

Assessoramento Pedagógico Universitário: saberes e práticas no contexto de uma universidade pública brasileira

University Pedagogical Advising: knowledge and practices in the context of a brazilian public university

Asesoría Pedagógica Universitaria: conocimientos y prácticas en el contexto de una universidad pública brasileña

Sylvia Helena Souza da Silva Batista¹

<https://orcid.org/0000-0002-5161-1886>

Bárbara Patrícia da Silva Lima²

<https://orcid.org/0000-0003-1986-8080>

Geovannia Mendonça dos Santos³

<https://orcid.org/0000-0002-3922-6336>

Lucilene Martorelli Ortiz Petin Medeiros⁴

<https://orcid.org/0000-0001-9261-3733>

Nildo Alves Batista⁵

<https://orcid.org/0000-0002-5538-7447>

¹ Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: sylvia.batista@unifesp.br.

² Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Maceió, Alagoas – Brasil. E-mail: fgabarbaralima@gmail.com.

³ Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: gm.santos@unifesp.br.

⁴ Universidade Metropolitana de Santos, Santos, São Paulo – Brasil. E-mail: Lu21Ortiz@gmail.com.

⁵ Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: nbatista@unifesp.br.

Resumo

Este trabalho constitui o projeto de pesquisa “Assessoramento Pedagógico Universitário: singularidades e sincronidades num cenário internacional” (com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo [Fapesp]). O recorte apresentado abrange as concepções de docentes e técnicas envolvidas com a formação docente na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). A metodologia compreendeu a aplicação de um questionário às participantes, considerando seus diferentes lugares institucionais: pró-reitora de graduação, equipe responsável pelas ações de formação docente e professoras participantes e não participantes das referidas ações. O trabalho analítico ancorou-se na análise de conteúdo, do



tipo temática. Participaram deste estudo sete servidoras da universidade, sendo cinco professoras associadas e duas pedagogas, técnico-administrativas em Educação. Foram configuradas três categorias: (1) Formação Docente na Universidade: do dom ao processo de aprendizagem; (2) Espaços de Formação Docente: por entre experiências e evidências; e (3) Interlocuções na Formação Docente: formadores de formadores. Os achados revelam dinâmicas de assessoramento pedagógico no cotidiano da universidade, indicando a “pandemia” como um momento angular das experiências formativas. Observa-se também a persistência da representação social sobre docência como algo do campo do “inato”. A referida persistência compõe, de maneira contraditória, as referências às evidências científicas que são partilhadas nas ações de formação docente. A dimensão crítico-reflexiva da educação como direito e a serviço da vida com direitos emergiu como constituinte dos processos de formar-se professora universitária.

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

Abstract

This work is part of the research project “University Pedagogical Advising: singularities and synchronicities in an international scenario” (with the support of the Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo [Fapesp]). The cut presented covers the conceptions of teachers and technicians involved with teacher training at the Federal University of São Paulo (Unifesp). The methodology comprised the application of a questionnaire to the participants, considering their different institutional places: pro-rector of undergraduate studies, team in charge of teacher education actions, professor participants and non-participants of the referred actions. The analytical work was anchored on content analysis, of the thematic type. Seven female university employees participated in this study, five of them being associated professors and two pedagogues, technical-administrative in education. Three categories were configured: (1) Teacher Training in the University: from the gift to the learning process; (2) Teacher Training Spaces: among experiences and evidences and (3) Interlocutions in Teacher Training: trainers of trainers. The findings reveal dynamics of pedagogical advising in the everyday life of the university, indicating the “pandemic” as an angular moment of formative experiences. It is also observed the persistence of the social representation of teaching as something from the “innate” field. This persistence contrasts, in a contradictory way, with the references to scientific evidence that are shared in the actions of teacher education. The critical-reflexive dimension of education as a right and at the service of life with rights emerged as a constituent of the processes of becoming a university teacher.

Keywords: Pedagogical Counseling. University Teaching. Faculty Development.

Resumen

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Asesoramiento Pedagógico Universitario: singularidades y sincronidades en un escenario internacional” (con apoyo de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo [Fapesp]). El corte presentado abarca las concepciones de docentes y técnicas involucradas con la formación docente en la Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). La metodología incluyó la aplicación de un cuestionario a las participantes, considerando sus distintos sitios institucionales: pro-rectoría de grado, equipo responsable de las acciones de formación docente y profesoras participantes y no participantes de las referidas acciones. El trabajo analítico se ancló en el análisis de contenido, de tipo temático. Participaron de este estudio siete funcionarias de la universidad,

siendo cinco profesoras asociadas y dos pedagogas, técnico-administrativas en Educación. Se configuraron tres categorías: (1) Formación Docente en la Universidad: del don al proceso de aprendizaje; (2) Espacios de Formación Docente: entre experiencias y evidencias; y (3) Interlocuciones en la Formación Docente: formadores de formadores. Los hallazgos revelan dinámicas de asesoría pedagógica en el cotidiano de la universidad, indicando la “pandemia” como momento angular de las experiencias formativas. Se observa también la persistencia de la representación social sobre la enseñanza como algo del campo de lo “innato”. Esta persistencia compone, de manera contradictoria, las referencias a las evidencias científicas que se comparten en las acciones de formación docente. La dimensión crítico-reflexiva de la educación como derecho y al servicio de la vida con derechos emergió como constituyente de los procesos de formarse profesora universitaria.

Palabras clave: Asesoramiento Pedagógico. Docencia Universitaria. Formación docente.

1 Introdução

...consciência de que o conhecimento não pode ser dissociado da experiência.

Em última análise, há a consciência de que o conhecimento enraizado em experiência molda o que valorizamos e, conseqüentemente, como sabemos o que sabemos, e, da mesma forma, como usamos o que sabemos (Bell Hooks, 2020, p. 277).

Compreende-se Assessoramento Pedagógico Universitário (APU), na perspectiva de Lucarelli (2008), como:

“uma profissão de ajuda em um meio onde as práticas de intervenção se orientam a obter mudanças que afetam a instituição educativa como um todo e a aula em particular” (p. 4).

O APU, nas análises da autora, configura-se como dispositivo crítico cujas práticas de intervenção imbricam-se às práticas pedagógicas docentes, buscando articulações, conexões e relações de complementariedade (Lucarelli, 2007, 2008, 2016). E o que também nos mobiliza é o entendimento da função social de investigar e intervir

La comprensión de estas problemáticas permite y obliga a la Didáctica Universitaria a estructurar formas de intervención relativas a los procesos de enseñanza y de evaluación apropiadas a esos contextos, lo que supone, a la vez, la inclusión de otros estructurantes que hacen a la singularidad que adoptan esas formas en su relación con la profesión como destino de la formación. Esto hace que su interés en el análisis de esos procesos áulicos, se centre en la comprensión y búsqueda de estrategias alternativas a la enseñanza rutinaria que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de aprendizajes orientados a la construcción del conocimiento (Lucarelli *et al.*, 2006, p. 95).

Xavier e Azevedo (2020) analisam como responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária:

criação de espaços direcionados à formação para o exercício da docência universitária, enquanto processo componente do desenvolvimento profissional docente, com vistas à construção de saberes e à reflexão pedagógica (p. 6).

Carrasco e Azevedo (2022) corroboram essa perspectiva e afirmam:

Foi possível perceber que a ação profissional do assessor pedagógico passa a ser fundamental quando ele ganha espaço dentro da instituição e reconhecimento de na realização de seu trabalho. É fundamental o foco em suas responsabilidades, percebendo a importância de não se desviar delas – nem se deixar desviar – para que possa realizar seu trabalho de tal forma que consiga alcançar o desencadeamento de todo um processo formativo que precisa se dar em cada uma de suas ações (p. 24).

Com essas lentes teórico-conceituais sobre o Assessoramento Pedagógico Universitário, o presente artigo tem como objetivo discutir as concepções de docentes e técnicas envolvidas com a formação docente na Universidade Federal de São Paulo.

2 Caminhos Metodológicos

O desenvolvimento deste estudo ancorou-se na pesquisa qualitativa, compreendendo o objeto de estudo e as/os participantes na dialética sócio-histórica (Bernardes *et al.*, 2001; Minayo, 2006; Gomes, 2014).

A condição inicial deriva do desejo da pesquisa qualitativa de capturar o significado dos eventos da vida real, da perspectiva dos participantes de um estudo (Yin, 2016, p. 10).

E o autor acentua a necessidade de reconhecimento das diversas e múltiplas interpretações, procurando superar que “um pesquisador imponha sua própria interpretação (ética) à interpretação (êmica) de um participante” (p. 11).

2.1 Contexto do estudo

A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), criada em 1994, tem suas origens nos percursos histórico-acadêmicos da Escola Paulista de Medicina e da Escola Paulista de Enfermagem. A partir de 2004, vivenciou um significativo e fundamental processo de expansão, configurando-se hoje em uma universidade com sete *campi*, 63 cursos de graduação, 74 programas de pós-graduação *stricto sensu* (doutorado acadêmico, mestrado acadêmico, mestrado profissional), 570 programas e projetos sociais, programas de residências em Saúde, residência pedagógica, pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização) e hospital universitário.

Após um crescimento de mais de 1.000% em 10 anos, a Unifesp passou por um período de consolidação e de formação de sua nova identidade. A expansão da Unifesp tem produzido impacto regional e nos municípios em que seus *campi* estão localizados (São Paulo-Vila Clementino, Baixada Santista, Guarulhos, Diadema, São José dos Campos, Osasco e Zona Leste da capital), por meio da construção de importantes diálogos e agendas com realizações de muita qualidade e que colocam a Unifesp entre as melhores universidades do nosso país. (Unifesp, PDI, 2021)

Em seu itinerário, a Unifesp expressa implicação com a formação docente, inicialmente no campo da saúde: a criação, em 1996, do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS) e a assunção da disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde como fundante nos mestrados e doutorados delineia uma dimensão de atenção e envolvimento com o desenvolvimento de professores e professoras.

A expansão da Unifesp mobilizou saberes de diferentes áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades e a compreensão da complexidade da formação de docentes na e para a educação superior. Dessa forma, em 2011 foram criados a Coordenadoria do

Desenvolvimento Docente (CDD), no âmbito da Pró-reitoria de Graduação (Prograd), e o Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) para o estágio docente de pós-graduandos e pós-graduandas.

A CDD investe em momentos formativos para professores ingressantes na universidade, passando a contar, em 2020, com a Rede de Apoio Docente (RaD), e em 2022, com o Núcleo de Metodologias Ativas de Aprendizagem (NuMAA). São movimentos institucionais, intencionais e organizados fundamentados no pressuposto da docência universitária como profissão historicamente situada.

O lugar privilegiado da Prograd como espaço de formulação de políticas, programas e projetos vinculados à graduação tem um reconhecimento institucional importante, e em junho de 2023, aprovou-se o Fórum de Educação Interprofissional na Formação em Saúde na Unifesp, aglutinando experiências, saberes e práticas que estão em desenvolvimento na instituição desde a criação e a implantação do Campus Baixada Santista, em 2004, que, em seu projeto pedagógico, fundamenta-se na educação interprofissional como dispositivos epistemológico e metodológico na formação em saúde.

Na tessitura político-acadêmica da Unifesp, no marco do seu compromisso de ser uma universidade socialmente referenciada, foi aprovada a Política Carolina Maria de Jesus de Promoção da Equidade e Igualdade Étnico-racial, Prevenção e Combate ao Racismo, que tem como propósito fundamental a contribuição com a Política de inclusão étnico-racial institucional e social de forma efetiva; o desenvolvimento de práticas de interferência no desenvolvimento científico, social e humano dentro e fora da universidade; e a potencialização da formação e qualificação pessoal e profissional, preservando a excelência acadêmica (Unifesp, 2021).

Esta breve narrativa da Unifesp em relação a movimentos de desenvolvimento docente evidencia o quão presentes são as demandas para a construção de uma docência universitária inclusiva, equânime, antirracista e a favor da vida.

2.2 Participantes, produção e análise de dados

Foram participantes cinco docentes e duas técnicas que ocupam diferentes lugares institucionais: pró-reitora de graduação, equipe responsável pelas ações de formação docente, professoras participantes ou não participantes das referidas ações.

Os questionários, disponibilizados em ambiente virtual com a devida assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE),¹ foram enviados a 15 possíveis participantes, a partir dos critérios definidos, e recebemos a devolutiva de sete instrumentos devidamente preenchidos.

A análise de dados compreendeu a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 37), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Optou-se pela análise temática, cujo conceito central é o tema: “unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.” (Bardin, 2016, p.135). O trabalho analítico empreendido possibilitou conformar três categorias: (1) Formação Docente na Universidade: do dom ao processo de aprendizagem; (2) Espaços de Formação Docente: por entre experiências e evidências; e (3) Interlocuções na Formação Docente: formadores de formadores.

3 Formação docente na universidade: do dom ao processo de aprendizagem

Uma docente que não aderiu às propostas de desenvolvimento docente da universidade afirma:

Entendo que não se trata de adesão ou não adesão ao setor de assessoramento pedagógico, mas, da **total ausência de tempo destinado à busca desse assessoramento**. Na UNIFESP, temos uma **carga horária de trabalho exaustiva e temos de desempenhar várias funções em paralelo à docência**. Esse cenário é deveras desgastante e me impede de buscar outras vias, se não, **àquelas que já conheço e tenho intimidade** para montar as estratégias do processo ensino-aprendizagem. **Na verdade, entendo que fazemos aquilo que dispomos como um dom, pois, nos é inato**. Outras **perspectivas ficam deixadas de lado**, pois, temos de dar conta de todos os nossos afazeres e, tempo e condição em todos os aspectos ficam para depois, até esquecermos que elas existem (grifos nossos).

A resposta da professora provoca movimento de análise e diálogo sobre a profissionalidade da docência universitária, as condições concretas de trabalho e desenvolvimento docente. Nessa esteira, o que é formação?

¹ Projeto nº 5.631.092, aprovado pelo CEP – Unesp – Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista.

...traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo de trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim como algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais (Batista, 1996, p. 134).

A compreensão acima traz as marcas das leituras das obras de L.S. Vygotsky (1995, 1997), reconhecendo os planos epistemológico e experiencial no processo de aprendizagem. No plano epistemológico, aprender articula cognição, afeto e cultura em uma perspectiva histórico-social, trazendo a questão da mediação e da intersubjetividade. Configura-se, assim, a formação como processo na medida em que se questionam opções disciplinares, institucionais e educacionais.

A aprendizagem no plano experiencial vincula-se ao cotidiano, evidenciando que aprender e fazer apresentam dinâmicas de conexão, complementaridade, descontinuidades e atribuição de significados. Nesse âmbito, emerge a formação como projeto: possibilidade de construir novos sentidos para a formação, procurando configurar espaços de aprendizagem crítico-reflexivos.

Reconhece-se que não há como criar redes formativas sem colocar em questão as concepções docentes sobre a própria docente: como superar e romper com concepções inatistas de ser professor/ser professora, sem discutir a docência universitária como profissão. Batista e Batista (2021), ao discutirem a docência na saúde, afirmam:

Os fios das políticas públicas na tessitura da formação docente em saúde ampliam as ênfases mais recorrentes de pensar na formação pedagógica restrita às dimensões didático-pedagógicas. Neste contexto, ganham sentido singular as inserções de professores e professoras nas políticas indutoras da reorientação da formação em saúde, favorecendo possibilidades mais abrangentes de pensar e fazer mudanças nas práticas formativas (p. 210).

E a dimensão das relações entre política pública, política institucional e docência universitária também é compartilhada por uma docente participante do estudo:

Para além do processo ensino-aprendizagem, vi que na relação **estudante-docente existem vários aspectos que podem ser aprimorados**. Os concursos públicos, na maioria das vezes, **priorizam quem tem uma carreira acadêmica mais consolidada, ao invés de quem tem experiência docente**. Na minha opinião, a Coordenadoria de Desenvolvimento Docente deve ser importante na vida do/a docente assim que ele/a ingressa na Universidade. **Cabe a Coordenadoria ajudá-lo/a, junto com a Coordenação do Curso, na sua organização didática**. O/A docente precisa se sentir seguro para poder exercer suas atividades de ensino (Grifos nossos)

Assim, ao assumir a prática docente como prática social, historicamente situada, reconhece-se seu processo relacional: o(a) professor(a) não se faz sozinho, mas em relações culturais, acadêmicas, educacionais e políticas (Freire, 1996).

E duas professoras traduzem suas representações sobre docência universitária como profissão:

Meu interesse é **aprender a cada dia**, pautada em evidências científicas, a melhor forma de favorecer o aprendizado dos estudantes e **evoluirmos criticamente e cientificamente como docentes**. A **docência é uma prática inacabada, que necessita de atualização e remodelação constante, em contínua transição** (grifos nossos).

Sou da área da saúde e acredito sempre em evidências científicas, **por que não acreditar que existem melhores evidências em outras formas de ensinar? que melhore o desenvolvimento da aprendizagem? Ainda mais, considerando que o conhecimento técnico é apenas uma das vertentes da educação profissional**, desenvolvemos profissionais cidadãos, comprometidos com os valores democráticos, e para tanto, há sempre que se desenvolver. Então por exemplo, o docente precisa, ao tempo todo, também, além de evoluir nas metodologias de aprendizagem que trazem evidências de melhor aprendizagem, se comprometer ao autodesenvolvimento na perspectiva da **democracia, por exemplo, letramento racial, cuidado acerca da saúde mental dos estudantes, que urge como um problema de saúde pública**. Em suma, **na docência, não há espaço para uma prática estática, o dinamismo advém desse crescimento e desenvolvimento docente, em diferentes perspectivas, do desenvolvimento técnico (metodologia, estratégias de ensino), do desenvolvimento do docente como pessoa e cidadão** (grifos nossos).

Apreender as diferentes dimensões inscritas nas respostas acima permite dialogar com Cunha (2022), que sinaliza:

O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (p. 68).

A autora argumenta que a profissionalidade docente emerge como construção socioepistemológica, articulando tempos, espaços, conteúdos, afetos, interesses, políticas e projetos de aprendizagem, saindo de uma profissionalidade opressora e reducionista, posto que busca responder a padrões de qualidade regida pelo acúmulo de capital, e alcançando uma “profissionalidade emancipatória, distinta da racionalidade técnica” (p. 74).

4 Espaços de formação docente: por entre experiências e evidências

As participantes do estudo narraram:

Ao entrar em sala de aula, é esperado que esse/a docente sintam-se inseguro sobre como abordar um conteúdo, quais recursos poderia usar para abordá-lo, como serão as dinâmicas das suas aulas, entre outros fatores. **É provável que esse/a docente não conheça um plano de aula. A tendência é reproduzir as aulas tais como teve em sua graduação.** Cabe ressaltar que mesmo para o/a docente que já tem experiência didática, a **Coordenadoria de Desenvolvimento Docente deve ser importante ao fomentar trocas de experiências, ou mesmo, abrindo oportunidades para formação continuada** (grifos nossos)

Participar de atividades oferecidas pela Instituição me ajuda a analisar o quanto estamos alinhados com a ciência e preocupados com a implementação das evidências no que tange ao desenvolvimento docente, mas também me atualizar e aprender. Para mim é fundamental discutir a docência para além de técnicas e estratégias de ensino e sinto falta ainda disso em minha instituição (grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que mergulhamos num objeto de pesquisa, superficializamos as práticas pedagógicas, no sentido de usar sempre a mesma forma tradicional de ensino, o de palestra, que em sua essência é maravilhoso, mas por vezes, é uma estratégia desconectada das necessidades dos estudantes, considerando que o objeto, a disciplina é apenas um dos componentes de um bom ensino, mas amparada por métodos e técnicas adequadas é o que o torna potente. **Ainda, a cada ano, nos distanciamos, em idade e geração, dos estudantes de graduação, e, as práticas de formação docente, são importantes para que possamos diminuir esse distanciamento, na perspectiva de que quando participamos das atividades propostas elas são em grupos, há sempre uma diversidade de áreas e de gerações, e essa pluralidade é sadia para que possamos avançar nas práticas pedagógicas,** como também uma área de conhecimento, que não necessariamente será a nossa de pesquisa, mas que tangencia nosso ensino (grifos nossos).

A análise empreendida das respostas compartilhadas pelas professoras participantes do estudo permitiu uma leitura que reconhece na experiência um *locus* central da aprendizagem da

docência. Larossa (2002, p. 21) afirma: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

E nas experiências, no que toca e acontece a professoras e professores, nos cotidianos das práticas pedagógicas, os docentes seguem seus processos de aprendizagem da docência universitária e buscam a formação em uma perspectiva de educação permanente: as participantes sinalizaram as complexidades que constituem suas práticas e, desta forma, permitiram reconhecer “um arranjo movedição na política de formação para que haja interação no/com o cotidiano segundo as interfaces macro e micropolíticas” (Figueiredo *et al.*, 2022, p. 1165).

No processo formativo, é fundamental reconhecer os professores como autores de seus processos formativos, tendo em vista que constroem modos próprios de apreender e transformar o aprendizado dentro dos contextos institucional, disciplinar e relacional. Não se trata, todavia, de uma autoria solipsista, mas de uma autoria forjada nas relações intersubjetivas em condições concretas de produção do trabalho docente (Batista; Rossit, 2014; Cunha, 2022).

Os processos de desenvolvimento docente em saúde como espaço de aprendizagem da docência necessitam, a partir da tessitura de redes formativas, reconhecer a prática e a reflexão sobre a mesma, o estudo sobre as dimensões pedagógicas e acadêmico-político-social e cultural da docência em saúde, a institucionalidade das propostas formativas, a produção compartilhada com outros professores e preceptores, e a interação com os estudantes como pontos de redes potentes para a produção do movimento, da colaboração inventiva e transformadora.

E por entre experiências e evidências, uma professora enfatiza:

quando penso na aula, no fazer, penso em estratégias que possam engajar os estudantes e, também penso na contextualização desses conteúdos ao cotidiano, à realidade dos alunos. Portanto, **na pandemia, quando a UNIFESP ofereceu diversos cursos, palestras para o aprimoramento das práticas docentes, "despertei" e me interessei bastante, cursando praticamente todos os cursos oferecidos na ocasião. Foi um divisor de águas na minha profissão, nas minhas práticas docentes: o antes e o depois da pandemia** (grifos nossos).

(...)

Sem dúvida alguma, um dos aspectos mais marcantes foi o contato com **as metodologias de aprendizagem ativa e os laboratórios de práticas no moodle**. Desse aprimoramento, **publiquei um artigo sobre o ensino remoto, personalizo o moodle, utilizo algumas ferramentas que esse ambiente virtual de aprendizagem disponibiliza e passei a utilizar de forma mais ordenada e organizada a metodologia aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem entre pares, sala de aula invertida e estou iniciando na gamificação**. Sou grata por tanto conhecimento que foi e continua sendo disponibilizado para o constante desenvolvimento docente (grifos nossos).

Xavier, Toti e Azevedo (2017) afirmam:

A institucionalização adota o sentido de promoção e valorização, em níveis institucionais, de espaços coletivos de formação. Essa institucionalização não se refere à imposição vertical de órgãos da instituição; pelo contrário, origina-se na construção horizontal de espaços formativos, que são coletivos e que, por tais características, transformam-se em lugares de formação. Nesses termos, a institucionalização é percebida como resposta às iniciativas individuais dos docentes, no sentido de estabelecerem práticas inovadoras, que fazem rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender (p. 336).

E a institucionalização de práticas e propostas de desenvolvimento docente emerge como um constituinte fundamental para pensar e fomentar políticas institucionais. Gatti (2023), ao discutir a educação na contemporaneidade, favorece a compreensão disso para além dessa convergência em torno das "agendas" já consolidadas no campo da formação docente, ênfases bastantes fecundas em camadas analíticas que se tornaram visíveis e experienciadas a partir dos modos de enfrentar a pandemia Covid-19: as lutas por equidade racial e de gênero, diversidade, educação antirracista e educação inclusiva.

Xavier, Oliveira e Ribeiro (2022), ao descreverem e analisarem uma experiência de assessoramento pedagógico em uma universidade pública mineira, afirmam:

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 (p. 19).

Ano de 2020. O mundo conhece a pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19). As mortes, o isolamento social, a luta por respiradores em nosso país, a negação da ciência que atrasa a

chegada da vacina, os e as trabalhadoras do Sistema Único de Saúde na linha de frente do cuidado, juntamente com os e as trabalhadoras da limpeza, do transporte, da segurança.

Entre 2020 e 2022 lutamos e resistimos como humanidade e como sociedade brasileira. Não foi possível evitar a omissão do governo federal e de alguns governos estaduais. Não conseguimos evitar a morte de mais de 700 mil brasileiras e brasileiros. Conseguimos que a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e o Instituto Butantan fossem lugares preciosos da vacina que salva. Conseguimos criar redes de apoio e solidariedade, denunciando o descaso da gestão pública com as populações vulnerabilizadas pelo racismo, homofobia, misoginia, exclusão. Conseguimos pensar e fazer coletivamente as continuidades da educação, sem negarmos as desigualdades sociais que não colocava a todos, todas e todes no mesmo barco.

Os deslocamentos para aprender as mediações das tecnologias digitais engajou tantos, tantas e tantas nos momentos de formação docente na Unifesp, que habitar, *on-line*, os encontros virtuais com colegas de outras universidades, tentando nomear o que foi vivido, criar redes de apoio, cuidar umas das outras, acolher e estar junto foram fundamentais para significar, viver e participar da resistência.

As professoras indicam que a “presencialidade virtual do apoio às docentes e aos docentes” reuniu, religou e pareceu ter favorecido o compartilhar de significados e possibilidades, além de ter concretizado o que uma das professoras destaca como expectativa do assessoramento pedagógico: “acolhimento.”

5 Interloquções na formação docente: formadores de formadores

Todas as participantes evidenciaram quão ricas e fecundas têm sido as experiências de desenvolvimento docente na Unifesp, com suas contradições, silêncios e desafios. E assinalam, também, a necessidade de

Maior entendimento e **reconhecimento intrainstitucional da necessidade e importância de espaços para o desenvolvimento pedagógico**. Melhor responsabilização sobre ações efetivas de melhorias pedagógicas. **Maior articulação entre os setores envolvidos direta ou indiretamente com esse apoio pedagógico**. Construção de práticas e políticas alinhadas com os dados institucionais. **Uso de dados institucionais na priorização das práticas e atividades necessárias para a criação e adequação de espaços de apoio e fomento a práticas pedagógicas** (grifos nossos).

A falta de valorização do ensino nas avaliações de progressão e promoção funcional (grifos nossos).

Política de valorização do docente que se interessa em investir na formação pedagógica. Avaliação discente das disciplinas e didática docente (grifos nossos).

Estes desafios compõem uma questão central: quem são formadores e formadoras de outros e outras professoras? As participantes sinalizam as diferentes formações e diferentes lugares institucionais das e dos que atuam nos espaços de desenvolvimento docente na universidade. E é preciso cuidado e atenção para que estas diferenças não gerem desigualdades e relações de poder assimétricas e pouco potentes para e na formação como processo crítico-reflexivo.

E nos percursos acadêmicos, devem-se reconhecer os e as que atuam (docentes e técnicos) como “produtor(es) de conhecimentos sobre suas práticas, além da sua responsabilidade com a intervenção junto aos professores universitários” (Cunha, 2022, p. 276). E a autora reafirma “que dar à assessoria pedagógica um caráter emancipatório exige uma clara compreensão das relações de poder que se instalam na academia no sentido de explicitá-las e superá-las” (*op cit*, 276).

E com as lentes histórico-culturais, ser formadora de outros professores e professoras implica reflexão sobre as próprias práticas, reconhecendo as múltiplas complexas responsabilidades inscritas no contexto institucional. As participantes revelaram possibilidades formativas: discussões colaborativas sobre estratégias de ensino, avaliação, currículo; perspectivas coletivas sobre inovações pedagógicas, projetos de pesquisa conjuntos, compartilhando suas experiências e conhecimentos. A potência das redes e da colaboração interdisciplinar e interprofissional estabelece conexões entre professores de diferentes áreas, incentivando a troca de ideias e saberes (Cunha, 2022; Batista, Batista, 2021).

SEGUIMOS...

Desenvolver este estudo, apreendendo as concepções de professoras da Unifesp sobre o desenvolvimento docente, configurou-se como produção coletiva que traz ecos e reverberações do vivido, das reflexões e das perspectivas.

Os processos de desenvolvimento docente como espaço de aprendizagem da docência a partir da tessitura de redes formativas implicam reconhecer a prática e a reflexão sobre ela, o estudo sobre as dimensões pedagógicas e acadêmico-políticas da docência em saúde, a institucionalidade das propostas formativas, a produção compartilhada com outros professores e a interação com os estudantes como pontos de redes potentes para a produção do movimento, da colaboração e da conversação.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.

BATISTA, S. H. S. S.; BATISTA, N. A. Formação docente em saúde: aprendendo com estudos qualitativos. *In: 7º SEMINÁRIO “INOVAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: TRANSFORMAR VIVÊNCIAS, CONECTAR APRENDIZAGENS”*, Campinas, 2019. **Anais [...]**. 2019, Campinas, SP: BCCL/UNICAMP. p. 204-215.

BERNARDES, J. S.; MENEGON, V. M.; RIBEIRO, M. A. A pesquisa como prática social. *In: XXVIII CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA*, Santiago, Chile, 2001. **Anais [...]**. 2001, Santiago, Chile.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

CARRASCO, L. B. Z.; AZEVEDO, M. R. A. A Ação Profissional do Assessor Pedagógico Universitário (APU): Diálogos Acerca de sua Trajetória no Brasil, Argentina e Uruguai. **Rev. Int. Educ. Super**. Campinas, v. 8, e022038, 2022.

CUNHA, M. I. **Textos em foco: docência; prática pedagógica e educação superior**. Curitiba: CRV, 2022.

FIGUEIREDO, E. B. L. *et al.* Educação Permanente em Saúde: uma política interprofissional e afetiva. **Saúde em Debate** [online], v. 46, n. 135, p. 1164-1173. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213515>. Acesso em: 2 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Contemporaneidade: educação, modernidade e pós-modernidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11995, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11995>. Acesso em: 2 jun. 2023.

GOMES, R. **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, 2014.

LUCARELLI, E. *et al.* La enseñanza en las clínicas: una mirada hacia la comprensión de los estilos docentes universitarios. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 21, p. 93-106, nov. 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; 2006.

VYGOTSKY, L. S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madri: Visor, 1997.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. Assessoria pedagógica universitária no contexto da universidade nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista**, v. 36, p. e232232, 2020.

XAVIER, A. R. C.; OLIVEIRA, E.; RIBEIRO, L. M. O. Formação pedagógica do docente universitário no contexto do ensino remoto emergencial: a experiência dos setores pedagógicos de uma universidade federal brasileira. **Revista (ENTRE PARÊNTESES)**, v. 11, n. 2, e022002. 2022.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2016.

Enviado em: 01/09/2023

Aprovado em: 21/09/2023