

**FORMAÇÃO E ASSESSORIA PEDAGÓGICA A DOCENTES  
UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO DE CASOS NO BRASIL E EM QUÉBEC**

TRAINING AND PEDAGOGICAL ADVICE FOR UNIVERSITY TEACHERS: A CASE  
STUDY IN BRAZIL AND QUÉBEC

FORMACIÓN Y ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO PARA PROFESORES  
UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO DE CASO EN BRASIL Y QUÉBEC

Cristina d'Ávila<sup>1</sup> 0000-0001-5946-9178

<sup>1</sup>Universidade Federal da Bahia - Salvador, Bahia, Brasil. cristdavila@gmail.com

**RESUMO:**

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como dois centros de formação e assessoria pedagógica desempenham seu papel na formação e acompanhamento pedagógico de professores universitários. Para tal finalidade, estudamos o caso do Centre for University Pedagogy (CPU) da University of Montreal (Quebec, Canadá) e do Núcleo de formação e assessoria pedagógica (NUFAP), vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Trata-se de duas grandes universidades urbanas que há alguns anos oferecem programas de formação e assessoria pedagógica a docentes universitários. A pesquisa é de caráter qualitativo e abordagem fenomenológica. Utilizou-se como método o estudo de casos múltiplos. Para a coleta dos dados procedeu-se à análise documental nas plataformas virtuais dos dois centros, entrevistas semiestruturadas com coordenadores, assessores pedagógicos e professores. A análise temática foi o método empregado para análise e interpretação das informações, gerando uma árvore temática a partir das unidades de significação que brotaram do estudo. Os principais referenciais teóricos no tocante à formação pedagógica: Colet e Berthiaume, 2015; Lucarelli, 2009, Cunha 2014. Sobre inovação: Pilot e Marceaux 2022; Imbernón, 2017. Sobre assessoria pedagógica, Cunha 2014. Metodologia da pesquisa, e abordagem filosófica Maffesoli, 2005; Alexandre, 2013; Paillé e Mucchielli, 2008. Como resultados foram evidenciadas semelhanças e diferenças entre as duas estruturas pedagógicas e seus sistemas de formação e de assessoria. Foram descritas também as percepções dos professores participantes quanto aos efeitos dos processos formativos em suas práticas, assim como as concepções de coordenadores e assessores pedagógicos quanto ao trabalho desenvolvido nos dois setores.

**Palavras-chave:** pedagogia universitária; assessoria pedagógica; formação pedagógica; desenvolvimento profissional; educação superior.

**ABSTRACT:**

This research aims to understand how two training and pedagogical consultancy centers play their role in training and monitoring the professional development of university teachers. For this purpose, we studied the case of the Center for University Pedagogy (CPU) at the University of Montreal (Quebec, Canada) and the Center for Pedagogical Training and Advisory (NUFAP), linked to the Federal University of Bahia (UFBA). These are two large urban universities that have been offering training programs and pedagogical assistance to university teachers for some years. The research is qualitative in nature and has a phenomenological approach. Multiple case studies were used as a method. To collect data, document analysis was carried out on the virtual platforms of the two centers, semi-structured interviews with coordinators, pedagogical advisors and teachers. Thematic analysis was the method used to

analyze and interpret the information, generating a thematic tree from the units of meaning that emerged from the study. The main theoretical references regarding pedagogical training: Colet and Berthiaume, 2015; Lucarelli, 2009; Cunha 2014. About innovation: Pilot and Marceaux 2022, Imbernón, 2017. About pedagogical advice: Cunha 2014. Research methodology and philosophical approach: Maffesoli, 2005; Alexandre, 2013; Paillé and Mucchielli 2008. As a result, similarities and differences were highlighted between the two pedagogical structures and their training and advisory systems. The perceptions of participating teachers regarding the effects of training processes on their practices were also described, as well as the conceptions of coordinators and pedagogical advisors regarding the work carried out in both sectors.

**Keywords:** university pedagogy; pedagogical consultancy; pedagogical training; professional development; college education.

#### **RESUMEN:**

Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo dos centros de formación y asesoría pedagógica desempeñan su papel en la formación y seguimiento del desarrollo profesional del profesorado universitario. Para ello, estudiamos el caso del Centro de Pedagogía Universitaria (CPU) de la Universidad de Montreal (Québec, Canadá) y del Centro de Formación y Asesoría Pedagógica (NUFAP), vinculado a la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Se trata de dos grandes universidades urbanas que llevan algunos años ofreciendo programas de formación y asistencia pedagógica a profesores universitarios. La investigación es de carácter cualitativo y tiene un enfoque fenomenológico. Se utilizaron como método múltiples estudios de casos. Para la recolección de datos se realizó análisis documental en las plataformas virtuales de los dos centros, entrevistas semiestructuradas a coordinadores, asesores pedagógicos y docentes. El análisis temático fue el método utilizado para analizar e interpretar la información, generando un árbol temático a partir de las unidades de significado. Los principales referentes teóricos sobre la formación pedagógica: Colet y Berthiaume, 2015; Lucarelli, 2009; Cunha 2014. Sobre la innovación: Pilot y Marceaux 2022, Imbernón, 2017. Sobre asesoría pedagógica: Cunha 2014. Metodología de la investigación y enfoque filosófico: Maffesoli, 2005; Alexandre, 2013; Paillé y Mucchielli, 2008. Como resultado, se destacaron similitudes y diferencias entre las dos estructuras pedagógicas y sus sistemas de formación y asesoramiento. También se describieron las percepciones de los docentes participantes sobre los efectos de los procesos de formación en sus prácticas, así como las concepciones de coordinadores y asesores pedagógicos sobre el trabajo realizado en ambos sectores.

**Palabras clave:** pedagogía universitaria; consultoría pedagógica; formación pedagógica; desarrollo profesional; educación universitaria.

## **Introdução**

Um dos desafios no campo da pedagogia universitária é a formação pedagógica dos professores. A formação em pedagogia não é um requisito formal para se tornar um professor da Universidade. Como apontam Colet e Berthiaume (2015), os profissionais do ensino superior são majoritariamente especialistas numa determinada área, com competências profissionais específicas em suas áreas disciplinares e/ou de investigação, mas apenas raramente preparados para lecionar nesta área do conhecimento.

No entanto, para ensinar bem em diferentes contextos, é necessário um equilíbrio razoável entre o conhecimento que se tenha da área de estudo e o conhecimento didático-

pedagógico. Planejar e organizar o conteúdo tem precedência sobre pensar sobre a melhor forma de ministrar um curso para que os alunos aprendam bem. Então, como a abordagem expositiva ainda predomina amplamente no ensino universitário no Brasil, ela se torna uma importante fonte de inspiração e também de dificuldades que a maioria dos novos professores refere para a preparação de suas atividades docentes. De fato, a docência é vivida por alguns como um *drama*, um momento de *solidão*, algo de *teste*, algo de *estressante*. Essa situação traz outros problemas que vêm ganhando importância: o esgotamento, a insatisfação dos alunos, dos próprios profissionais, o que afeta a qualidade do ensino, da aprendizagem e também na qualidade da formação dos futuros profissionais.

Em Quebec é muito provável que a situação não seja muito diferente do Brasil. Ainda hoje, apesar dos discursos e das intenções de políticas institucionais anunciadas pelas universidades, “[...] a integração do ensino como componente central da função acadêmica, bem como uma dimensão que contribui para definir a excelência de uma carreira acadêmica, não é um lugar comum” (Saroyan *et al.*, 2006, p.172, tradução própria).

De fato o papel do professor do ensino superior evoluiu consideravelmente desde a década de 80 do século passado. Assistimos, um pouco por todo o mundo, à emergência de novos discursos e à instauração de novos sistemas de formação docente para professores universitários. Na era da sociedade do conhecimento, os métodos tradicionais de ensino do tipo transmissivo estão cada vez menos adaptados às necessidades dos alunos de hoje. O professor-pesquisador é cada vez mais chamado a desenvolver competências e habilidades pedagógicas necessárias ao ensino em contexto universitário.

A dimensão pedagógica da educação universitária adquiriu, portanto, gradualmente um valor importante. As universidades têm progredido progressivamente neste sentido, quer no começo da carreira acadêmica (durante a integração dos novos professores ao posto de trabalho), quer em termos dos programas curriculares.

A tendência emergente oferece preparação pedagógica de longo prazo ou programas de desenvolvimento destinados a desenvolver mudanças conceituais gerais e experiência pedagógica. Nesse modelo, as ações de formação estão mais centradas no processo que está na base do pensamento e da ação do professor ou futuro professor.

No entanto, para garantir um ensino de qualidade, devemos levar em consideração a natureza da aprendizagem e garantir que tenhamos um conhecimento importante de teorias de ensino e de aprendizagem estabelecidas. Também precisamos de métodos de ensino comprovados que se apliquem ao contexto do ensino superior. Mas o ensino em contexto universitário não se limita essencialmente à aprendizagem de métodos pedagógicos - estes são

de fato facilmente adquiridos. O principal desafio é entender como usá-los, quando e por quê, o que exige reflexão constante. Essa perspectiva assume a premissa de que ensinar é mais do que apenas uma série de ações inócuas. Assim, a docência em contexto universitário é concebida como uma prática complexa, situada, compreendida política e pedagogicamente.

Com esta pesquisa pretende-se, como objetivo, compreender, criticamente, como os Centros de formação e assessoria pedagógica universitária cumprem o papel de formar e acompanhar os professores em seus processos de desenvolvimento profissional. Mais especificamente, procuramos evidenciar as semelhanças e diferenças entre duas estruturas - uma no Canadá (Universidade de Montréal) e outra no Brasil (Universidade Federal da Bahia) - destinadas à formação e assessoria a professores universitários.

## Metodologia

Nesta pesquisa sobre a formação continuada e assessoramento pedagógico de professores universitários, fruto de nossa inserção como *Pesquisadora visitante sênior* (CAPES Print/UFBA 2022/2023) na Universidade de Montréal (Canadá), privilegiamos a abordagem do tipo qualitativo e paradigma fenomenológico compreensivo (Maffesoli, 2005). Essa escolha teórico-metodológica nos permitiu desenvolver gradativamente um *corpo teórico explicativo* que emergiu dos próprios dados advindos das falas dos participantes de nossa pesquisa.

Adotamos o estudo de caso múltiplo como método para esta pesquisa (Alexandre, 2013). À semelhança de vários autores, a utilização de múltiplas fontes de dados permite medições diversificadas de um mesmo fenômeno (Alexandre, 2013; Yin, 2001). Nessa perspectiva, Alexandre (2013, p. 34) aponta que “[...] a combinação de diversas fontes de dados promove o surgimento de diferentes facetas do caso, possibilitando corroborar ou mesmo abordar diferentes questões [...]”. A preservação de múltiplas realidades e pontos de vista diferentes ou mesmo contraditórios abre caminho para interpretações mais profundas do fenômeno investigado.

### O contexto da pesquisa e a amostra

Estudamos de forma construtiva, o caso do Centre for University Pedagogy (CPU) da University of Montreal (Quebec, Canadá) e do Núcleo de formação e assessoria pedagógica (NUFAP) da Universidade Federal da Bahia, após a consideração de um certo número de critérios decisivos. Em primeiro lugar, levamos em conta o fato de o problema da nossa investigação incidir sobre o papel desempenhado pelos serviços de formação e assessoria docente na formação e acompanhamento dos professores universitários no seu desenvolvimento

profissional. Sabemos então que os profissionais do ensino superior são profissionais especialistas numa determinada área disciplinar, mas não necessariamente profissionais preparados para lecionar nesta área do saber. Por fim, procuramos evidenciar as semelhanças e diferenças entre as duas estruturas (centros pedagógicos) e seus sistemas de formação ou assessoria. Procuramos também descrever as percepções dos professores participantes quanto aos efeitos da formação ou apoio recebido.

Para a delimitação da população, adotamos a amostra por adesão voluntária. A população-alvo inclui os professores que participaram nas atividades oferecidas pelos dois centros (NUFAP e CPU) no período de 2021 a 2023, bem como os assessores pedagógicos responsáveis pelas atividades de formação e desenvolvimento, assim como seus coordenadores. No total trabalhamos com 14 colaboradores, sendo: 4 professores na universidade brasileira, três coordenadores do programa, duas assessoras pedagógicas. Na universidade brasileira (09). Dois professores na universidade quebequense, três coordenadores do centro quebequense (05).

Sendo um estudo de caso múltiplo, optamos por múltiplas fontes de dados porque podem permitir medidas diversificadas para a compreensão de um mesmo fenômeno - o processo de formação e assessoria pedagógico a professores universitários nos dois centros pedagógicos universitários. Assim, como técnicas de coleta de dados, citamos: 1) Análise documental nos sites dos dois serviços (CPU e NUFAP); 2) Entrevistas semiestruturadas com Coordenadores e Assessores pedagógicos; 3) Entrevistas com professores que participaram dos programas.

## **Quadro teórico**

### **Formação pedagógica de docentes universitários na linha do tempo**

É muito recente a história da formação pedagógica de professores da educação superior na própria universidade, seja no Brasil ou no Canadá. Data principalmente do final do século XX até a atualidade. No Brasil os primeiros estudos despontaram com o grupo de pesquisadores de universidades do Sul e Sudeste: Cunha (2014), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2011), Morosini (2021). No Nordeste e Centro Oeste podemos citar Veiga (2020), D'Ávila e Veiga (2019), dentre outras autoras, fundadoras de uma rede de pesquisadores do Norte, Nordeste e Centro Oeste brasileiros – a RIDES. Não são raros os estudos que, no Brasil, como em outros países, vem atestando o problema que se refere à lacuna na formação destes profissionais.

Há mais tempo, no entanto, em Québec (Canadá) essa iniciativa ganhou forma e a emergência dos centros de formação pedagógica se impôs (Langevin, 2007; Colet; Barthiaume, 2015). Os anos de 1980 se caracterizam como uma era de expansão dos papéis do professor

universitário, incluindo ensino e pesquisa, período em surgem os primeiros agentes de desenvolvimento profissional. Através de comitês que funcionaram como um prelúdio para a formação pedagógica dos professores. Anos 1990 foi o momento em que se estabeleceram os primeiros centros de formação pedagógica universitária, no qual os agentes de desenvolvimento profissional voltaram-se aos estudos sobre o estudante e seus processos de aprendizagem. Os anos 2000 marcaram como os centros de formação pedagógica evoluem e inauguram a era da colaboração entre pares – são professores, pesquisadores em educação que, nos centros de formação pedagogia universitária, formam um conjunto de especialistas sobre a questão.

O conceito de formação se transforma na linha do tempo. Segundo Langevin (2007), sobretudo na América do Norte, Canadá, a formação pedagógica de professores universitários passa de um modelo aditivo em 1970 (pelo qual a formação se resume à soma de ações formativas pontuais), para um modelo tecnológico nos anos de 1980 (com a integração da rede de computadores ao trabalho universitário – Internet) e modelo transformativo, principalmente nos anos 1990 a 2000. O modelo transformativo faz um forte apelo à questão da inovação pedagógica, momento em que a aprendizagem baseada em problemas (PBL, do acrônimo em inglês para *Project-Based Learning*) ganha força para além de métodos de ensino se transformando em modelo curricular.

No Brasil, pode-se afirmar que a formação pedagógica de docentes universitários atravessa o oceano da história de maneira similar – em movimentos não lineares.

Nos anos de 1970, marcado por um contexto social e político autoritário pós-golpe civil-militar, o tecnicismo pedagógico eclode e as Universidades não passam incólume. Não há setores especializados para a formação dos professores universitários, mas este é o momento da institucionalização de cursos de pós-graduação em educação, *stricto sensu*, que passam a fazer parte da educação superior, principalmente em Universidades federais. Cursos de Mestrado e Doutorado são constituídos e fazem apelo à formação de professores pesquisadores. Na Bahia o curso de Mestrado surge nos anos de 1970. Nos anos de 1980 são os cursos de Doutorado que expandem o sentido da formação de professores pesquisadores. E os anos de 1990 a 2000 representam um salto qualitativo e quantitativo relativamente a estudos sobre formação de professores universitários no Brasil (Cunha, 2014; Pimenta; Anastasiou, 2002). Os anos 2000 vivenciam a revolução tecnológica das mídias e redes sociais e inauguram uma era contributiva para a área, em um modelo pedagógico de formação que podemos também caracterizar como transformativo, trazendo em sua esteira várias experiências de formação.

Nos últimos anos e pós-pandemia os processos, centros e modelos de formação pedagógica dão outro salto qualitativo e quantitativo. Com o forçado isolamento social por

conta da pandemia pela covid-19, crescente em vários países do mundo e também no Brasil, eclodem ações formativas em todos os níveis de ensino e em várias partes do País. Na Universidade Federal da Bahia ações de formação continuada passam a existir institucionalmente a partir de 2016 com o Programa de Formação de Professores da UFBA, o FORPED, via Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, que passou a oferecer o curso Ateliê didático, na modalidade presencial e online. Em 2021 foi criado pelo mesmo órgão, um setor específico responsável por esta formação – o NUFAP (Núcleo de Formação e Assessoria Pedagógica da UFBA). O NUFAP passou a congrega, então, as ações formativas dentre as quais se destacam a Assessoria Pedagógica (APDU) e o curso semipresencial Ateliê didático.

### **Concepções de formação pedagógica, uma síntese**

O que são concepções? Concepções são sentidos empregados para tudo quanto fazemos ou experienciamos - são valores e crenças que se estruturam em ações concretas. No plano pedagógico, as concepções constituem saberes pedagógicos dos professores, pressupostos de natureza cognitiva, emocional e corpórea, construídos individual e socialmente, no coletivo, entre pares, com colegas, estudantes e no contexto educacional. São uma elaboração simbólica constituída de conceitos articulados a partir do real (Cascante Flores, 2015).

A maior parte dos professores universitários aprendem a profissão durante a própria experiência de ensino, baseando-se muitas vezes em experiências pregressas, vividas no passado, enquanto estudantes diante de modelos de professores com os quais possuem alguma identificação. A concepção pedagógica subjacente não é trazida à luz da consciência profissional logo de início. A esse modelo de *formação*, Pimenta e Anastasiou (2002) cunharam de artesanal. O aprendizado da docência se restringe muitas vezes à reprodução de modelos, sem uma análise reflexiva baseada em conhecimentos teóricos.

A concepção de formação pedagógica de professores universitários mais evidente ao longo da história são a concepção tecnicista e a concepção academicista baseada, esta última, unicamente em métodos transmissivos e subsequentemente, no racionalismo instrumental ainda bastante presente. Na visão tecnicista impera a hipertrofia da técnica, vista como essencial para a formação de professores, evidenciando-se a dicotomia entre conhecimento teórico e prático, se caracterizando como uma formação demasiado pragmatista. Além disto, paira a ideologia do pressuposto da neutralidade científica ou isento de carga ideológica, sustentada pelos princípios da racionalidade instrumental. O modelo, como afirma Langevin (2007) é aditivo, baseado em muitas ações que são oferecidas ao corpo docente e que se somam ao longo do tempo. A base

é a oferta de recursos técnicos e a pretensa transferência de conhecimentos pedagógico-didáticos, numa perspectiva de aplicação de conceitos. É a soma do modelo transmissivo com o modelo instrumental-tecnicista moderno. O *modus operandi* é reconhecido mediante oferta de ações formativas pontuais: cursos, oficinas, seminários que se somam ao longo do tempo e que são mediados através da perspectiva transferencial e aplicacionista de conceitos e práticas.

Nesse mesmo período histórico e contraditoriamente, uma nova ideologia invade os meios acadêmicos brasileiros e passa a vigorar uma concepção pedagógica de cunho crítico. Nesse, são fortes as críticas à formação baseada na racionalidade instrumental; há uma negação do componente técnico, hipertrofia da dimensão sociopolítica, mas, em contrapartida, um vácuo no campo psicopedagógico e didático.

Semelhante ao que Langevin (2007) chamou de perspectiva transformativa, muitas dessas iniciativas tomam como base a reflexão dos professores sobre a práxis, a pesquisa sobre seu próprio fazer na educação superior, sem deixar de lado o necessário conhecimento científico e socialmente referenciado.

Outra concepção de formação importante na atualidade, de cunho crítico-constructivo, se refere à problematização da experiência, baseada no conhecimento de teorias progressistas (sociohistoricas) e progressivistas (desenvolvimental) de aprendizagem. A abordagem, também com objetivos transformativos, muda o eixo da questão pedagógica, rompendo com o modelo transmissivo, baseado sobre a ação transferencial de conhecimentos e práticas dos formadores. A concepção crítico-constructiva parte daquilo que trazem os docentes como experiência profissional própria, problematizada, contextualizada, compreendida e ressignificada.

Pode-se ainda acrescentar no elenco de epistemologias didáticas crítico-constructivas emergentes a concepção do sensível na formação de professores. A Pedagogia e Didática sensível sendo uma delas (D'Ávila, 2022). Trata-se de uma concepção complexa e multirreferencial de teoria didática, fundada em paradigmas emergentes, como a epistemologia complexa (Morin, 1999) e a teoria raciovitalista (Maffesoli, 2005), além de fundamentos psicopedagógicos que compreendem a inteligência humana a partir da integralidade entre cognição, corporeidade e emoções.

### **O papel do assessor/a pedagógico/a (formador/a) em Québec e no Brasil**

As instituições educacionais são regidas por profissionais e pelos papéis (ou funções em sentido estrito) esperados desses atores sociais. O papel a ser desempenhado pela assessora ou assessor pedagógico, no Brasil, não é bem delimitado, contrariamente ao que acontece em

Québec, Canadá. O que se pode observar é que, pela tradição que as Universidades quebequenses já possuem com esse tipo de trabalho há décadas, desde final do século XX, esses profissionais, assessores pedagógicos (ou conselheiros pedagógicos como chamam em Québec) possuem uma clareza bastante ampla das funções ou papéis que exercem. Segundo pesquisa realizada por equipe de professores da Universidade de Sherbrooke (Granger; Guillemette; B-Lamoureux, 2021) as funções da assessoria podem ser resumidas a partir de três lógicas:

- a) Uma lógica sistêmica, institucional, que implementa as políticas educacionais esclarecidas pelos programas governamentais;
- b) Uma lógica individual de desenvolvimento profissional que se refere a uma oferta de serviços que responde as necessidades dos atores sociais e é mobilizada em continuidade à aplicação das políticas educacionais
- c) Uma lógica de obrigatoriedade de resultados concernente à equipe escolar, visando a eficácia de práticas educativas na instituição, geralmente assumida por professores escolhidos em razão de suas expertises em campos disciplinares específicos (francês, matemática, ciências, artes etc.).

Assim, os principais eixos que regem uma assessoria pedagógica partem de tais lógicas e se esclarecem nos centros pedagógicos praticamente em todo o Québec; o exemplo é proveniente das escolas básicas, mas pode ser compreendido também no âmbito universitário (Granger; Guillemette; B-Lamoureux, 2021):

- a) serviço de atendimento individual ou coletivo (de aconselhamento ou *coaching*) para acompanhar os estabelecimentos;
- b) formação apoiada pelos objetivos do planejamento estratégico oriundo dos centros de serviços escolares;
- c) formação resultante dos acordos de gestão, o sucesso das escolas e dados estatísticos sobre o desempenho dos alunos e apoio aos diretores em seu papel de líderes pedagógicos.

Esses eixos repousam sobre saberes: saberes das experiências vividas em contexto escolar, saberes teóricos que emergem das correntes pedagógicas e competências em vigor, e os saberes de *coaching* que agregam saberes relacionais, andragógicos e de agentes de mudanças. Estes são tipos de saberes que se exprimem em situações profissionais vividas por assessoras pedagógicas em seu cotidiano. (Lessard, 2008 *apud* Granger; Guillemette; B-Lamoureux, 2021).

As assessorias pedagógicas são uma pauta ainda nova nas universidades brasileiras. Fala-se em formação continuada para docentes universitários, instituindo-se a pretensa autossuficiência

de cursos de formação pedagógica esporádicos e centralizados. O modelo centralizador da formação de docentes, conforme aponta Cunha (2014), se caracteriza, justamente, pela oferta de ações formativas episódicas a partir de temas muitas vezes descontextualizados. Outrossim, vê-se na atualidade, em várias instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, a contratação de pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais, que cumprem a função de assessores pedagógicos em uma visão instrumentalizadora e imediatista (Sbardeloto; Antonello, 2019). Muitas vezes são chamados pela gestão, das faculdades ou institutos, a resolver problemas de planejamento de ensino ou de avaliação em diferentes cursos, o que decorre em uma ação pouco profissional e sem identidade definida.

Enfim, podemos afirmar que o papel das assessorias pedagógicas é fundamental na formação e acompanhamento dos docentes da educação superior, se julgarmos que só uma formação esporádica não dá conta do que chamamos de formação pedagógica continuada. A formação pedagógica continuada, presume-se, deve trazer em si uma proposta de acompanhamento do trabalho docente, formando-se núcleos em que os próprios docentes sejam protagonistas em seus papéis como atores sociais e no próprio processo formativo.

## Resultados da pesquisa

Adotamos como guia do processo de tematização: o objeto do estudo, as questões de pesquisa e os objetivos e também as questões utilizadas para as entrevistas. Procedemos assim a uma lista de temas iniciais que emergiram após várias leituras do material (da entrevista, da análise dos sites e dos documentos dos dois centros de pedagogia universitários). O agrupamento de conteúdos, trechos semelhantes e o que a vinculação fez com nossos *títulos* fez com que surgissem unidades de sentido: uma frase ou um conjunto de frases relacionadas à mesma ideia, ao mesmo assunto ou ao mesmo tema. Desta forma, a abordagem da tematização foi acompanhada de um trabalho sistemático de inventariação dos temas à medida que foram formulados. A partir das unidades de significado, construiu-se uma árvore temática. Trata-se de um tipo de agrupamento dos temas principais que são detalhados por temas subsidiários e por subtemas, dando origem as categorias e subcategorias mais refinadas que permitiram a análise dos dados: 1 - A dimensão institucional da formação: 1.1 Apoio institucional; 2 - Concepções pedagógicas: 2.1 Abordagem sensível; 2.2 Abordagem baseada em competências. 3 - Atividades formativas: 3.1 Formação, 3.2 Assessoria pedagógica. 4 - Inovação: 4.1 Inovação tecnológica, 4.2 Inovação pedagógica.

Não identificamos os nomes dos sujeitos do estudo neste trabalho a fim de resguardar o légitimo anonimato. Adotamos as abreviaturas CQ (Coordenador Québec); CB (Coordenador Brasil); PQ (Professor Quebec); PB (Professor Brasil); APQ (Assessor pedagógico Quebec), APB (Assessor pedagógico Brasil). Esta pesquisa contou com a aprovação de dois comitês de ética, no Brasil, pelo CONEP, Plataforma Brasil (CAEE 50899421.6.0000.5531, aprovado em 5/02/23), (Comithé d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie – CEREP (Projet # 2023-4251).

Apresentaremos um breve retrato dos dois centros de pedagogia universitária analisados neste estudo.

O NUFAP: a Universidade Federal da Bahia deu início às ações de formação pedagógica continuada para os docentes em 2016 através dos Ateliês didáticos. Em vista da necessidade crescente por formação, o NUFAP foi criado como setor responsável em 2021, durante a pandemia pela Covid 19 que impulsionou as demandas voltadas à formação de professores que aquele contexto impunha: mobilização de tecnologias digitais mais conhecimentos pedagógicos e didáticos para desenvolvimento de cursos e aulas sem perda da qualidade do ensino e aprendizagem. O NUFAP tem como objetivo precípua fornecer subsídios teórico-práticos ao docente nas suas demandas didáticas e pedagógicas voltadas ao trabalho docente, à mobilização competente de saberes didático-pedagógicos, ao planejamento e desenvolvimento de práxis pedagógicas adequadas à Educação superior, nas modalidades presencial e on-line.

O CPU: as reflexões sobre a questão da formação docente na Universidade de Montréal datam dos anos 1980 e ao final de 1990 foi criado o Grupo de avaliação do ensino e no ano 2000 um novo serviço, o Centre d'études et de formation en enseignement supérieur - CEFES. Atualmente, o CPU – Centro de Pedagogia Universitária - criado em 2017 no lugar do CEFES, tem por missão “[...] contribuir para a valorização do ensino, apoiando os docentes e as faculdades no seu desenvolvimento educativo” (Apresentação do CPU<sup>1</sup>). O CPU caracteriza-se como um complexo de serviços além do suporte ao ensino universitário, cuja visão é “posicionar estrategicamente o Centro como centro de aprendizagem, inovação e apoio ao ensino nos planos local, nacional e internacional” (Apresentação do CPU<sup>2</sup>).

## Apoio institucional

---

<sup>1</sup> Centre de Pédagogie Universitaire. Université de Montréal. Disponível em: <https://cpu.umontreal.ca/accueil/>, Acesso em 4 maio 2023

<sup>2</sup> Centre de Pédagogie Universitaire. Université de Montréal. Disponível em: <https://cpu.umontreal.ca/accueil/>, Acesso em 4 maio 2023).

Esta é a primeira categoria que emerge da pesquisa. Segundo Colet e Berthiaume (2015) a assessoria pedagógica nas instituições de ensino superior deve: ser valorizado e reconhecido pela instituição; permitir várias trajetórias de desenvolvimento; corresponder às aspirações e preferências dos professores; ser percebido como útil aos olhos dos professores; ser não obrigatório. Obtivemos com a entrevista realizada em Québec e no Brasil, nas falas dos nossos colaboradores, a respeito do Apoio institucional, uma ênfase sobre sua importância na longevidade de qualquer programa de formação. Assim o entrevistado 6, colaborador em Québec<sup>3</sup> se reporta:

Eu diria que nos principais arquivos institucionais, a CPU tem seu lugar em várias mesas, então eu diria que realmente conquistamos nosso lugar nos últimos anos na Universidade de Montreal e nos foi concedido mesmo assim, estamos passou de 16 para 59 pessoas, não são todos recursos internos, ainda tem muitos recursos que estão no projeto, mas a universidade ainda nos deu muitos recursos, muito apoio, acho que a CPU estava lá durante a pandemia, mas foi aos poucos, não foi de repente que todas as portas se abriram para nós, depois que as bolsas nos foram abertas todos os anos, tivemos que apresentar um plano à comissão de orçamento, tivemos que defender nossas coisas, tivemos que defender nossas conquistas no ano passado, isso foi feito aos poucos, e construímos nossa credibilidade ano após ano nos últimos seis anos. Parabéns, é possível, de 16 a 60 pessoas. Eu diria que estou muito feliz com onde estamos agora (CQ6).

O entrevistado 1, colaborador brasileiro se refere:

A criação do NUFAP, ela se deu ao longo desses anos de 2016 até 2021 com muito apoio da Pró-Reitoria de pós-graduação, de graduação de ensino, com muito apoio da PRODEP, com muito investimento nosso, pessoal, de tempo, de opção política mesmo de prioridade em nossas vidas e com essa agregação né... Essa aproximação de pessoas que também vão somando, vão renovando, vão renovando o gás até a constituição desse núcleo que também dependeu de questões de institucionais (CB1)<sup>4</sup>.

Ser valorizado e reconhecido pelo estabelecimento como um serviço essencial na Universidade faz parte da dimensão institucional e constitui um indicador muito importante para o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior:

[...] a demanda por formação de professores já era algo que a gente já sentia no contexto do nosso trabalho como eu trabalho com projetos pedagógicos, com professores, com coordenadores, cursos, nós víamos essa necessidade mesmo de trabalhar questões conceituais. [...] Então assim, é extremamente fundamental que uma instituição pública ou qualquer instituição que seja educacional, que tenha uma equipe docente tenha propostas, ações, estratégias de estar continuamente trabalhando a formação continuada desses professores [...] (APB2).

Corresponder às aspirações, ser percebido como serviço útil aos olhos dos professores e das assessoras pedagógicas significa muito para a sustentação dos centros de pedagogia universitária no interior das Universidades:

[...] acho que tinha que ter alguma estratégia institucional que não soasse como uma obrigação, um meio caminho, porque totalmente voluntário assim fica a critério da

<sup>3</sup> Entrevista realizada presencialmente, no CPU, Québec, 14 de março de 2023

<sup>4</sup> Entrevista realizada remotamente, em 16 de março de 2023

sensibilidade de cada um perceber que você é um educador, você tá ali, você tem que ter o mínimo de uma noção do que você tá fazendo. (PB3).

Não ser obrigatório, um outro princípio para sustentar a formação pedagógica em instituições do ensino superior (IES).

## Concepções pedagógicas

A formação pedagógica dos professores inclui a reflexão e a transformação da prática. As universidades, em geral, têm se mostrado preocupadas com a formação, mas ainda precisam transcender a concepção clássica e vertical de ensino em busca de conceitos transformadores. Existem diferentes concepções que historicamente influenciam a formação de professores universitários.

O que é uma concepção? são modelos, representações conceituais, elaboração simbólica, conceitos articulados a partir da realidade (Garcia, 1996 *apud* Cascante Flores, 2015). São representações sociais do processo de formação, nas quais se combinam concepções de educação, ensino e aprendizagem. Padrões de projetos pedagógicos correspondem ao tempo histórico, contribuindo assim para co-tradições e divergências:

- a) Modelo tradicional ou clássico (resultante da racionalidade instrumental): a formação consiste na aquisição de conhecimentos e competências profissionais prescritos. Os centros de formação são órgãos preparatórios, existindo um evidente fosso entre a teoria e a prática, assentados em condições experimentais descontextualizadas. As formações são esporádicas. Atualmente, as tecnologias digitais estão sendo incorporadas para reforçar o ensino transmissivo.
- b) Modelos de formação emergentes: orientados para a prática e de natureza construtiva e transformadora. São modelos que concebem a formação pedagógica de professores universitários a partir de uma perspectiva que vai além da objetividade científica e considera a complexidade da profissão docente, como uma profissão relacional, intersubjetiva e complexa. São cursos de formação que têm em conta o contexto real da prática docente.

Contrariamente à perspectiva tradicional racionalista, transmissiva e instrumental, essa perspectiva construtiva e transformadora concebe o professor como um ator social ativo que reflete e dá sentido à sua prática através da reflexão crítica. A visão reflexiva do professor como construtor da práxis educativa vai além da concepção prática do ensino e refere-se a uma compreensão da transformação da realidade educativa. Existem diferentes concepções pedagógicas que podem ser agrupadas nesta categoria e que, segundo a literatura pedagógica,

recebem diferentes denominações: transformadora, reflexiva, investigativa e problematizadora, dentre outras.

### **Abordagem da Didática Sensível no NUFAP**

No NUFAP o lugar da abordagem sensível pode ser classificado como uma concepção transformadora. A didática sensível (D'Ávila, 2022) é uma concepção que se baseia em paradigmas emergentes, como a epistemologia complexa (Morin, 1999) e a teoria raciovitalista (Maffesoli, 2005), além de fundamentos psicopedagógicos que incluem a inteligência para além da intelectualidade e incorporam aspectos das emoções e corporalidade neste processo. Os princípios operacionais incluem:

a) **Problematização da experiência profissional:** o trabalho de formação em oficinas didáticas parte sempre da vivência dos dilemas profissionais dos professores - das problematizações da práxis e este trabalho traz uma importante possibilidade de ressignificação da prática.

b) **Subjetivação, imersão no conteúdo emocional:** o conteúdo emocional dos aprendizes faz parte do pensamento. A clivagem entre emoções, corporeidade e intelectualidade atrapalha o processo de aprendizagem. pelo contrário, se deixarmos esses canais fluírem, circularem na apropriação de conteúdos, relacionando os saberes disciplinares e os conteúdos vivenciados pelos professores em suas experiências profissionais, nós os aproximamos, facilitamos essa apropriação dos saberes pedagógicos.

c) **Metáforas criativas na mobilização do conhecimento sensível:** caminhos abertos à imaginação e ao pensamento criativo. Eles afrouxam os laços do pensamento rígido e das emoções paralisadas.

d) **O compartilhamento de saberes pedagógicos e experiências profissionais** representa uma oportunidade de repensar a própria prática e ressignificar o saber pedagógico.

e) **Histórias de vida por meio de diários de bordo**, nos quais os professores relatam suas trajetórias profissionais - permitem que reflitam sobre elas, avaliem sua conduta e a de seus alunos. Ressignificando saberes, identidades, práxis.

Vejamos algumas falas dos coordenadores e professores sobre esta concepção:

Atelier Didático, ele se sustenta em termos teóricos, muito claramente, na abordagem sensível, nessa perspectiva de uma reflexão acerca do valor do conhecimento técnico racional exclusivo, digamos assim, ou predominante, trazendo para essa discussão, para essa reflexão, o valor da dimensão sensível, do emocional, do artístico, dos canais, das linguagens, da produção criativa e fazendo então esse casamento, digamos assim, essa reaproximação da dimensão sensível com a dimensão racional [...] do conhecimento sensível com conhecimento racionalizado, instrumental e técnico. Então, o pilar da didática do sensível é um pilar muito presente no Atelier e que

também se faz muito presente no NUFAP desde das pequenas coisas como nossos *cards*, esteticamente formulados com uma intencionalidade (CB1).

Eu acho que é o que sustenta o NUFAP [...]. Apesar dos desafios que a gente vai encontrando para institucionalizar. Eu acho que é justamente essa abordagem (sensível) que sustenta o grupo, sustenta as ações, que sustenta a participação dos professores, que faz com que alguns professores inclusive realizem o atelier duas, três vezes, que se integrem às ações do Atelier. Eu acho isso. Eu tô falando do lugar de quem era cético a isso, porque no início, eu achava que eles não iriam aderir, eu tinha certeza [...] mas aconteceu exatamente o contrário (CB3).

## Concepções pedagógicas do CPU

Na CPU, há duas referências pedagógicas: a abordagem por competências e o desenho universal para a aprendizagem, sendo a primeira abordagem a mais evidenciada.

As competências, concebidas como know-how complexo, integram um conjunto relativamente vasto de recursos: conhecimento, know-how, competências interpessoais, ferramentas, etc. O seu desenvolvimento resulta de uma integração progressiva e gradual destes recursos em situações autênticas resultantes da vida profissional, das atividades de investigação ou do mundo cívico (As competências, 2023, p. 1)<sup>5</sup>

Na justificação da escolha observamos o seu caráter de cunho transformativo: “numa formação por competências, a aprendizagem não deve ser percebida como um processo de acumulação passiva de conhecimentos fornecidos pelos professores, mas sim como um processo ativo, construtivo, cumulativo e dinâmico sob liderança dos alunos” (As competências, 2023, p. 1).

No entanto, a abordagem baseada em competências está enraizada na aprendizagem. Para isso, o professor deve ter foco nos objetivos de aprendizagem a serem alcançados, incentivar os alunos a processar ativamente novos conhecimentos, apoiando sua conexão com o conhecimento anterior e, finalmente, planejar atividades para aplicação e transferência. “A transferência é essencial para a aprendizagem, ela a ‘completa’” (Tardif, 1999, p. 37).

Nas palavras dos coordenadores encontramos uma importante mudança paradigmática:

[...] certamente vamos querer integrar princípios que garantam que a formação seja transformadora, porque além disso, queremos tentar ser um pouco exemplares na nossa formação, aí, vou admitir que não somos todos os tempos, porque às vezes temos treinamento, temos, na minha opinião, muitos treinamentos muito transferíveis. Então, uma formação que vai ser mais centrada na colaboração, no diálogo, na reflexão, nessas abordagens pedagógicas, em todo o caso, queremos integrar estes elementos no programa de formação (FQ6).

Portanto, vamos mudar o modelo de um modelo puramente de catálogo para um modelo onde existem programas. Nós ainda recentemente, um coordenador fazia parte de outro programa a nível de professores. uma abordagem de programa, então os professores seguem uma série de sessões de treinamento, novamente de forma muito mais estruturada do que um catálogo e que permitem que eles realizem seus tarefa como auxiliar (FQ5)

<sup>5</sup> Disponível em: <https://cpu.umontreal.ca/accueil/> Acesso em 03/05/23

Em síntese pode-se argumentar que os projetos pedagógicos anunciados em relação ao NUFAP e ao CPU são de natureza transformadora. Ménard, 2017, p.35-36) defende uma formação que “[...] leve também o professor a refletir, durante a sua formação e ao longo da sua carreira, sobre os efeitos da sua prática na aprendizagem do aluno e a envolver-se num processo de desenvolvimento profissional que lhe permita adaptar-se e melhorar”. De acordo com os resultados da pesquisa trazida por Ménard, (2017), professores formados em cursos de longa duração e que são acompanhados têm aprendizagem mais duradoura. No entanto, a autora também conclui que a formação de professores com duração de 15 horas pode surtir efeitos, mas a longo prazo, “[...] quando os professores dominarem melhor o seu conteúdo, quando adquirirem um pouco de experiência e que a sua postura de professor esteja em processo de afirmação” (Ménard, 2017, p.36).

### **Atividades formativas**

No NUFAP encontramos três tipos de trabalho formativo:

- a) Formação de longa duração - Ateliê Didático: curso de formação pedagógica de 60 horas, oferecido na modalidade híbrida de criação pedagógica crítica e sensível.
- b) Formação de curta duração - Oficinas Temáticas: Ações formacionais de curta duração, com dinâmica integradora da teoria e prática e seguindo a demanda de temas expressos por docentes e emergidos da práxis profissional. Jornada Pedagógica: Evento que abre o semestre letivo abordando questões pulsantes na Universidade em palestras e lives interativas.
- c) Assessoria Pedagógica Continuada: A APDU visa fornecer suporte pedagógico-didático, contínuo, aos docentes, de estrutura digital e em rede, via atendimento individual e coletivo, no formato síncrono e assíncrono com apoio de plataformas digitais (AVA Moodle e RNP). Assessoria Pedagógica Itinerante: consiste na residência provisória da APDU em cada unidade de ensino pelo período de um mês, com atividades de atendimento assíncrono e síncrono.

No CPU encontramos duas modalidades de formação de professores: Formação de curta duração e Assessoria pedagógica:

- a) Formação de curta duração - O CPU oferece um leque alargado de formação pedagógica e tecnopedagógica, como as boas-vindas aos novos professores e conferências. Ensino a distância: A expertise em CPU desenvolveu na criação de cursos online e MOOCs (Massive Open Online Course), apresentados em duas plataformas: StudiUM ou EDULib.

- b) Assessoria pedagógica - Acompanhamento e apoio aos programas: A assistência está disponível em diferentes formas: desenvolvimento da abordagem baseada em competências (APC), desenvolvimento de planos de aula, adoção dos princípios do desenho universal para a aprendizagem (UDL), etc. - Acompanhamento e apoio à inovação: o CPU apoia iniciativas de professores por meio do acompanhamento de experiência pedagógica virtual imersiva.

#### Atividades de formação de curta duração segundo a visão dos coordenadores do CPU

Há vários anos que temos um programa de acolhimento e integração de novos professores que decorre ao longo de dois dias. Mas aqui a gente está revendo esse programa para que ele seja realmente mais amplo, mais institucional. Depois, estamos também a trabalhar num programa de formação para novos professores que provavelmente decorrerá ao longo de um ano inteiro e que será bastante substancial. Lá, ainda há decisões a serem tomadas, a escolha específica de atividades (CQ6). [...]temos um grupo bastante expressivo de professores (6.000) tentando modernizar suas práticas. Então, a estratégia que a gente tem adotado é mesmo de criar cursos. Assim, a cada sessão, são ministrados entre 30 e 50 cursos, muitas vezes online, para permitir que as pessoas aumentem seu nível de conhecimento. Então pode ser tanto sobre coisas que são mais educativas do que tecnológicas (CQ5).

#### Atividades de formação de longa duração no NUFAP segundo a visão de coordenaodres e professores:

Conheci APDU Itinerante [...] e o Ateliê, que foi a formação mais intensa, carga horária e tudo mais, nesse formato que foi todo remoto, exceto que a gente teve uma possibilidade daquele encontro presencial que foi muito bom também, eu achei um divisor de águas, é muito marcante, [...] é muito libertador pra a gente (docentes), pra o entendimento das nossas angústias em sala, na Universidade (PB3).

A Formação do NUFAP foge, ela desconstrói totalmente aquela ideia de produção em série que é compreendida apenas por indicadores extensivos, que é compreendida como dimensões aferidas, com perspectiva contábil. A Formação aqui é compreendida como um fenômeno se fazendo no acontecimento, no contexto situacional da pessoa que está em formação e isso vai acontecendo a partir da narração dessa experiência, de quem está se formando (CB2).

#### Atividades de assessoria pedagógica: Notamos por exemplo que no CPU foi desenvolvido um projeto interessante de assessoria pedagógica como a implementação de uma abordagem programática:

Então voltamos a desenvolver um processo, ferramentas, consultores educacionais especializados. É um apoio que parte primeiro da estrutura do programa, do perfil de saída, do quadro de competências, que passa pela apropriação desse quadro de competências, desse perfil de saída, que depois passa por ver como pode ser dividido em cursos. Então todo um processo de análise curricular que envolve uma espécie de visão de que cursos devem abranger que competências, depois trabalhar cada um dos cursos a nível de métodos de ensino, métodos de avaliação para que a gente faça um bom mapeamento de todas as competências do programa nos diferentes cursos no nível certo de habilidade [...] que é muito, muito específico, o apoio das equipes do programa quando há modificações no programa. Temos parte da nossa equipe especializada nisso (CQ6).

Nessa abordagem, uma equipe de assessores pedagógicos trabalha com as equipes de professores e demais profissionais das faculdades, estudando os programas e suas modificações. No NUFAP podemos citar a APDU que visa formar comunidades de aprendizagem profissional configuradas numa fórmula inovadora que permite a partilha e troca em torno de diferentes temas relacionados com a pedagogia universitária.

Eu vejo a APDU muito com essa função de acompanhamento, de continuidade, de proposição em cima desses estudos, desse acompanhamento e dessa sensação de continuidade, sabe, que precisa ter para não morrer [...] só em um curso, aí acabou o curso, não tem mais nada ...para mim a APDU é a continuidade é a formação continuada, é o que garante a formação continuada. Apesar de que a gente faz avaliações né o final de cada jornada, ao final dele, mas a análise, a sistematização e a proposição né num trabalho realmente de avaliação na íntegra de levantamento, análise e proposição, é a APDU, que eu acho que tem condição de fazer. Se estruturando, se organizando, se consolidando, além do que a APDU traz essa herança, de ser uma comunidade de aprendizagem, de ser em perspectiva, uma rede de aprendizagem (CB1).

Uma outra forma de acompanhamento que fazemos no centro baiano semelhante ao *Approche programme* do CPU, é a APDU itinerante.

APDU Itinerante é a proposta que surgiu como consequência do propósito inicial. Então a partir do interesse de cada unidade acadêmica, onde os cursos estão alocados, onde as aulas ocorrem, movimentos no corpo docente internamente buscam o interesse com as propostas do próprio NUFAP e, a partir desse diagnóstico feito junto com as unidades para saber quais as questões mais importantes que gostariam de estar discutindo, dialogando junto com o núcleo, os temas, questões didático pedagógicas que consideram relevantes (APB2).

A APDU itinerante consiste em residência provisória da assessoria nas unidades de ensino demandantes, em períodos variados de tempo, funcionando através de atividades e atendimento presencial e não presencial (*workshops*, oficinas, palestras e lives). Tem trazido resultados positivos na formação segundo a visão dos professores.

## Inovação

*Inovação* é um termo polissêmico, aplicável a diferentes áreas do conhecimento. Vinda do campo da Administração, a inovação corresponde à ideia de mudanças e/ou definições de estratégias, em termos de processos e produtos, aplicáveis ao campo organizacional. No entanto, o termo ganhou força e levou à expansão do conceito para outras áreas do conhecimento. No campo pedagógico, inovação corresponde a mudanças curriculares, reestruturação de projetos pedagógicos institucionais, levando em consideração ou mesmo o compromisso de pedagogias que incluam o trabalho com tecnologias digitais; mudanças voltadas para as áreas de treinamento, avaliação, planejamento que requerem quebra de paradigmas (Masetto, 2011; Imbernón, 2017).

No site da CPU, observamos que a abordagem tecnológica está muito presente e destacamos a Realidade Virtual - Design de experiências educacionais virtuais imersivas - como um recurso significativo de inovação.

O uso da realidade virtual na pedagogia universitária é uma realidade presente em muitas universidades do Canadá e do mundo. A simulação imersiva de realidade virtual se diferencia pelo uso de headsets especializados que obscurecem completamente a visão do ambiente real aos participantes, imergindo-os em um mundo simulado composto por vídeos filmados em 360 graus ou imagens sintéticas produzidas por computador. Os participantes podem interagir com situações e objetos virtuais, de controladores especializados ajudando-os a se mover e fornecendo, na maior parte, feedback tátil.

Pilot e Marceaux (2022) argumentam que a simulação virtual é uma modalidade inovadora de aprendizagem digital. Para que? “[...] porque permite que a informação seja apresentada de forma realista, credível e envolvente para o aluno” (Pilot; Marceaux, (2022, p. 1). No entanto, requer um uso cuidadoso. Por exemplo, na área da saúde... há limites.

[...] seria desaconselhável produzir, para aprendizes iniciantes, situações de quase morte em realidade virtual. É reconhecido que a exposição a um meio como a simulação virtual pode levar a impactos psicológicos significativos devido ao seu nível de realismo e credibilidade, especialmente durante uma simulação completamente imersiva (Pilot; Marceaux, 2022, p. 1).

Os formadores explicam as ações inovadoras da CPU:

Inovação pedagógica. O que é isso? [...] A gente começou uma coisa que deu muito certo chamada incubadora de inovação educacional em realidade virtual. [...] Wanda é um ambiente de realidade virtual baseado em vídeo 360. Então começamos com pequenos projetos muito simples, tour virtual pela estação de biologia Laurentian, depois tour virtual pelo centro de simulação de cuidados de enfermagem e aos poucos, desenvolvemos nossas habilidades e exploramos o potencial da plataforma e ali fizemos experiências de realidade virtual cada vez mais complexas. Temos um concurso para projetos de inovação pedagógica e todos os anos, permite aos professores apresentar projetos e a palavra espalhou-se e nos últimos anos, tivemos quase metade dos projetos que eram projetos de simulação em realidade virtual (CQ6).

Aí, o interessante é que estamos fazendo a mesma coisa com inteligência artificial e gamificação. Então, montamos uma incubadora de inovação em inteligência artificial há um ano, contratamos uma orientadora educacional que tinha mestrado na área, na qual fomos nos especializando aos poucos. Primeiro procuramos pequenos projetos para praticar e depois veio o Chad Gpt, então esse orientador educacional, de repente, ele está conosco há um ano e meio, discutindo com os professores, então conseguimos reagir muito rapidamente porque já têm altas habilidades no local, pensamos nisso (CQ6).

Assim, a inovação tecnológica é um ponto importante, principalmente se estiver relacionada a questões pedagógicas. Reitere-se que a utilização de tecnologias digitais num projeto de formação pedagógica não constitui, por si só, uma inovação. Constitui uma inovação

na medida em que, do ponto de vista paradigmático, modifica as estruturas e os modos de funcionamento a considerar. Verifica-se que os participantes da pesquisa compreendem a inovação do tipo tecnológico articulada à da educação.

Existem modelos de formação que combinam reflexão, investigação e inovação. São modelos que promovem a reflexão, a pesquisa sobre a prática e também apontam para possíveis inovações (que emergem do processo formativo). As inovações procuram responder aos problemas colocados pela educação. Autores como Lucarelli (2009), Jarauta e Medina (2009) entendem as inovações como transformações e mudanças que representam impactos reais na atividade docente. Não se trata de um simples tecnicismo ou de uma novidade técnica, porque corresponde a um processo anterior de reflexão e investigação que sustenta a tomada de decisão de forma teórica. Para Lucarelli (2009), por exemplo, a inovação técnica é generalista e não corresponde ao contexto em que foi gerada. Jarauta e Medina (2009) defendem que as inovações produzidas no âmbito da formação de professores universitários devem ser concebidas como um processo de transformação que um professor realiza com base em situações reais de sala de aula.

Assim, os professores devem estar envolvidos no desenvolvimento, execução e avaliação das atividades que formulam. Deve-se considerar como princípios que o professor universitário tenha experiência e cultura profissional; deva ser protagonista do seu próprio percurso formativo a partir da identificação dos seus problemas; desenvolver sentimento de pertença e identidade profissional; “[...] articular propostas de formação com projetos pedagógicos de inovação que lhes permitam pôr em prática e dar continuidade às suas tarefas como docente” (Cascante Flores, 2015, p. 30).

No NUFAP, a APDU revela um forte potencial de inovação do ponto de vista tecnopedagógico, através do seu formato digital em rede, permitindo a interatividade e a aprendizagem colaborativa, bem como pedagógica, uma vez que faz parte da didática transformadora, sensível, presente na Didática Sensível (D'Ávila, 2022).

[...] a marca mais inovadora da APDU, ela ser uma assessoria que não é só de apagar fogo, não é só de prestar um atendimento assim momentâneo, imediato, mas de ter essa perspectiva da pesquisa, do acompanhamento, da construção de conhecimento e do e da dimensão formacional desse docente. E não só de uma assistência momentânea (CB1).

Eu acho que isso é inovação, o fato de você ter um apoio, uma Assessoria Pedagógica (APDU) é inovador, eu nunca usei. Mas muito por ignorância, eu não sabia como pedir ajuda. Eu acho até que o Ateliê (eu comentei até isso com B., que a gente chegou a discutir isso nas nossas aulas do Ateliê) deveria ser, não uma imposição, mas uma possibilidade e uma recomendação pra todo mundo que entrasse, que assumisse uma vaga na UFBA (PB2).

O Atelier Didático como curso de longa duração, cujo desenho pedagógico do ponto de vista do sensível, tanto vivencial quanto ludoestético, é um exemplo de inovação no campo pedagógico. Leva em consideração a inteligência emocional e as diferentes linguagens que vão além do aspecto cognitivo. Experiências de mergulho nas subjetividades por meio de metáforas criativas que estimulem a imaginação e o pensamento criativo e o uso de diários de bordo pelos professores, oportunizando o desenvolvimento de um trabalho metacognitivo e transformador nas práticas docentes.

Assim, na perspectiva dos participantes da pesquisa:

Trabalhar com práticas sensíveis, é um grande diferencial. É a gente mostrar que é possível sim, fazer vinculações, porque não é simplesmente um professor chegar em sala de aula e colocar uma música. Não é isso que a gente propõe. É você significar, é você ter uma proposição, um objetivo para aquilo, né. Não é, não é só diversão e os professores conseguem entender isso né. E aí começam a caminhar, a pensar né, a partir dessa desse acolhimento, dessa sensibilidade. De como mobilizar o estudante não com discurso de Vale ponto ou vai cair na prova, né, mas criar afetos né. E essa ideia de afetar esse sujeito, e aí a gente consegue né ter o melhor contexto de ensino aprendizagem (APB1).

Inovador é exatamente esse modo de fazer... essa construção persistente, cooperativa, colaborativa que a gente tem. Eu acho que a grande inovação tá aí né ? (CB3).

É essencial não perder de vista os objetivos da formação, para que a inovação não seja encarada como um fim em si. Os princípios pedagógicos que norteiam as inovações não podem se perder se não resvalarem no tecnicismo que se cruza com o aspecto pedagógico da compreensão da ação pedagógica. As inovações devem ser uma exigência do contexto, não se limitar à técnica em detrimento das transformações pedagógicas. Os professores são, nessa perspectiva, protagonistas e gestores da práxis e não executores de ferramentas (Cascante Flores, 2015).

## Conclusões

A análise das informações permitiu demonstrar - a partir de entrevistas, análise documental e análise no ambiente virtual - que há diferenças e similitudes entre os dois centros:

- a) Tempo histórico de fundação e experiência com formação docente. O CPU é um centro que atravessou historicamente um caminho muito mais longo (desde início dos anos 2000) e esse referente histórico representa muito. O NUFAP (desde 2016) é um setor recém-criado na Universidade baiana, iniciou como um programa de formação em 2016 e se tornou um setor responsável pela formação pedagógica dos docentes em 2021.
- b) Infraestrutura física: O CPU conta com excelente estrutura física, ocupa um andar de um edifício comercial, contém salas de reunião e salas de coordenação e de aulas,

além de possuir um site desenvolvido e multifuncional. O NUFAP funciona em uma sala no setor de Pro-reitoria de Graduação na Universidade Federal da Bahia.

- c) Infraestrutura tecnológica: este é ponto forte do CPU e o ponto a ser mais desenvolvido no NUFAP.
- d) Equipe de apoio: O CPU conta com um efetivo de 60 profissionais diretamente engajados no trabalho de formação e acompanhamento ao docente. O NUFAP possui uma pequena equipe de cinco formadoras, com uma coordenadora geral e uma coordenação das ações específicas do Ateliê didático e jornadas pedagógicas. A primeira coordenação possui contrato de trabalho em tempo parcial. Possui no momento três assessoras pedagógicas que atuam como colaboradoras.
- e) Plano de atividades formativas: pode-se verificar algumas similitudes, como as atividades de boas vindas (CPU) e a jornada pedagógica (NUFAP), as oficinas (NUFAP) e os ateliers curtos no CPU, assim como o apoio a programas, avaliação e planos de aula junto aos docentes.
- f) Potencial de inovação: como potencial de inovação, ressalte-se, no CPU, as inovações tecnológicas, como o acompanhamento de projetos com experiência pedagógica virtual imersiva. O NUFAP aponta como principal característica inovadora, a formação pedagógica docente em si, expressa no Atelier didático - um curso de longa duração, cuja concepção pedagógica na perspectiva do sensível, ao mesmo tempo experiencial e ludoestética, representa um diferencial. Os docentes são uníssonos em apontar este aspecto como inovador, assim como as formadoras e assessoras. Além disso, as repercussões são muito positivas entre os docentes de modo geral, observadas através de diários de bordo dos professores e instrumentos de avaliação de reação.

Destaque-se também a APDU como assessoria de acompanhamento pedagógico dos docentes na modalidade assíncrona com design interativo, o qual permite o compartilhamento de experiências e saberes entre os professores, formando, assim, comunidades virtuais de aprendizagem.

O que podemos aprender com as duas experiências? A análise das informações pesquisadas nos indica que o NUFAP proporciona uma experiência educativa criativa de formação (Atelier didático) e assessoria pedagógica (APDU itinerante) com bons resultados referidos pelos professores. As jornadas pedagógicas também são citadas pelos professores como uma atividade representativa no processo de continuidade da formação e revisitação de temas importantes.

O CPU traz uma experiência inovadora com realidade virtual imersiva capaz de produzir situações de aprendizagem estimulantes e interativas. Destacamos também o trabalho dos assessores pedagógicos com o *Approche programme* (abordagem programática): uma atividade de apoio pedagógico de acordo com as mudanças ou reformas de programas curriculares em diferentes unidades de ensino da Université de Montréal (UdeM).

No entanto, parece-nos que às duas experiências falta um trabalho mais apurado de acompanhamento pedagógico dos professores. Reafirmamos com os resultados da pesquisa nos dois centros de pedagogia e assessoria pedagógica, que é necessário apostar na formação de longa duração associada a atividades de assessoria pedagógica. Um serviço de assessoria mais fino, mais diretamente ligado às ações dos professores; é preciso, para tal, estar nas faculdades formando equipes, comunidades de práticas que possam aprofundar os temas de ensino e aprendizagem atravessados por questões políticas e afirmação crítica nos processos de formação e atuação profissionais.

### Referências

ALEXANDRE, Marie. La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. **Recherches Qualitatives**, v. 32, n. 1, p. 26-56, 2013. Disponível em <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>. Acesso em 3 jan 2023.

AS COMPETÊNCIAS. **Centre de Pédagogie Universitaire**. 2023. Université de Montréal. Disponível em: <https://cpu.umontreal.ca/accueil/> Acesso em: 03 maio 2023.

CASCANTE FLORES, Nora. **L'analyse de l'activité enseignante en contexte réel de travail: un dispositif de formation pédagogique pour les enseignants universitaires**. 2015. Thèse (Doctorat en Éducation) Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, 2015.

COLET, Nicole Rege; BERTHIAUME, Denis. **La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théorique et applications pratiques**. Tome 2. Berne : Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales. 2015.

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

D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos. **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2019.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível: contribuição para a Didática na Educação Superior**. São Paulo: Cortez. 2022.

GRANGER, Nancy; GUILLEMETTE, Suzanne; B-LAMOUREUX, Bianca. **La fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique au Québec**. Rapport de recherche. Université de Sherbrooke. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

JARAUTA, Beatriz; MEDINA, José. La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. **Revista Internacional de Investigación en Educación** 2. v. 1, n. 2, p. 357-370, 2009.

LANGEVIN, Louise (org.). **Formation et soutien à l'enseignement universitaire**. Des constats et des exemples pour inspirer l'action. Québec: Presses de l'Université du Québec. 2007.

LUCARELLI, Elisa. **Teoria y práctica en la Universidad**. Argentina: Mino y Davila. 2009.

MAFFESOLI, Michel. **Éloge de la raison sensible**. Paris: La Table Ronde. 2005.

MASETTO, Marcos. Inovação Curricular no Ensino Superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, p. 1-20, agosto 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 7 ago. 2021.

MÉNARD, Louise. Les effets de la formation à l'enseignement et de l'accompagnement des nouveaux professeurs d'université sur leurs pratiques. In: Pelletier, Patrick; Huot, Alain (ed.). **Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur**. Québec: Presses de l'Université Québec, 2017, p. 33-51.

MORIN, Edgar. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: ESF éditeur, 1999.

MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopedia Brasileira de Educação Superior** (EBES). vol. 1. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2021.

PAILLÉ, Pierre, MUCCHIELLI, Alex. **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales**. Paris: Armand Colin, 2008.

PILOT, Bruno; MARCEAUX, Julien. Enjeux, limites et avantages de la simulation par immersion clinique. **Revue en ligne Spiritualité Santé**. Dossier | Vivre au temps du numérique. Québec, dezembro 2022. Disponível em: <https://www.chudequebec.ca/a-propos-de-nous/publications/revues-en-ligne/spiritualite-sante/dossiers/vivre-au-temps-du-numerique/enjeux-limites-et-avantages-de-la-simulation-par-i.aspx>. Acesso em: 7 maio 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAROYAN, Alenoush, AMUNDSEN, Cheryl; MCALPINE, Lynn; WESTON Cynthia; WINER Laura; GANDELL, Terry. Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire (chapitre 8). In: COLET, Nicole; ROMANVILLE, Marc. (ed.). **La pratique enseignante en mutation à l'université**, Bruxelles: De boeck, 2006. p.172

SBARDELOTO, Vanice; ANTONELLO, Jaqueline. Assessoria pedagógica universitária: um olhar para a experiência da UNIOESTE. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 3, n. 5, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/3833/365>. Acesso em: 23 nov. 2023.

TARDIF, Jacques. **Pour un enseignement stratégique**. 2 ed. Montréal: Éditions Logiques. 1999.

VEIGA, Ilma Passos A. **Educação superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba: CRV, 2020.

### **SOBRE A AUTORA**

**Cristina d'Ávila**. Doutora em Educação pela UFBA. Professora Titular da Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do NUFAP/PROGRAD. Líder do Grupo GEPEL. Bolsista do CNPQ: PQ1B.

Contribuição de autoria: autora.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2584950986779890>

### Como referenciar

D'ÁVILA, Cristina. Formação e assessoria pedagógica a docentes universitários: um estudo de casos no Brasil e em Québec. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e14867, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14867