

O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)² da Unicamp como ativador de mudanças no ensino de graduação: o desafio da sustentabilidade em suas múltiplas dimensões

Unicamp's Teaching and Learning (EA)² Support Space as an activator of changes in undergraduate education: the challenge of sustainability in its multiple dimensions

El Espacio de Apoyo a la Enseñanza y al Aprendizaje (EA)² de la Unicamp como activador de cambios en la educación del grado académico: el desafío de la sustentabilidad en sus múltiples dimensiones

Mara Regina Lemes De Sordi¹

<https://orcid.org/0000-0003-1216-7185>

Marcos Henrique Almeida dos Santos²

<https://orcid.org/0000-0002-0344-3128>

Maria Aparecida Tenório Salvador³

<https://orcid.org/0000-0003-1474-5516>

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: msordi@unicamp.br.

² Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais – Brasil. E-mail: marcos.santos@uftm.edu.br.

³ Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco – Brasil. E-mail: maparecidatenorios@gmail.com.

Resumo

Neste artigo, objetiva-se discutir a pertinência da proposição de espaços institucionais voltados à qualificação do ensino de graduação no interior de universidades reconhecidas por sua excelência no campo da pesquisa científica. A experiência em desenvolvimento na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)² é tomada como pretexto para se compreenderem as motivações que favoreceram iniciativas focadas na melhoria do ensino de graduação, uma vez que a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão parece ser constructo aceito como balizamento consensual à construção da qualidade em universidades públicas. Pretende-se recuperar historicamente o ideário do (EA)² e destacar as lógicas de ação que o foram constituindo na perspectiva de ativação de mudanças paradigmáticas no ensino de graduação, estabelecendo potências e fragilidades. As vozes de atores institucionais são acionadas para promover reflexão sobre os



desafios que marcam o cotidiano e que podem afetar a sustentabilidade dos programas nas dimensões pedagógicas, curriculares e ético-políticas. Por fim, ressalta-se que ações de apoio ao desenvolvimento da docência universitária são condições basilares para que as formações humana e profissional dos egressos dos cursos de graduação se coadunem com os imperativos ético-políticos de uma sociedade submetida a processos acelerados de mudanças.

Palavras-chave: Assessoramento Pedagógico. Educação Superior. Docência Universitária. Sustentabilidade de Programas Inovadores. Qualidade Social.

Abstract

The objective of this article is to discuss the relevance of proposing institutional spaces aimed at the qualification of undergraduate teaching within universities recognized for their excellence in the field of scientific research. The experience under development at the Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) in the Teaching and Learning (EA)² Support Space is taken as a pretext to understand the motivations that favored initiatives focused on improving undergraduate teaching since the inseparability between research, teaching and extension seems to be a construct accepted as a consensual beacon for the construction of quality in public universities. It is intended to historically recover the ideas of (EA)² and highlight the logic of action that constituted it in the perspective of activating paradigmatic changes in undergraduate teaching, establishing strengths and weaknesses. The voices of institutional actors are triggered to promote reflection on the challenges that mark everyday life and that can affect the sustainability of programs in both the pedagogical, curricular and ethical-political dimensions. Finally, it is emphasized that actions to support the development of university teaching are a basilar condition in order for the human and professional education of graduates from undergraduate courses to be in line with the ethical-political imperatives of a society subjected to processes of accelerated change.

Keywords: Pedagogical Advisory. Higher Education. University Teaching. Sustainability of Innovative Programs. Social Quality.

Resumen

En este artículo, el objetivo es discutir la pertinencia de proponer espacios institucionales dirigidos a cualificar la enseñanza del grado en universidades reconocidas por su excelencia en el campo de la investigación científica. Se toma como pretexto la experiencia en desarrollo en el Espacio de Apoyo a la Enseñanza y al Aprendizaje (EA)² de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) para comprender las motivaciones que han favorecido iniciativas enfocadas a mejorar la enseñanza del grado académico, ya que la inseparabilidad entre investigación, docencia y extensión parece ser aceptada como un marco consensuado para la construcción de la calidad en las universidades públicas. Se pretende recuperar históricamente el ideario del (EA)² y resaltar la lógica de acción que lo constituyó bajo la perspectiva de activar cambios paradigmáticos en la enseñanza del grado académico, estableciendo fortalezas y debilidades. Las voces de los actores institucionales se disparan para promover la reflexión sobre los desafíos que marcan la vida cotidiana y que pueden afectar la sostenibilidad de los programas en las dimensiones pedagógica, curricular y ético-política. Finalmente, se enfatiza que las acciones de apoyo al desarrollo de la docencia universitaria son condiciones básicas para que las formaciones humana y profesional de los egresados de las carreras de grado estén acorde con los imperativos ético-políticos de una sociedad sometida a procesos acelerados de cambio.

Palabras clave: Asesoramiento Pedagógico. Educación Universitaria. Docencia Universitaria. Sostenibilidad de Programas Innovadores. Calidad Social.

1 Introdução

A indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, como expressão de qualidade de uma universidade sintonizada com os desafios de uma sociedade submetida a processos acelerados de mudança, é consensual. Por trás desse consenso, há que se interrogar como tais pilares impactam a missão da universidade e o conjunto de forças que os afeta, dando a alguns maior visibilidade e até mais relevância do que aos outros.

O ensino de graduação pode ser apontado como um dos pilares que mais se ressentem das políticas educacionais vigentes. Acaba alçado à categoria menos nobre devido às métricas acionadas para expressar a qualidade, que valorizam mais a pesquisa como expressão de excelência universitária, induzindo certa visão que apequena as atividades de ensino.

Reconhecemos que um ensino de qualidade não prescinde da pesquisa e da extensão como elementos qualificadores dos conteúdos e objetivos educacionais que fazem circular. Mas temos que admitir que nem sempre esta associação ocorre a contento, não sendo incomum que o ensino permaneça em alguns momentos enciclopédico e apresentado de forma estanque, ainda que embasado em referenciais atualizados. Assim, há que considerar os desafios que perpassam a ação docente, o que passa a merecer nossa atenção.

Outro dado importante a considerar é a expansão do número de matriculados no Ensino Superior, o que permitiu o acesso a segmentos até então excluídos da universidade e cuja entrada aumentou a complexidade do trabalho docente. Entendida por alguns como problema e por outros como enriquecimento, pelo diálogo intercultural que potencialmente podem oportunizar, a abertura da Educação Superior a estudantes de diferentes estratos sociais e com diversificados capitais culturais e sociais não assegurou uma releitura das mudanças pedagógicas que esta opção ensejaria para que a inclusão fosse real e não formal. Decorre daí outro ângulo de preocupação.

Às lacunas já apontadas por estudiosos da pedagogia universitária (Cunha, 2010; Carrasco, 2016; Azevedo, 2020), indicando a precariedade da formação profissional para a docência e a cultura de uma pedagogia tradicional, em que o professor era o centro de onde emanava o poder para a seleção unilateral dos conteúdos e valores da relação pedagógica,

somaram-se, agora, as contradições da exclusão por dentro (Bourdieu; Champagne, 2001) ou ainda a exclusão sem culpa. Nesta, os professores desarmados para o desvelamento das condições objetivas que marcam os itinerários formativos dos novos públicos que lograram acesso ao ensino universitário, tendem a responsabilizar cada estudante pelo fracasso escolar, experimentado individualmente, isentando a universidade, os professores e o próprio tecido social desta situação. Marcas de uma cultura avaliativa (excludente e meritocrática) que remanesce apesar das críticas que lhe são feitas (Freitas *et al.*, 2009; Sordi; Santos, 2020).

Um aspecto a ser igualmente reconhecido no que tange aos desafios do ensino de graduação é a intensificação do uso das tecnologias educacionais, dado o risco de subversão daquilo que é meio para fim em si mesmo. O uso exacerbado das tecnologias durante a pandemia, reconhecida a contribuição trazida, acresceu à atuação do docente universitário outras preocupações, o que inclui a discussão sobre a propriedade autoral dos materiais disponibilizados nos ambientes de aprendizagem e a impactante sensação de desconforto para as mediações virtuais, sem deixar de considerar a sobrecarga de trabalho imposto e nem sempre reconhecido como trabalho.

Os argumentos apresentados por si só reforçam a imperiosidade de um olhar atento à formação dos professores universitários, de modo a subsidiar ações mais potentes junto aos estudantes e aos colegiados dos cursos em que atuam, visando a ampliar seu protagonismo na implementação de um ensino de graduação referenciado na formação humana dos estudantes e, portanto, implicados com a sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade como cidadãos comprometidos com os princípios democráticos e com a justiça social.

Dentro desse escopo, o presente artigo buscará, inicialmente, destacar a importância de ações de assessoramento ao trabalho docente atravessado pelos desafios de uma realidade social instável e que necessita restaurar a discussão de valores para que a Educação Superior não se afaste de seu compromisso social. Pretende-se inserir o debate sobre a responsabilidade das instituições em prover condições para que os docentes possam, de forma célere e longitudinal, desenvolver suas ações pedagógicas sem dicotomizar *know how* técnico e *know how* político e, no dizer de Boaventura Sousa Santos, avançar na direção de uma aplicação edificante da ciência (Sousa Santos, 1996).

Na sequência, elegemos a proposição do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)² na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) como pretexto para refletir sobre os eixos estruturantes que o foram constituindo, na perspectiva de ativação de mudanças

paradigmáticas no ensino de graduação, estabelecendo suas potências e fragilidades. Mediante o acionamento das vozes de alguns atores institucionais, e amparados na memória histórica, buscaremos evidenciar suas lógicas de ação, singularidades e contradições por meio das contribuições obtidas pela participação no projeto “Assessoramento Pedagógico Universitário: singularidades e sincronicidades num cenário internacional”. Por último, apresentaremos alguns desafios que o assessoramento pedagógico, formalmente instituído, deverá assumir rumo a uma sustentabilidade eivada por valores ligados à luta por um ensino de graduação de qualidade social.

2 Assessoramento pedagógico para uma docência universitária com qualidade social: responsabilidade de quem?

O discurso sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão naturalizou-se gradativamente, no universo das instituições, como indicador de qualidade na Educação Superior, entretanto o prestígio que se confere à pesquisa, sobretudo em universidades reconhecidas por sua excelência acadêmica, esmorece as possibilidades de uma efetiva articulação com os processos de ensino, em diálogo, ainda, com a extensão universitária. Segundo Cunha e Lucarelli (2023, p. 221), no âmbito dos esforços envidados para que a indissociabilidade concretize-se, há um pressuposto equivocado de que

[...] a relação ensino, pesquisa e extensão se dá quando o professor se estabiliza como investigador e/ou extensionista e traz para a sala de aula resultados dessas atividades. Sem dúvida, se este é um comportamento desejável, não é suficiente para garantir a indissociabilidade e, muito menos, o desenvolvimento de habilidades e atitudes científicas e sociais no estudante. Quase sempre o ensino continua sendo de resultados e, não raras vezes, o professor tende a ser ainda dogmático, defendendo a “sua verdade”, uma vez que ela é fruto do seu próprio processo de descoberta.

A supervalorização da pesquisa trata-se de uma problemática macro (sistema), notadamente instaurada por políticas de avaliação que incitam a lógica da produtividade acadêmica. Como possibilidade contra regulatória (Freitas *et al.*, 2009), temos identificado no cenário meso (nível institucional) iniciativas voltadas à projeção de estratégias que possam assegurar um olhar mais cuidadoso para dimensão do ensino de graduação, com destaque aos processos de desenvolvimento profissional docente (Cunha, 2012; Veiga, 2012). É possível

esperar que tais iniciativas afetem positivamente as lógicas do ensino de graduação no espaço micro, no qual o protagonismo do professor é inquestionável.

Esse esforço de resistência propositiva é extremamente relevante, ainda mais quando consideramos que o trabalho pedagógico universitário está atravessado por uma realidade social instável e complexa. Assim, “o desenvolvimento profissional docente encontra-se em uma situação complexa que exprime as tensões, conflitos e contradições da sociedade” (Veiga, 2016, p. 41).

No cenário micro (sala de aula), os docentes universitários anseiam por respostas aos seus enfrentamentos cotidianos (Santos; Sordi, 2020). Por, na maioria das vezes, não trilharem caminhos formativos propulsores de conhecimentos pedagógicos, recorrem ao “canto da sereia”, sendo seduzidos por caminhos práticos e imediatistas que procuram dar respostas aos desafios vivenciados na relação pedagógica constituída com o discente universitário, afirmando as marcas de uma “[...] concepção reducionista de docência e distante das dimensões epistemológicas e humanas da profissão” (Veiga, 2016, p. 41).

Os caminhos sedutores, por vezes, são importantes para suprir parte de seus anseios, mas estão frequentemente apartados dos valores necessários ao fortalecimento da pertinência social da Educação Superior (Dias Sobrinho, 2015). Ora, se vivemos em uma realidade social marcada por contínuos desafios decorrentes, sobretudo, da defesa intransigente de processos de democratização, há que convir que, ao se pensar em um projeto de formação universitária, torna-se imperativo interpelar que tipo de docência poderá ser requerido e devidamente apoiado pelos setores institucionais responsáveis pelo desenvolvimento docente.

É nesse sentido que reforçamos o debate sobre a responsabilização participativa (Sordi; Freitas, 2013) em âmbito institucional para prover condições concretas para a sustentabilidade do assessoramento pedagógico ao professor universitário. Daí decorre a pertinência de uma política institucional de formação que, gradativamente, constitua territórios (Cunha, 2010) de assessoramento que confirmem ou reforcem a identidade e a legitimidade de espaços já existentes em âmbito institucional.

Pensar nessa perspectiva, da sustentabilidade de uma política, implica em reconhecer os movimentos institucionais de assessoramento já existentes, com diferentes modelos de formação docente (Cunha, 2014), bem como em reconhecer as singularidades inerentes aos perfis dos profissionais que conduzem o trabalho, os assessores pedagógicos. Conforme constatam Xavier e Azevedo (2020), trata-se de uma figura invisível na estrutura organizacional

das instituições, cuja função precisa se estabelecer com maior precisão conceitual e valorização, pois muitas demandas que lhe são atribuídas são meramente técnicas, sem caráter pedagógico. Desse modo, a profissionalidade do assessor pedagógico universitário está em desenvolvimento, ensejando-se saberes específicos que podem contribuir para a consolidação de sua legitimidade profissional (Carrasco; Azevedo, 2022).

Para a sustentabilidade da política institucional, torna-se necessário também prover condições concretas para a mobilização e adesão de docentes ao projeto formativo ora proposto, articulando-o ao desenvolvimento profissional, ou seja, a um processo contínuo que não inclui apenas uma função formativa, mas que envolve a compreensão da atuação docente no contexto na qual ela se insere, atravessado pela discussão sobre questões gerais da profissão, como condições de trabalho, remuneração e carreira, em uma perspectiva institucional (Veiga, 2016).

Ganham força, nesse sentido, caminhos de formação pedagógica que tomem como referência processos de ação-reflexão-ação sustentados na problematização das experiências vividas pelos docentes em seu cotidiano, reconhecendo-as no bojo dos seus processos de desenvolvimento profissional. Esse movimento formativo, quando pautado no protagonismo docente, contribui para a reflexão sobre os sentidos impressos aos processos de inovação que, em tese, assegurariam a qualidade metodológica do ensino universitário.

Considerando que não há como dicotomizar *know how* técnico e *know how* ético (Sousa Santos, 1996), o debate sobre o assessoramento pedagógico precisa incluir a reflexão sobre as concepções de mundo que sustentam os processos de formação e que conferem a sua finalidade mais abrangente. Nesse cenário, o assessoramento pode configurar-se, então, como uma instância mediadora basilar para imprimir, nas aulas e nos percursos curriculares universitários, os sentidos de uma docência compromissada com uma qualidade socialmente pertinente (SORDI, 2019).

3 (EA)²/Unicamp: princípios e lógicas de ação pensados historicamente

O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)², criado em 2010 pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Unicamp, tem como principal objetivo fomentar o debate ético-epistemológico sobre o que deve ser o ensino de graduação no século XXI, rumo a uma práxis

efetivamente inovadora, e oferecer suporte aos docentes e às coordenações, tanto no sentido de instrumentalização técnica como no campo da gestão de projetos pedagógicos inovadores.

À época, a proposição se revelou extremamente relevante sob o ponto de vista político ao devolver visibilidade ao ensino de graduação em cenário no qual a ênfase na pesquisa o subalternizava. Uma universidade reconhecida como de excelência, sobretudo pela produção de conhecimento que a colocava em posição de destaque, viu-se, a partir de uma decisão institucional, instigada a olhar com mais atenção para o modo como o ensino de graduação se desenvolvia e com quais concepções de qualidade se alinhava.

Para compreendermos a estrutura e as diretrizes do (EA)² no período de 2013 a 2017, recorremos a Leite *et al.* (2016, p. 203-204):

O (EA)² foi concebido tendo como premissa contribuir para o aprimoramento do ensino de graduação na Unicamp, por meio de políticas que visem o aprimoramento didático-pedagógico dos docentes, o assessoramento das coordenadorias dos cursos, nas diversas unidades de ensino dessa Universidade, e a ampliação da formação do aluno. Ele é constituído da Coordenação Geral e três coordenadorias: de Avaliação, de Ensino e de Projetos, e vincula-se à Pró Reitoria de Graduação. Assim, assume como diretrizes: a organização de atividades voltadas para a qualificação do ensino e do aprendizado; a realização do Programa de Avaliação da Graduação (PAG), projeto que visa apresentar semestralmente os dados relativos ao ensino de graduação, assim como oferecer ações contínuas que permitam valorizar as aprendizagens e a docência na graduação; a promoção e divulgação de eventos nas áreas de educação, ensino, pedagogia e avaliação do ensino superior; o oferecimento de apoio e serviços que auxiliem docentes no constante aprimoramento de sua atividade de ensino bem como o auxílio acadêmico-administrativo para ações que visem captar recursos e investimentos para inovações e aprimoramento no ensino de graduação.

As equipes de coordenação, em sua primeira edição, foram assumidas por docentes com diferentes experiências e trânsito em diversas áreas do conhecimento (História, Artes, Física, Educação e Saúde), o que visou favorecer o diálogo plural com a comunidade. Buscou-se reconhecer as singularidades e tanto quanto possível valorizar as sincronidades entre as diferentes áreas e culturas.

Como principal resultado desta primeira incursão no ensino de graduação, há que se destacar o resgate do diálogo com as coordenações dos cursos e o debate pautado nos resultados do Programa de Avaliação de Graduação (PAG), que gerou muita polêmica institucional tanto na interpelação da forma de coleta dos dados como nas dificuldades de produzir sentidos transformadores, dada à falta de cultura da avaliação formativa e a não priorização do tempo de reflexão sobre os achados. Fato é que a avaliação “mexeu” com a polêmica questão dos

significados e desdobramentos inerentes ao ensino de qualidade e tencionou as relações de poder entre professor e alunos na pactuação deste entendimento. Por decisão da nova PRG, o PAG deixou de ser executado dada a necessidade de aperfeiçoamento dos sistemas tecnológicos que lhe davam suporte.

A partir de 2013, a equipe do (EA)² iniciou um conjunto de atividades de discussão de temas centrais junto aos coordenadores de curso de graduação, por meio de um projeto chamado “Rodas de Conversa”, cuja centralidade era o professor e a sua ação docente. A percepção de que os programas a serem desenvolvidos pelo (EA)² têm o professor como tema central não significa julgar os demais atores da vida universitária, em particular os discentes, como menos importantes, mas reconhecer que os avanços da universidade, em termos de formação em nível de graduação e pós-graduação, dependem do oferecimento e construção de um espaço legítimo de discussão dos temas centrais da docência universitária (Leite *et al.*, 2016).

Destaca-se que alguns programas ganharam proeminência, como: Programa de Acolhimento dos Novos Docentes; Curso de Planejamento das Condições de Ensino; Seminários Indicadores de Qualidade no Ensino de Graduação; TOPE: Todos podem Ensinar e Todos Podem Aprender; Rede de Blogs Científicos da Unicamp; Congresso Inovações Curriculares.

A coordenação do (EA)², em sintonia com a PRG e apoiada nos Indicadores de Qualidade no Ensino de Graduação, discutidos exaustivamente com colegiados dos cursos, mediados pela parceria entre membros do (EA)² e coordenadores dos cursos, compreenderam que estes seriam fundamentais para referenciar novas ações avaliativas. Pactuou-se ainda que a construção da qualidade do ensino de graduação requeria condições objetivas de trabalho assim como uma valorização e reconhecimento do trabalho do docente desenvolvido na graduação, item pouco (ou nada) presente nos relatórios de atividades dos docentes. Concluiu-se, assim, que a ausência de uma política institucional clara de valorização desse trabalho despotencializava o uso de tempo para esse quesito, induzindo maior atenção e dedicação à pesquisa.

Uma marca potente desta gestão foi ter construído coletivamente, via Grupo de Trabalho (GT), um conjunto de princípios que buscavam tornar mais clara uma política de apoio à graduação que reverberasse nos órgãos responsáveis pela avaliação dos docentes. Mesmo tendo gerado documento formalmente entregue aos colegiados superiores para deliberação, tal iniciativa não prosperou e, assim como o PAG, foi descontinuada.

Destaca-se, ainda, que uma importante iniciativa foi a tentativa de constituição de uma rede de apoio para o desenvolvimento docente envolvendo universidades públicas estaduais (Universidade de São Paulo – *campus* Ribeirão Preto [USP-RP], Universidade Estadual Paulista [Unesp] e Unicamp). A iniciativa implicou a realização de um Seminário sediado na Unicamp com boa participação e ações de apoio à constituição da rede denominada Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior (RADES), com adesão de participantes de outras instituições de Ensino Superior (IESs) interessadas na temática. Mas tal iniciativa também sofreu descontinuidade quando do término da gestão.

A terceira gestão do (EA)², do período de 2017 a 2021, investiu fortemente na capacitação docente com forte presença de iniciativas pautadas em boas práticas de ensino, tanto nacionais como internacionais. A marca do trabalho dessa equipe foi a produção de um repositório que compilava experiências, reflexões para compartilhamento institucional e que investiu fortemente no desenvolvimento docente para o uso das tecnologias educacionais e no desenvolvimento de competências para o manejo das metodologias ativas de aprendizagem, dando eco aos processos de inovação curricular.

Com a posse de uma nova reitoria, em 2021, foi constituída outra equipe gestora do (EA)². Tenorio (2023), em seus estudos de pós-doutoramento, privilegiou o diálogo com a atual gestão do (EA)² por reconhecer sua importância na implementação e desenvolvimento de ações que contribuem para a formação da docência universitária, na medida em que se compromete com o aprimoramento do Ensino Superior na Unicamp.

O (EA)² desenvolve diferentes programas e ações ligados ao processo de ensino-aprendizagem, incluindo:

- Apoio às coordenações de curso em termos de seus projetos pedagógicos e funcionamento do curso;
- Experiências formativas voltadas para docentes e PEDs em termos de (a) planejamento de ensino, (b) ações pedagógicas, (c) novas ferramentas e estratégias de ensino-aprendizagem, (d) modos de relacionamento com os estudantes, (e) processo de avaliação educacional;
- Produção, estudo e divulgação de conhecimento científico sobre inovações curriculares e pedagogia universitária (Unicamp, 2023).

Ao apoiar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação, segundo o assessor da coordenação do (EA)², o Espaço colabora não apenas com o processo de acolhimento dos novos docentes, como também procura contribuir para o acompanhamento das atividades dos novos

profissionais por meio da promoção de diversas ações. O assessor destaca, ainda, a importância da Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP), que tem se ocupado desse assessoramento aos professores da Unicamp (Tenorio, 2023). Observa-se a manutenção de algumas ações que vão se aprimorando *pari passu*, ao longo da história do (EA)².

Quanto ao desenvolvimento de experiências formativas para os docentes da Unicamp, é possível perceber que as ações promovidas pelo (EA)² coadunam com um processo formativo a partir da prática pedagógica, incluindo os docentes que trazem consigo, ou não, a formação inicial construída nos cursos de licenciatura. Desse modo, as ações do (EA)² dialogam com a proposta de Pimenta e Ghedin (2002, p. 19), isto é, desenvolver “[...] uma formação profissional baseada em uma epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização”. Vale destacar que tomar a prática como base não significa compreendê-la como suficiente para o desenvolvimento de um processo formativo permanente da docência universitária, pois esse entendimento poderia conduzir ao tecnicismo, característico do ensino tradicional.

Ainda no que se refere às experiências formativas promovidas pelo (EA)², importa destacar o empenho desse espaço no período do afastamento social provocado pela Covid-19. Nesse período, segundo o Assessor da Coordenação do (EA)², o espaço se estruturou para realizar diversas atividades virtualmente, buscando atender aos docentes, discentes e profissionais da área administrativa da Unicamp. Mesmo com o retorno presencial das atividades acadêmicas, o (EA)² continuou aprimorando sua estrutura, promovendo ações presenciais, virtuais e híbridas (Tenorio, 2023).

O (EA)² investe na sustentabilidade de programas inovadores ao desenvolver variadas ações, não apenas pontuais, mas programas voltados ao aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem nos diversos cursos oferecidos pela Unicamp. A ideia de sustentabilidade condiz com as ideias de prática pedagógica docente comprometida com os contextos sociais e de aprendizagens significativas que constroem pactos com a prática social, possibilitando aos estudantes da Unicamp, profissionais em formação, compreenderem as realidades sociais próximas e as mais amplas.

A seguir, traremos algumas contribuições obtidas na pesquisa “Assessoramento Pedagógico Universitário: singularidades e sincronicidades num cenário internacional”. As vozes de atores institucionais foram acionadas para promover a reflexão sobre os desafios que marcam o cotidiano e que podem afetar a sustentabilidade dos programas voltados para o

desenvolvimento profissional docente. Foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores do (EA)² e questionários online aplicados a professores da UNICAMP que aceitaram participar da atividade.

4 As vozes institucionais e o desafio da sustentabilidade

A compreensão histórica do movimento da Unicamp, que delineou as ações institucionais de formação do docente universitário, permite-nos identificar traços marcantes que reforçam a necessidade de sua continuidade, tendo em vista os desafios e enfrentamentos vividos no ensino de graduação e os sentidos construídos em torno da noção da qualidade.

Para pensar a sustentabilidade das ações, é relevante compreender fatores como a constituição das equipes de assessoramento, as concepções que circulam e a legitimidade deste trabalho no espaço institucional.

Há que se considerar que o perfil dos assessores pedagógicos, integrantes da equipe de gestão do (EA)², historicamente, tem sido constituído por docentes universitários com diversas trajetórias formativas e experiências profissionais. Além disso, identifica-se que essas equipes oscilam com as mudanças na gestão universitária, ou seja, são nomeadas a cada nova gestão da PRG a qual o órgão está vinculado.

Na atual equipe, os gestores (coordenador e assessor) têm formação na área da Educação/Ensino de ciências e atuam há cerca de dois anos na função de assessor pedagógico. A equipe é composta, ainda, por um assistente técnico administrativo e três técnicos administrativos. A atual gestão aponta que mais recursos humanos especializados e em período integral são fatores importantes ao desenvolvimento futuro do setor. Entre as dificuldades/constrangimentos no trabalho, mencionam “*a equipe pedagógica e administrativa reduzida do órgão*” (Assessor A).

A oscilação das equipes de assessoramento pedagógico, a cada gestão universitária, é um dos fatores que afeta as concepções e práticas de assessoramento constituídas no decorrer do tempo. Permanece-se, entretanto, o propósito deste trabalho, de “*fomentar as discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação*” (Assessor A), bem como “*contribuir para o desenvolvimento profissional de docentes e suas potencialidades no percurso formativo dos/as estudantes universitários*” (Assessor A).

Percebe-se, na atual gestão do (EA)², uma concepção pautada na valorização da dimensão do ensino e sua efetiva articulação com a pesquisa e a extensão. Há, portanto, um reconhecimento das potencialidades do trabalho de assessoramento pedagógico para o “*debate acerca da atuação docente no Ensino Superior, com vistas a superar a concepção restrita de que professores/as universitários/as devem concentrar esforços apenas no campo da pesquisa*” (Assessor A). Desse modo,

Órgãos como o (EA)² da Unicamp podem contribuir enormemente nos debates sobre o lugar da universidade nos atuais cenários socioculturais. Diante dos grandes desafios contemporâneos, as comunidades acadêmicas precisam dialogar cada vez mais com as demandas de seu tempo, abrindo espaço para a análise, reflexão e proposição de projetos que abarquem distintos setores da vida social, econômica, política e cultural. Com isso, pensar no ensino nos cursos de graduação é também trabalhar com pesquisa e extensão universitária (Assessor A).

Quanto ao impacto esperado com a institucionalização do setor, menciona-se o “*aprimoramento docente e aumento na qualidade do ensino nos cursos de graduação, impactando tanto nas políticas de permanência quanto na qualidade das dimensões formativas do egresso*” (Assessor A). Desse modo, compreendemos que é imperativa a reflexão institucional sobre as finalidades e dimensões da formação universitária que são tomadas como referência para a avaliação da qualidade do ensino de graduação, de modo a subsidiar o trabalho de assessoramento pedagógico.

As ações pedagógicas do (EA)², sustentadas em quatro grandes áreas científicas (Educação, Ensino Superior, Currículo e Avaliação), estão, atualmente, estruturadas em uma diversidade de experiências formativas, pontuais e regulares, voltadas tanto para docentes quanto para discentes de pós-graduação que atuam em estágios de docência, envolvendo temáticas pertinentes aos processos de planejamento, metodologias de ensino e aprendizagem, avaliação e relação com os estudantes. As coordenações de curso também são o público-alvo do (EA)² no tocante ao apoio aos projetos pedagógicos e funcionamento dos cursos.

Além dos indivíduos, unidades institucionais e instâncias colegiadas da comunidade acadêmica, que usufruem dos serviços oferecidos pelo setor, com base nas demandas individuais e coletivas, o gestor do (EA)² aponta a participação eventual de docentes e funcionários de outras instituições de Ensino Superior e de outros participantes externos à universidade.

No mapeamento institucional, o coordenador do órgão assinalou, ainda, a multiplicidade de estratégias de apoio a iniciativas de valorização do ensino de graduação (ações formativas, constituições de redes e comunidades, desenvolvimento e socialização de experiências, projetos, recursos/materiais, estudos pedagógicos, entre outras), com destaque ao apoio a editais de suporte à docência e à disponibilização de plataformas de E-learning e de espaço para atividades voltadas à docência.

O (EA)² contempla, ainda, ações de (auto)desenvolvimento, (auto)avaliação e disseminação do trabalho setorial, com o destaque à produção, estudo e divulgação de conhecimento científico sobre inovações curriculares e pedagogia universitária, bem como diálogo e parcerias com outras instituições de Ensino Superior que visem a troca de experiências sobre a formação docente para o Ensino Superior, a exemplo da criação da Rede de Apoio ao Ensino Superior (RedAES).

O olhar sobre a forma como as ações estruturam-se nos leva a inferir que o (EA)² constitui-se, efetivamente, como instância de apoio ao ensino e aprendizagem, o que implica na necessária reflexão sobre os desafios para assegurar-se o assessoramento contínuo e, portanto, sustentável institucionalmente.

Torna-se relevante, nesse sentido, a discussão sobre a legitimidade da prática de assessoramento. Há uma percepção satisfatória, por parte da gestão do (EA)², sobre o reconhecimento e legitimidade do órgão na comunidade acadêmica. Entretanto, sinaliza-se que uma das dificuldades do trabalho é a *“ausência de uma política institucional de formação docente voltada para o ensino superior”* (Assessor A). Apesar da existência do órgão e das ações estruturadas, que contribuem para o delineamento de uma política institucional, cabe destacar que a referida ausência soma-se a outras dificuldades, tais como o *“pouco estímulo institucional em relação aos processos de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação”* (Assessor A) e as *“mudanças de visão administrativa conforme a alternância da gestão central”* (Assessor A).

Do ponto de vista estrutural, o (EA)² conta com instalações e recursos materiais que dão suporte tanto para o trabalho da equipe que o constitui quanto para as atividades que desenvolve. Conta com o apoio financeiro, além de apoio à divulgação e à formação docente (formadores) da Pró-reitoria de Graduação, a qual está vinculado, da própria Reitoria e de outras pró-reitorias e unidades institucionais, conforme o tema e parceria para a organização de evento/curso/atividade. Na visão da gestão do (EA)², a dependência do apoio de órgãos

superiores e seus recursos orçamentários é uma das condições para a sustentabilidade das ações realizadas.

Em que pese o reconhecimento do órgão na comunidade acadêmica, é insatisfatório o nível de adesão da comunidade acadêmica às atividades, fato fortemente enfatizado pelos assessores. “*Esperava-se uma adesão maior da comunidade docente, o que não tem ocorrido desde sua criação em 2010. Infelizmente, os números percentuais de adesão são estáveis, na casa de 10%*” (Assessor A).

Este fato justifica-se, em grande parte, pela “*ideia de que as atividades de pesquisa são as mais relevantes para o desenvolvimento na carreira docente*” (Assessor A), que é uma das dificuldades vivenciadas no trabalho desenvolvido pelo (EA)².

O que mobiliza, então, os docentes a participarem de ações de assessoramento pedagógico? Na Unicamp, aciona-se a expectativa de “*aprender técnicas de ensino-aprendizagem para aplicar nas disciplinas e prender a atenção dos alunos*” (Docente A), o que dá indícios de um anseio decorrente, primordialmente, dos desafios cotidianos das aulas universitárias.

Nas narrativas docentes, percebe-se, predominantemente, importantes movimentos de reflexão, o que sugere a potência das ações de assessoramento para ativar mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente:

Sinto que a cada participação meu olhar para o ensino e a forma de ensinar se aprimoram. Também me vejo menos na defensiva quando assuntos como retenção ou evasão são abordados em diferentes níveis na Universidade (Docente B).

Trata de oportunidade de reflexão e atualização (Docente C).

Compreendo meu papel como educadora e tenho em mente que devo primar pelo desempenho do estudante. Ao longo de 20 anos de docência sinto necessidade de me atualizar para que eu possa oferecer o melhor ao estudante e também para que eu me sinta mais satisfeita com meu trabalho. Gosto de inovar, de ser dinâmica e ver o entusiasmo dos estudantes a partir das minhas práticas (Docente D).

As narrativas sobre as experiências vividas pelos docentes podem constituir-se como instrumentos relevantes para uma melhor percepção da gestão dos espaços de apoio institucionais sobre os impactos das ações na melhoria do ensino e da aprendizagem, no

desenvolvimento profissional docente, na constituição de comunidades de prática e na investigação das práticas pelos professores. Nessa direção, a gestão do (EA)² sinaliza que o impacto esperado referente aos ganhos/resultados face às finalidades do trabalho de assessoramento é:

Uma maior percepção da comunidade docente sobre a contínua necessidade de desenvolvimento profissional e sua importância para diferentes formas de atuação na Universidade (ensino, pesquisa e extensão). Dentre os desdobramentos, podemos destacar o melhor aproveitamento do corpo discente com os respectivos cursos de graduação e demais atividades acadêmicas (Assessor A).

Considerando a distância/proximidade entre o impacto esperado e o impacto percebido na prática, ainda que a expectativa fosse a de uma adesão maior do público-alvo, “*daqueles/as que participam dos programas e atividades, percebe-se uma mudança de postura em relação ao processo de ensino e aprendizagem, que é o objetivo principal do órgão*” (Assessor A).

A “*dependência da adesão do público e sua manutenção*” (Assessor A) torna-se, portanto, um dos desafios para a sustentabilidade do trabalho do (EA)². Destacamos, ainda, entre outros fatores importantes ao desenvolvimento futuro do órgão, na opinião dos assessores, a “*maior ênfase e valorização da gestão central quanto a dimensão do ensino na carreira acadêmica*” (Assessor B), a ampliação das redes de articulação e colaboração intra e interinstitucionais e das estratégias de acompanhamento, avaliação e disseminação das atividades.

5 Discussões e considerações, sempre em aberto

Motivados a intensificar o interesse da comunidade universitária quanto à questão da formação para a docência na Educação Superior, estamos convencidos de que ações de apoio ao desenvolvimento da docência universitária são condições basilares para que as formações humana e profissional dos egressos dos cursos de graduação reafirmem-se como expressão de compromisso social da universidade com a sociedade à qual devem prestar contas. Reforçamos que a proposição de espaços institucionais de apoio aos docentes deve ser vista como decisão estratégica, politicamente endereçada e que deve se coadunar com os imperativos ético-políticos de uma sociedade submetida a processos de mudanças aceleradas.

A experiência do (EA)² da Unicamp, tomada como pretexto para evidenciar a urgência de ativação de mudanças no ensino de graduação, deve ser lida com atenção e criticidade. Desafiando a lógica hegemônica das atuais políticas educacionais que apontam para a hipervalorização da pesquisa como signo de uma instituição de excelência apta a disputar boas posições no *ranking* internacional, observa-se o posicionamento preciso dos gestores centrais ao proporem a criação do espaço de apoio e assessoramento a seus docentes (ingressantes, iniciantes ou veteranos).

A iniciativa, à ocasião de nascedouro do espaço, teimosamente foi vencendo resistências e as pressões para acatar cegamente as lógicas ligadas ao produtivismo e a reiteração de um discurso em defesa da tríade ensino/pesquisa/extensão, supostamente equilibrado, mas que em seu interior e no desdobramento prático operava com desequilíbrio de forças, perpetuando a primazia da pesquisa em detrimento do ensino e da extensão.

Como se pode perceber, os docentes emprestam suas vozes para retratar a relevância do espaço de assessoramento, porém sucumbem ao frenético cotidiano institucional que os induz a valorizar a produção científica e o campo dos saberes específicos. Ao colocarem em suspensão o interesse pelos saberes pedagógicos e o compromisso com a formação humana dos futuros profissionais, não podem ser responsabilizados unilateralmente por essa escolha, que pode ser compreendida também como “quase sem escolha”.

Reforçamos a responsabilização participativa como resposta propositiva que deverá unir gestores centrais da instituição, professores e estudantes na defesa de um ensino de graduação inovador e sensível aos desafios de uma sociedade que reclama por transformação e que, portanto, dependerá do acionamento de bases ético-epistemológicas mais densas e desestabilizadoras dos valores e lógicas do ensino tradicional, balizando o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes nos diferentes cenários de aprendizagens ofertados aos estudantes. Tal movimento disruptivo não ocorrerá sem contradições e conflitos que espelharão o confronto entre visões de Mundo, de Educação, de Homem.

Isso nos impele a dar importância à sustentabilidade desses espaços criados para tensionar o instituído. A convocação feita por Sousa Santos (1996) para uma aplicação edificante da ciência, no que tange aos espaços de apoio e assessoramento pedagógico, requerem a compreensão de que não basta criar espaços voltados para este fim sem que simultaneamente os referenciais teórico-metodológicos que os embasam sejam atualizados.

Hargreaves e Fink (2007, p. 23) discutem a questão da liderança sustentável, focando-se no papel dos gestores das instituições educacionais. Definem que “a liderança e o aprimoramento educacionais sustentáveis preservam e desenvolvem aprendizado profundo para tudo que se difunde e dura, de modo a não prejudicar e, de fato, criar benefícios positivos para os outros à nossa volta, agora e no futuro”.

Leite *et al.* (2016) corroboram essa visão. Daí a necessidade de que a sustentabilidade seja buscada e construída através de uma gestão agregadora, que possibilite a formação de novos quadros e novas lideranças, comprometidos com os objetivos-fim da instituição. Tal processo visa a garantir efetivamente a continuidade e o desenvolvimento de políticas que, muitas vezes, exigem a criação de uma nova cultura, como é o caso da valorização da docência no ensino de graduação da Unicamp.

As diferentes formas de atuação do (EA)² ao longo de sua ainda curta existência reforçam a importância da estabilidade de uma política institucional que seja ela própria aberta à avaliação e à interpelação dos sentidos que produz, longitudinalmente.

A ideia de rede colaborativa entre universidades que ambicionam valorizar o ensino de graduação que oferecem à sociedade é altamente potente e pode ser decisiva para a transformação das lógicas que marcam o trabalho do docente universitário. Em favor da criação de redes entre as instituições, Luz e Balzan (2012, p. 35) argumentam:

Sabendo-se da insuficiência de abordagem e de investigação sobre as experiências já efetuadas e em andamento, haveria necessidade de que um conjunto de IES aproveitasse, como objeto de análise, suas próprias experiências, não só para identificação dos seus aspectos positivos e de suas fragilidades docentes, mas para que todos pudessem conhecer e crescer com a socialização dos resultados, a fim de se identificar e fomentar uma possível identidade regional, estadual e nacional no que concerne à formação de professores.

Esta iniciativa aparece retomada pela atual gestão, quando se menciona o diálogo com outras instituições e constituição de rede de apoio.

Importa ressaltar que a construção do (EA)², ao longo desses 13 anos de existência, permite perceber que tais espaços requerem atenção à sustentabilidade e pode ser afetada por “mudanças de visão administrativa conforme a alternância da gestão central” ou por uma “equipe pedagógica e administrativa reduzida”, tal como manifestado pelos atores institucionais. De onde se infere que a qualidade no e do desenvolvimento docente é decisão

política que requer investimento e certa estabilidade nos valores e princípios adotados para evitar a danosa sensação de recomeço que pode implicar retrocessos no campo da adesão da comunidade docente aos programas oferecidos.

Observa-se, em relação aos impactos esperados, que a ampliação da adesão da comunidade neste espaço persiste em torno de 10%, o que preocupa e simultaneamente desafia os gestores a formular hipóteses e avançar nas estratégias viabilizadoras de maior envolvimento. Uma vez mais a responsabilização participativa é acionada para evitar que se incorra nos riscos de culpabilização pendular.

Considerando o caráter sempre aberto de iniciativas institucionais que postulam transformações substantivas rumo a uma concepção de qualidade socialmente referenciada, cremos que a criação do (EA)² se tornou fundamental para que uma universidade pública como a Unicamp, de reconhecimento internacional, não se renda às lógicas externas e mercadológicas, abdicando da autonomia que possui para concretizar projetos político-pedagógicos verdadeiramente atentos aos reclamos e direitos da sociedade à qual deve prestar contas.

Referências

AZEVEDO, M. A. R. (org.). **Pedagogia Universitária em Foco**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: BORDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 481-486.

CARRASCO, L. B. Z. **Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário**. 2016. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

CARRASCO, L. B. Z.; AZEVEDO, M. A. R. A Ação Profissional do Assessor Pedagógico Universitário (APU): Diálogos Acerca de sua Trajetória no Brasil, Argentina e Uruguai. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022038, 2022.

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

CUNHA, M. I. (org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: Capes: CNPq, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável**. Desenvolvendo gestores da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEITE, S. A. S.; *et al.* O desenvolvimento da docência universitária na Unicamp: o papel do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem. *In*: SPAZZIANI, M. L. (org.). **Profissão de professor**: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

LUZ, S. P.; BALZAN, N. C. Programas de educação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 17, n. 1, p. 11-41, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. H. A.; SORDI, M. R. L. Professores universitários iniciantes: entre caminhos individuais e responsabilidades coletivas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020.

SORDI, M. R. L. Docência no ensino superior: interpellando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154, maio/jun. 2019.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L.C. Responsabilização Participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SORDI, M. R. L.; SANTOS, M. H. A. O lugar da avaliação das aprendizagens em uma perspectiva histórico-crítica. *In*: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. A. (org.). **Por uma didática da educação superior**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 263-280.

SOUSA SANTOS, B. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, H. L.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

TENORIO, M. A. O processo formativo do docente das IFES. **Relatório Técnico**, Estudos pós doutorais, Faculdade de Educação da UNICAMP. 2023.

UNICAMP. **Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)²**. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/institucional/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)² da Unicamp como ativador de mudanças no ensino de graduação: o desafio da sustentabilidade em suas múltiplas dimensões

VEIGA, I. P. A. **Educação superior**: políticas educacionais, currículo e docência. Curitiba: CRV, 2016.

VEIGA, I. P. A. (coord.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente**: propostas em debate. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova: mapeamento e reflexões. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-23, 2020.

Enviado em: 01/09/2023

Aprovado em: 11/10/2023