgamento das práticas docentes.

Não obstante, considerando que o formato de oferta remota da formação permitiu também a atividade assíncrona pelos professores, como antes explicitado, uma busca nas

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

playlist do PRODOC 2020, no canal oficial da instituição no YouTube⁵, demonstra que esta decisão provocou uma ampliação do alcance da formação. O número de visualizações das atividades disponibilizadas nas *playlist* permite inferir que muitos outros professores já tiveram acesso à formação. O Quadro 5 apresenta esse alcance, a partir do acesso à *playlist* do PRODOC 2020.

Quadro 5 - Alcance da formação pedagógica a partir dos acessos à playlist PRODOC 2020

Atividade do Plano de Formação	Participação	
	Inscritos	Acessos <i>Playlist</i>
Bloco 1 - Espaços alternativos à sala de aula: o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias		
Caminhos para o ensino mediado pela tecnologia digital	428	670
Os acordos pedagógicos que permitem o ensinar e aprender no ensino superior	402	211
O perfil do alunado e seu impacto no ensino mediado por tecnologias	392	844
Equilibrar o processo avaliativo em modelos de ensino mediados por tecnologias	430	172
Experiências de transição do ensino presencial para o ensino mediado por tecnologias	426	992
Oficina de planejamento do ensino mediado por tecnologias + Oficina Moodle	474	988

⁵ As *playlist* do PRODOC são públicas e disponibilizadas pela instituição em seu canal oficial no Youtube <<https://www.youtube.com/c/unifalmgoficial/playlists>>.

Atividade do Plano de Formação	Participação	
	Inscritos	Acessos <i>Playlist</i>
Bloco 2 - Planejamento do processo de aprendizagem em modelo remoto de ensino		
Painel Planejamento da Aprendizagem e do Processo Avaliativo	186	1353
Oficina Planejamento do Ensino Remoto – Roteiro Didático	180	1063
Roda de Conversa com Coordenações de Curso	153	589
Bloco 3 - Rodas de Experiências: aprendizagens no ensino remoto emergencial		
Expectativas para o ERE, a partir da avaliação dos roteiros didáticos com coordenações de curso	198	592
Roda de Experiências Iniciamos o ERE! O que encontramos?	198	368
Roda de Experiências Metodologias avaliativas no ERE: boas práticas em avaliação formativa	198	327
Bloco 4 - Relações Pedagógicas Professor – Aluno: processos de interação no ensino remoto emergencial		
Painel 1 “Abra sua câmera!”: por que esse comportamento é tão difícil para os estudantes? Cultura de passividade e seu impacto no ensino remoto emergencial: a mediação pedagógica para fomentar o	148	580

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

Atividade do Plano de Formação	Participação	
	Inscritos	Acessos <i>Playlist</i>
protagonismo do estudante no processo de estudos e aprendizagem		
Paine 2 A interatividade professor – aluno: mediação que estimula o engajamento e o feedback dos estudantes no ensino remoto Fomentar a participação e estimular a motivação dos estudantes no ensino remoto	147	412
Bloco 5 - Metodologias Ativas de Ensino e de Aprendizagem		
Paine 1 Metodologias Ativas por quê?	299	622
Oficina Pedagógica	297	409
Roda de Experiências	292	335
Diálogo sobre as Experiências	295	202

Fonte: Produzido pelas autoras com dados dos relatórios PRODOC disponibilizados e abertos no SEI

Contudo, entendemos que não é possível se falar em participação, porque o diálogo com os pesquisadores que detêm expertise no campo, assim como os diálogos e partilhas entre os docentes, no momento síncrono da formação em que o calor da discussão acontece, são perdidos. Ainda que no formato remoto o diálogo, a partilha e a reflexão aconteçam por processos de mediação tecnológica (do *chat*, do formulário, das interações *online*, etc.), pode-se aferir uma “presença virtual” no momento síncrono, que aproxima os docentes, fomentada pelos assessores pedagógicos. Ao passo que não se está sincronizado com a formação,

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

assistindo-a de modo assíncrono, o valor formativo permanece, potencializando a reflexão sobre a prática, mas as partilhas tão importantes na concepção adotada se perdem.

A participação e o alcance da formação permitem-nos realizar uma análise quantitativa da formação. Contudo, instrumentos de avaliação foram aplicados aos docentes, com vistas a uma análise qualitativa da formação. Os instrumentos foram respondidos de modo voluntário e anônimo, totalizando 379 avaliações, distribuídas conforme o disposto no Quadro 6.

Quadro 6 - Avaliação docente sobre o plano de formação do PRODOC 2020, por bloco de atividades

	Bloco	Nº de avaliações docentes
PRODOC 2020	Bloco 1 - Espaços alternativos à sala de aula: o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias	164
	Bloco 2 - Planejamento do processo de aprendizagem em modelo remoto de ensino	96
	Bloco 3 - Rodas de Experiências: aprendizagens no ensino remoto emergencial	29
	Bloco 4 - Relações Pedagógicas Professor – Aluno: processos de interação no ensino remoto emergencial	60
	Bloco 5 - Metodologias Ativas de Ensino e de Aprendizagem	30

Fonte: Produzido pelas autoras com dados dos relatórios PRODOC disponibilizados e abertos no SEI.

Na dimensão qualitativa, a avaliação contemplou a percepção dos docentes sobre o conteúdo ministrado, o domínio dos ministrantes sobre o tema em discussão, a organização da atividade e sua mediação. De modo geral, é possível observar que a avaliação foi muito positiva, atingindo 67% de aprovação, na média geral, nos módulos avaliados, conforme informações contidas nos Relatórios PRODOC.

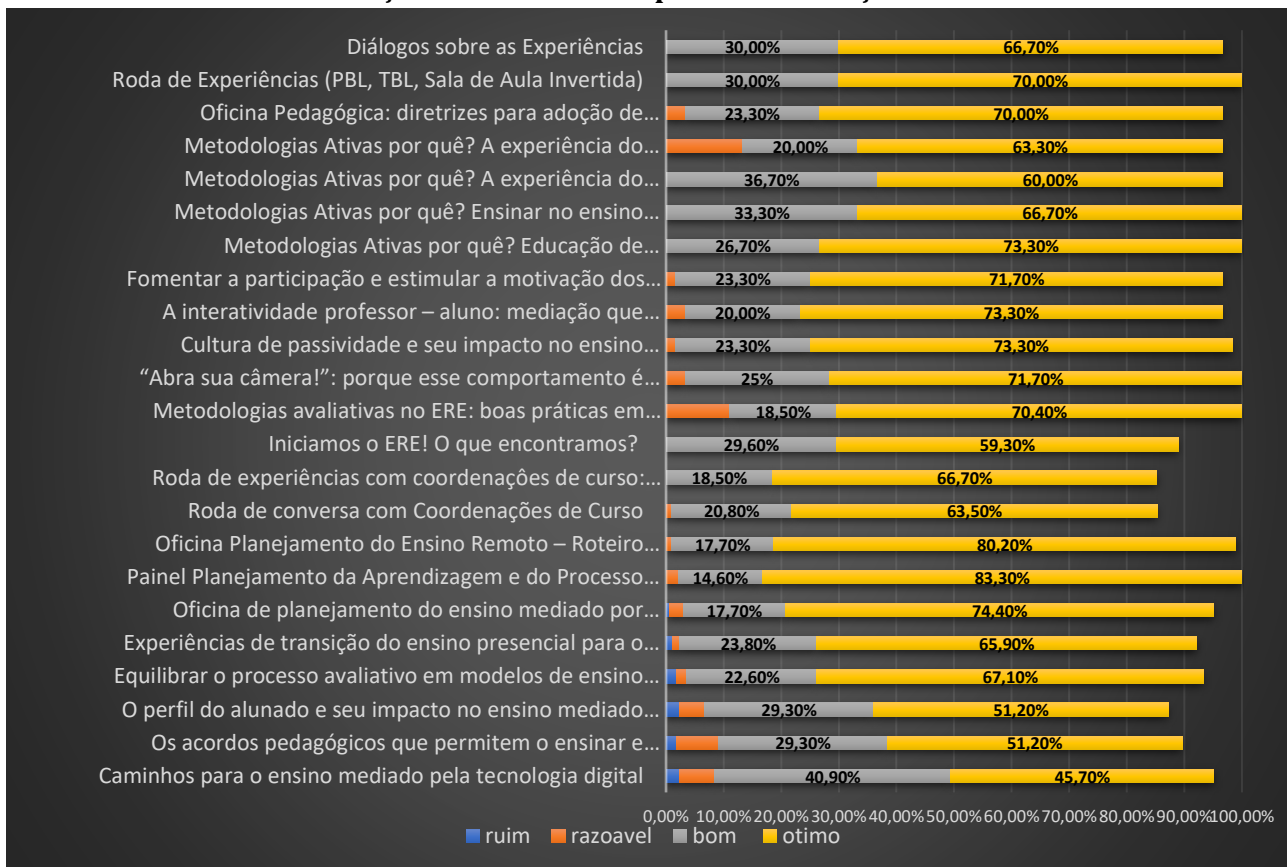
A menor aprovação foi 45,7%, e a avaliação aberta revela que a insatisfação se referiu à questão técnica, relativa à transmissão do evento, que decorreu com muitos fatores negativos, como travamentos, queda da sala virtual e cortes na fala do ministrante, entre outros problemas técnicos. Estes elementos técnicos impediram uma conexão mais objetiva com a atividade, dificultando a participação.

As maiores aprovações, por sua vez, foram para as atividades “Planejamento da Aprendizagem e do Processo Avaliativo” e “Oficina Planejamento do Ensino Remoto – Roteiro Didático”, com 83,3% e 80,2% de avaliação ótima. Pelas avaliações abertas, esta avaliação

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

positiva se relacionou à abordagem didático-pedagógica adotada e à articulação com a atual realidade, em que as reflexões provocadas e a linguagem clara e objetiva permitiram pensar em novas soluções para os desafios do ERE. Também se relacionou, segundo ~~a fala~~ dos participantes, ao fato de haver um instrumento apresentado como opção para direcionar a aprendizagem dos estudantes, referindo-se ao Roteiro Didático. O Gráfico 1 apresenta a avaliação docente sobre o plano de formação do PRODOC 2020.

Gráfico 1 - Avaliação docente sobre o plano de formação do PRODOC 2020



Fonte: Produzido pelas autoras com dados dos relatórios PRODOC disponibilizados e abertos no SEI.

O conjunto de dados disponíveis nos relatórios pesquisados, associados às características descritas nas competências e nas ações dos setores pedagógicos, permite-nos uma última análise, no que se refere ao modelo de formação adotado. A partir das características apresentadas, podemos inferir uma aproximação ao modelo parcialmente centralizado, conforme categorizado por Cunha (2014). No Quadro 7 elaboramos um enquadramento que nos permite chegar a essa constatação, sendo que no eixo vertical estão as características de cada modelo definido por Cunha (2014) e no eixo horizontal estão os

modelos. A interpretação que elaboramos das ações dos setores pedagógicos percorrem o quadro com tonalidade, evidenciando as concepções e, portanto, o enquadramento a que inferimos.

Quadro 7 - Modelos de formação pedagógica e acompanhamento de ações x Ações dos setores pedagógicos

Características	Modelos de formação e acompanhamento de ações		
	Modelo A - Centralização	Modelo B - Centralização Parcial	Modelo C - Descentralização
Oferta	isolada	diversificada	demanda dos docentes
Definição do formato	gestão	gestão a partir das demandas docentes (perspectiva multirreferencial)	docentes executores
Definição de temas	gestão	gestão a partir das demandas docentes (perspectiva multirreferencial)	grupo docente
Acompanhamento	não há	supervisão clínica organizada em demandas	formas autogestionárias
Avaliação	somente quantitativa	quantitativa e qualitativa (satisfação dos envolvidos)	formas autogestionárias
Controle	presença	participação e objetivos traçados	objetivos
Concepção de formação	aporte de informações	prática confrontada com a teoria	autoformação
Concepção de docência	profissão isolada	ação partilhada, sujeita a culturas	aprendizagens a partir da cultura do campo, mobilizadas por projetos acadêmicos e políticos

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Cunha (2014) e dos documentos de pesquisa.

A análise do Quadro 7 associada à interpretação de que a presença dos assessores pedagógicos, da experiência aqui relatada, aproxima-se da configuração de articuladores da formação, sugere-nos que os setores pedagógicos já ocupam um lugar institucional, mas ainda há que se avançar para que seja possível constituírem modos de acompanhamento dos impactos da formação. Isso é importante porque somente a partir de um acompanhamento da formação os professores podem ser efetivamente envolvidos, permitindo que eles sejam agentes de transformação pedagógica (VIEIRA, 2014). Este movimento se reflete na formação de comunidades de aprendizagem, que permitem maior protagonismo dos docentes nas formações pedagógicas, concebendo a docência como um processo colaborativo de aprendizagem permanente.

Algumas considerações finais

O conjunto de ideais aqui apresentado permite-nos concluir que, na experiência relatada, os setores pedagógicos têm contribuído com a construção de saberes junto aos docentes.

Essa leitura é possível a partir da interpretação das concepções que têm orientado seus fazeres relacionados ao assessoramento pedagógico, permitindo a escuta dos professores para a definição das atividades do plano de formação, assim como pela realização de outras ações pedagógicas que os apoiam.

É possível perceber que a configuração de articuladores da formação é a que mais representa os assessores pedagógicos da experiência relatada e que o modelo de formação adotado é parcialmente centralizado. Contudo, ainda que os setores não tenham atingido o modelo descentralizado, é, sim, possível afirmar que há a institucionalização de um espaço formativo, porque se evidencia legitimação por parte dos docentes quando o alcance e a avaliação do plano têm respostas positivas.

Por fim, é possível afirmar que os setores carecem de avanço no sentido de definir estratégias de acompanhamento da formação, em que seja possível aproximar os docentes do processo formativo, como condição para se transformar profundamente a cultura pedagógica da instituição. Essa aproximação e inserção dos docentes pode oportunizar a construção de comunidades de aprendizagem, que são dispositivos que permitem aos docentes efetivamente autogestarem seu processo de formação.

Referências

CARRASCO, Lígia Bueno Zangali. **Assessorias Pedagógicas das Universidades Estaduais Paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário**. Rio Claro: UNESP, 2016. Dissertação de Mestrado em Educação.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

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

CHALMERS, Denise; GARDINER, Di. The measurement and impact of university teacher development programs. **Educar**, 51(1), p. 53-80, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior.** Porto: CIIE/Livpsic, 2010, p. 63-74.

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

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Estratégias de assessoramento pedagógico em questão: potencialidades na didática da educação superior. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et.al.]. **Didática e Prática de Ensino na relação com a formação de professores.** Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 2981-2994.

FERNÁNDEZ, Lída. Asesoramiento pedagógico institucional: una propuesta de encuadre de trabajo, **Revista Argentina de Educación.** Buenos Aires, AGCE, año II, n. 2, 1982, p. 18-36.

HEVIA, Isabel Abal de. El asesor pedagógico em la formación del docente universitario. In: LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación.** Buenos Aires: UBA, 2004, p. 83-108.

HORNINK, Gabriel Gerber; VIEIRA, Flavia; COSTA, João Manuel. O papel do Centro IDEA-UMinho na transição para o ensino online durante a pandemia COVID-19: enfrentar desafios e criar oportunidades. In: MARTINS, Manuela; RODRIGUES, Eloy. **A Universidade do Minho em tempos de pandemia: reações.** Braga, Portugal: UMinho Editora, 2020. p. 174-210.

LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior.** Porto: CIIE/Livpsic, 2010.

LEITE, Carlinda; CUNHA, Maria Isabel da; BAIBICH, Tânia Maria (Orgs.). Dossiê – Pedagogia Universitária: debates internacionais contemporâneos. **Educar em Revista**, n. 57, p. 15-16, jul./set. 2015.

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

LUCARELLI Elisa. Una mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad. **InterCambios**, vol. 3, n. 2, p. 13-25, 2016.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

NÓVOA, Antônio. Pedagogia universitária: já estamos no século XXI ou ainda não? Conferência de abertura. **VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior - Inovação e qualidade na docência.** Porto, FPCEUP, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre a ciência.** Porto, Ed. Afrontamento, 1987.

STEINERT, Yvonne; MANN, Karen; ANDERSON, Brownell; BARNETT, Bonnie Maureen; CENTENO, Anjo; NAISMITH, Laura; PRIDEAUX, David; SPENCER, John; TULLO, Ellen; VIGGIANO, Thomas; WARD, Helena; DOLMANS, Diana. A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update, **BEME Guide**, n. 40. *Med Teach*, 2016, Aug, 38(8):769-86. doi: 10.1080/0142159X.2016.1181851. Epub 2016 Jul 15. PMID: 27420193.

VIEIRA, Flavia. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. **Redu Revista de Docência Universitária**, v.12(2), p. 23-39, ago. 2014.

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

XAVIER, Amanda Rezende Costa; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e232232, p. 1-23, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698232232>.

XAVIER, Amanda Rezende Costa Xavier; LEITE, Carlinda. Mapeamento da Formação Pedagógica de docentes universitários nas Universidades Públicas Portuguesas. **Revista Lusófona de Educação**, v.45, p. 109-123, jan. 2020. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle45.08

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine Silva; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Institucionalização da Formação Docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, INEP, n. 249, v. 98, 2017, p. 332-346.

Recebido em 06/06/2022

Aceito em 15/09/2022

Publicado em 30/12/2022

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

UNIVERSITY TEACHERS' PEDAGOGICAL TRAINING IN THE CONTEXT OF EMERGENCY
REMOTE EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE PEDAGOGICAL SECTORS OF A
BRAZILIAN FEDERAL UNIVERSITY

Amanda Rezende Costa Xavier
Universidade Federal de Alfenas
(amanda.xavier@unifal-mg.edu.br)

Edna de Oliveira
Universidade Federal de Alfenas
(edna.oliveira@unifal-mg.edu.br)

Luciana Maria Oliveira Ribeiro
Universidade Federal de Alfenas
(luciana.oliveira@unifal-mg.edu.br)

Abstract

This article presents the teaching pedagogical advice realized by the pedagogical sectors of a Brazilian federal university, aiming to report the actions performed in the context of the transition to emergency remote teaching, in 2020, when the Covid-19 pandemic started. Institutionally, teaching pedagogical training was foreseen as a requirement for maintaining the quality of academic activities in a remote regime, and this forecast shows that pedagogical training, the most characteristic function of pedagogical advice, has increased its value in this transitional context. Anchored as a descriptive study, in the light of the theoretical referential of the field of University Pedagogy, it is presented from the sector organization responsible for pedagogical training, through the institutional teacher professional development program, and reaching the actions realized, which culminated in the application of evaluation and research with the institution's professors. The results indicate that the actions have a conception of training that values the movement between theory and reflection on practice, finding an echo in the demands presented by the professors themselves. However, from an analysis of the training model adopted, it shows that the pedagogical sectors need to advance, to contemplate actions that culminate in learning communities, transforming profoundly the institutional pedagogical culture.

Keywords: University Pedagogical Advisor. Teacher Pedagogical Training. Teacher Professional Development.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------

**FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN EL
CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE EMERGENCIA: LA
EXPERIENCIA DE LOS SECTORES PEDAGÓGICOS DE UNA UNIVERSIDAD
FEDERAL BRASILEÑA**

Amanda Rezende Costa Xavier
Universidade Federal de Alfenas
(amanda.xavier@unifal-mg.edu.br)

Edna de Oliveira
Universidade Federal de Alfenas
(edna.oliveira@unifal-mg.edu.br)

Luciana Maria Oliveira Ribeiro
Universidade Federal de Alfenas
(luciana.oliveira@unifal-mg.edu.br)

Resumen

Este artículo presenta el asesoramiento pedagógico docente realizado por los sectores pedagógicos de una universidad federal brasileña, con el objetivo de informar sobre las acciones emprendidas en el contexto de la transición a la enseñanza remota de emergencia, en 2020, cuando se inició la pandemia Covid-19. Institucionalmente, se preveía la formación pedagógica a los docentes como un requisito para mantener la calidad de las actividades académicas en régimen remoto, y esta previsión muestra que la formación pedagógica, función más característica del asesoramiento pedagógico, ha incrementado su valor en este contexto transicional. Anclado como un estudio descriptivo, a la luz del marco teórico del campo de la Pedagogía Universitaria, se presentan desde la organización sectorial responsable de la formación pedagógica, pasando por el programa institucional de desarrollo profesional docente, y llegando a las acciones realizadas, que culminaron en la aplicación de la evaluación y la investigación con los profesores de la institución. Los resultados indican que las acciones tienen una concepción de la formación que valora el movimiento entre la teoría y la reflexión sobre la práctica, encontrando eco en las demandas presentadas por los propios docentes. Sin embargo, del análisis del modelo de formación adoptado, se evidencia que los sectores pedagógicos necesitan avanzar, contemplar acciones que culminen en comunidades de aprendizaje, transformando profundamente la cultura pedagógica institucional.

Palabras clave: Asesoramiento Pedagógico Universitario. Formación pedagógica del profesorado. Desarrollo profesional docente.

Revista (Entre Parênteses)	Alfenas, MG	v. 11	n.2	1-30	e022002	2022
----------------------------	-------------	-------	-----	------	---------	------