

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Lisiane Pappis

**AS UNIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO E OS CONTEXTOS
EMERGENTES: PROCESSOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE**

Santa Maria, RS
2020

Lisiane Pappis

**AS UNIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO E OS CONTEXTOS EMERGENTES:
PROCESSOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa LP01 – Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS
2020

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Pappis, Lisiane
As Unidades de Apoio Pedagógico e os contextos emergentes: processos formativos na universidade / Lisiane Pappis.- 2020.
244 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020

1. Educação Superior 2. Unidades de Apoio Pedagógico 3. Processos Formativos 4. Contextos Emergentes I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFESM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Fatta CRB 10/1728.

Declaro, LISIANE PAPPIS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Lisiane Pappis

**AS UNIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO E OS CONTEXTOS
EMERGENTES: PROCESSOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa LP01 – Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 14 de dezembro de 2020:



Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM) – videoconferência
(Presidente/Orientadora)



Altair Alberto Fávero, Dr. (UPF) – por videoconferência



Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM) – videoconferência

Santa Maria, RS
2020

AGRADECIMENTOS

O construto deste trabalho tornou-se possível com a compreensão, ajuda, amizade de familiares, amigos, colegas, professores e servidores da Universidade. Agradeço a todos que contribuíram para essa conquista.

Agradeço a Deus, ao Universo, pela vida, pelas diversas oportunidades e pela obtenção dessa conquista.

À Universidade por proporcionar o curso de Mestrado em Educação de modo gratuito e com qualidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, aos funcionários, técnicos administrativos e professores que, juntos, consolidam e qualificam o curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa em Educação.

À minha orientadora, Professora Doris, por toda compreensão, dedicação e ética em me auxiliar em mais esta etapa de minha trajetória pessoal e profissional. Gratidão por acreditar em mim!

Aos professores que participaram da banca, contribuindo com a qualificação deste estudo. Gratidão pelo tempo dedicado.

Aos sujeitos colaboradores deste estudo, sem eles não teria como desenvolver esta pesquisa.

À minha família, pais, filha, irmãos, tios pelo apoio, incentivo, auxílio em diferentes fases do mestrado e da vida.

Às minhas colegas, amigas que me apoiaram de diferentes formas para esta conquista.

Gratidão sempre!

RESUMO

AS UNIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO E OS CONTEXTOS EMERGENTES: PROCESSOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE

AUTORA: Lisiane Pappis
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa LP01 – Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esta pesquisa apresenta como temática o trabalho desenvolvido nas Unidades de Apoio Pedagógico de uma instituição de educação superior pública e os contextos emergentes. As UAPs representam estruturas mínimas dos Centros Universitários da instituição e tem o intuito de desenvolver e auxiliar atividades que envolvem a gestão, os docentes, discentes e técnicos administrativos. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo compreender quais as proposições promovidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico para atender aos contextos emergentes e a sua repercussão nos processos formativos. Cabe destacar que os contextos emergentes são entendidos como as mudanças e transformações que ocorrem na área da Educação que envolvem as esferas sociais, culturais, políticas e globais e que impactam em novas formas de fazer e saber docente. Nessa perspectiva, a metodologia adotada será de cunho qualitativo com abordagem sociocultural narrativa baseada nos estudos de Bolzan (2002,2009) que teve como alicerce os estudos de Vygotski (2007), Bakhtin (2006, 2010), Freitas (2010), Clandinin e Connelly (2015). Como instrumentos de pesquisa apresentamos as entrevistas narrativas com tópicos guia e um estudo exploratório sobre as UAPs, para realizar uma leitura acerca do contexto de estudo e dos sujeitos colaboradores. Como sujeitos colaboradores elencamos os coordenadores das UAPs. A problematização dessa temática está embasada nos estudos de Marcelo (2009), Freire (1996), Marcelo e Vaillant (2018), Tardif (2014), Isaia e Bolzan (2005, 2006, 2007), Bolzan (2009, 2016), Cunha (2014, 2015, 2016), Lucarelli (2019) entre outros autores que se debruçam em estudos sobre a educação superior. Com esse estudo, evidenciamos que os processos formativos são o eixo orientador das atividades das UAPs e que estão atrelados a dinâmica institucional e aos contextos emergentes como elementos que impactam nos modos de fazer dessas Unidades. Esses elementos repercutem em desafios, enfrentamentos permeados pela cultura acadêmica instituída e vivenciada nos centros de ensino. Ainda, com base nas narrativas e entrelaçados a dinâmica institucional, evidenciamos o desenho das UAPs e a gestão pedagógica, no qual pudemos reconhecer a organização e os modos como os coordenadores desenvolvem suas atividades e que são perpassados por constantes desafios, seja de ordem administrativa/financeira ou de cultura organizacional/institucional e acadêmica. Além disso, verificamos que os contextos emergentes possuem elementos que impactam no trabalho dessas Unidades e, em consequência, nos processos formativos promovidos por elas. Desse modo, os coordenadores das UAPs, destacam como delimitadores dos contextos emergentes as políticas macro e micro e a geratividade dos servidores em função das intergerações existentes na Universidade, trazendo o novo perfil estudantil tanto como um elemento caracterizador dos contextos emergentes, quanto um enfrentamento na sua atuação e, especialmente, dos docentes. Diante desses fatos, observamos que a escuta sensível é uma estratégia de trabalho que prevalece entre os coordenadores das UAPs como um meio de se aproximar e dar voz aos estudantes, professores e técnicos administrativos, com o intuito de possibilitar a democratização da fala e, assim, o diálogo e ações voltadas as necessidades dos sujeitos. Logo, as UAPs têm um papel significativo para os processos (trans)formativos de ensino e de aprendizagem no contexto universitário, proporcionando tempos e espaços de reflexão e que podem sensibilizar a comunidade acadêmica como um todo para os enfrentamentos dos desafios que emergem na instituição.

Palavras-Chave: Educação Superior. Unidades de Apoio Pedagógico. Processos Formativos. Contextos Emergentes.

ABSTRACT

THE PEDAGOGICAL SUPPORT UNITS AND THE EMERGING CONTEXTS: TRAINING PROCESSES AT THE UNIVERSITY

AUTHOR: Lisiane Pappis
ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

This work is part of the Research Line - LP1 Training, Knowledge and Professional Development, through the Postgraduate Program in Education (PPGE) in the Master's course in Education at Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). This research presents as a theme the work developed in the Pedagogical Support Units of a public higher education institution and the emerging contexts. The PSUs represent minimum structures of the University Centers of the institution and have the intention to develop and to assist activities that involve management, professors, students and administrative workers. In this sense, this study aims to understand which propositions are promoted by the Pedagogical Support Units to meet the emerging contexts and their repercussions in the training processes. It is necessary to notice that emerging contexts are understood as the changes and transformations that occur in the area of Education that involve the social, cultural, political and global spheres which impact on new ways of knowledge and teaching. In this perspective, the adopted methodology will be of a qualitative nature with a socio-cultural narrative approach based on the studies of Bolzan (2002,2009), which was based on the studies of Vygotski (2007), Bakhtin (2006, 2010), Freitas (2010), Clandinin and Connelly (2015). As research instruments, narrative interviews are presented, with guidance topics and an exploratory study about the PSUs, aiming to realize a reading with regards to overall context as well as to the workers subject of the study. Selected employees were the coordinators of the PSUs. A problematization of such thematic is based upon the studies of Marcelo (2009), Freire (1996), Marcelo e Vaillant (2018), Tardif (2014), Isaia and Bolzan (2005, 2006, 2007), Bolzan (2009, 2016), Cunha (2014, 2015, 2016), Lucarelli (2019), among others whose efforts point towards higher education degrees (undergraduated und graduated). With this work, we show that the training processes are the guiding axis of the activities of the PSUs and that they are linked to the institutional dynamics and to the emerging contexts as elements that impact the ways of teaching practices of these Units. These elements reflect on challenges and confrontations permeated by the academic culture instituted and experienced in teaching centers. Moreover, a drawing of the PSUs and its pedagogic management are presented based upon the narratives and on the intitutional dynamics. Therewith it was possible to recognize the organization as well as how the coordinators perform their activities, being faced by constant challenges from admnistratove and financial origin, or even from an intitutional and academic culture. Furthermore, it was verified that the emerging contexts present elements that impact on the work of those units and, consequently, on the formative process promoted from themselves. In this way, as delimiters for the emerging contexts, the PSUs coordinators are point the macro and micro policies besides the generation of the worker depending on the existent intergeneration present in the University. They consider the new student profile not only as a characterization element of the emerging contexts, but also as a confrontation to their own actions and especially to those of the professors. In face of those facts, we observed that the sensible hearing is the work strategy that prevail among PSUs coordinators as a mean to approximate and to give voice to students, professors and administrative workers. Such hearing aims to enable the democratization of the speech, consequently enabling both conversations and actions focused on the needs of the subjects. Therefore, the PSUs have the significant role for the formative processes of teaching and learning in the academic environment, enabling time and place for reflection that might sensitize the academic community as a whole to face the challenges that emerge within the institution.

Keywords: Higher Education. Pedagogical Support Units. Formative Processes. Contextos Emergentes.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 -	As regiões nacionais em que estudos sobre os processos formativos e foram desenvolvidos.....	41
Gráfico 02 -	Distribuição de teses e dissertações sobre a formação de professores no Brasil, pelo período de 2015 a 2020.....	49
Gráfico 03 -	Distribuição de teses e dissertações sobre o desenvolvimento profissional docente no Brasil, pelo período de 2015 a 2020.....	55
Gráfico 04 -	Distribuição de teses e dissertações sobre o desenvolvimento profissional docente no Brasil, pelo período de 2015 a 2020.....	61
Gráfico 05 -	Quantidade de cursos por unidade, disponibilizado no site da instituição, no espaço Universidade em números.....	206

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Imagem elaborada com os eixos presentes nos tópicos guia.....	92
Figura 02 - Processo interpretativo das entrevistas narrativas.....	106
Figura 03 - Processo interpretativo dos achados da pesquisa.....	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 01-	Quadro exemplo elaborado para cada descritor.....	39
Quadro 02-	Organizado com as temáticas abarcadas por região brasileira.....	40
Quadro 03-	Organizado com as temáticas das pesquisas sobre formação de professores disponíveis no repositório BDTD.....	50
Quadro 04-	Organização dos achados com o estudo exploratório das UAPs.....	77
Quadro 05-	Elaborado com os dados coletados sobre as UAPs no site da UFSM.....	79
Quadro 06-	Elaborado com os dados das equipes das UAPs, obtidos pela Plataforma Lattes.....	90
Quadro 07-	Quadro com a categorização das narrativas.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEAS/DAU	Associação Brasileira de Educação Agrícola
AI	Avaliação Institucional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CAI	Comissão de Avaliação Interna
CAL	Centro de Artes e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCR	Centro de Ciências Rurais
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CE	Centro de Educação
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CIAPES	Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica
CIPED	Ciclo Institucional Permanente sobre a Docência
CNPq	Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CT	Centro de Tecnologia
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
DAS	Diretórios Acadêmicos Setoriais
DCE	Diretório Central de Estudantes
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EPA	Educação Permanente Acadêmica
FAMEMA	Faculdade de Medicina De Marília
FEISMA	Feira Industrial de Santa Maria
GAP	Gabinete de Projetos
GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior
HUSM	Hospital Universitário de Santa Maria
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Educação Superior
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LABINFO	Laboratório de Informática
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LINCE	Laboratório de Informática do Centro de Educação
MDT	Manual de Dissertações e Teses
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAE-USP	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPU	Programas de Pedagogia Universitária
PR	Paraná
PRAE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDE	Regime de Exercícios Domiciliares Especiais
REMEA	Rede de Educadores Municipais em Educação Ambiental
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SESu	Secretaria de Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TAEs	Técnicos Administrativos em Educação
TC	Termo de Confidencialidade
TCLE	Termo Livre e Esclarecido
UA	Universidade do Araguaia
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAP/CAL	Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Artes e Letras
UAP/CCNE	Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências Naturais e Exatas
UAP/CCR	Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências Rurais
UAP/CCS	Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências da Saúde
UAP/CCSH	Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências Sociais e Humanas
UAP/CEFD	Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Educação Física e Desportos
UAP/CT	Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Tecnologias
UAPs	Unidade de Apoio Pedagógico
UBA	Universidade de Buenos Aires
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal de Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

UFJF	Universidade de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFN	Universidade Franciscana
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIOESTE	Universidade Estadual do Estado do Paraná
UNISALLE	Universidade La Salle
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 PÁGINAS INTRODUTÓRIAS: EVENTOS QUE COMPÕEM A PESQUISA, NA PERSPECTIVA DA PESQUISADORA	25
1.1 INSERÇÃO TEMÁTICA: PESQUISAS SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS INSTITUCIONALIZADAS E OS CONTEXTOS EMERGENTES.....	38
2 COMPOSIÇÃO DESTA PESQUISA: PROCESSO INVESTIGATIVO	67
2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PRINCÍPIOS INVESTIGATIVOS.....	67
2.2 TEMÁTICA DE PESQUISA.....	72
2.3 PROBLEMA DE PESQUISA.....	72
2.4 OBJETIVOS.....	72
2.4.1 Objetivo Geral	73
2.4.2 Objetivos Específicos	73
2.5 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO.....	73
2.6 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	74
2.7 PERCURSO INVESTIGATIVO: ENTRE PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS, OS SUBCAPÍTULOS QUE O COMPÕEM.....	76
2.7.1 Estudo exploratório sobre as unidades de apoio pedagógico: delimitando o contexto e os sujeitos da pesquisa	76
<i>2.7.1.1 Estudo exploratório: o contexto das Unidades de Apoio Pedagógico um ensaio de pesquisa na instituição de educação superior (IES)</i>	<i>77</i>
2.7.2 Os Tópicos Guia: o roteiro que orienta a interlocução	92
2.7.3 Entrevistas narrativas: a interlocução entre os sujeitos e os pesquisadores	93
2.7.4 Os sujeitos Colaboradores: os protagonistas deste estudo	95
2.7.5 A categorização: os fragmentos que compõem a perspectiva da interpretação das entrevistas narrativas	101
3 A NATUREZA E SEUS ATOS: O PROCESSO DE ESCRITA INTERPRETATIVA	108
3.1 ATO I: DINÂMICA INSTITUCIONAL: AS NERVURAS QUE ESTRUTURAM AS UNIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO.....	109
3.2 ATO II: CONTEXTOS EMERGENTES: ESPECIFICIDADES SITUADAS NAS UNIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO.....	168
4 APONTAMENTOS FINAIS	209
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE (TC)	229
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	231
APÊNDICE C – TÓPICOS GUIA PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	235
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	240

1 PÁGINAS INTRODUTÓRIAS: EVENTOS QUE COMPÕEM A PESQUISA, NA PERSPECTIVA DA PESQUISADORA

O construto deste estudo acontece mediante a leitura e releitura de livros, dos quais alguns capítulos e fragmentos são organizados com a ideia de conduzir a pesquisa e entrelaçar diferentes narrativas e teóricos ao que vem sendo problematizado na Educação Superior. Nessa direção, a proposta desta pesquisa parte da releitura de vivências no universo da universidade, do qual convivi¹, em minha trajetória, como filha, irmã e acadêmica. Parte também de algumas experiências que me auxiliaram à tomada de consciência na construção desta pesquisa e pertencem aos capítulos que constituem meu livro. Livro este que é inacabado e que, a cada releitura, gera constantes transformações no meu ser e estar. Pois, somos seres incompletos, que produzimos e reproduzimos sentidos e significados e os [re]significamos a partir de experiências, em um movimento dialógico interno e externo.

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais -, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva, iniciarei este percurso narrando fragmentos da minha vivência como filha na universidade. Desde meus primeiros dias de vida convivi com a universidade, cresci brincando com as máquinas de escrever, vendo a informatização da instituição sendo implantada; usufruindo dos benefícios do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM). Na época, minha família não tinha plano de saúde, mas toda a assistência médica era alcançável pela comunidade da universidade no HUSM, e meu pai como servidor – secretário executivo – tinha direito a esta assistência.

A maior parte dos anos de serviços prestados à UFSM, meu pai exerceu no Centro de Tecnologia (CT) e eu lembro-me do cheiro dos pastéis, pelos corredores, que vinha da lancheria. Era uma alegria quando meu irmão e eu podíamos comer

¹ Esse capítulo será desenvolvido, em alguns escritos, com o sujeito em primeira pessoa do singular. Isto, para expressar algumas vivências referentes à minha trajetória formativa. Assim como, têm momentos em que o sujeito está expresso na primeira pessoa do plural, indicando o coletivo de sujeitos, autores que fizeram parte dessa trajetória.

estes pastéis, pois o salário não era suficiente para termos esses mimos como rotina. O fato de irmos ao CT “trabalhar com o pai” era uma necessidade, que, como crianças, não percebíamos, mas que advinha do fato de nossa mãe precisar resolver algo na região central de Santa Maria, como alguma consulta médica rotineira, por exemplo. Então nós ficávamos no serviço do pai, sendo ele quem auxiliava em nossos cuidados.

A universidade sempre teve um espaço físico grande, uma região bonita, com árvores, flores, gramados, lembro-me que ela era grande aos meus olhos, mas pequena comparada aos tempos atuais. Quando pequena, íamos aos finais de semana – a turma toda da nossa rua – jogar nas quadras esportivas da UFSM e, no caminho, sempre parávamos para ver/espiar os animais empalhados no prédio 18. Não entendíamos que aqueles animais faziam parte de estudos, assim como, não enxergávamos a universidade, as quadras esportivas, como parte de um sistema de ensino e aprendizagem.

Conhecia a Reitoria, mas não sabia o que significava, via meu pai falar de reuniões, de cursos de formação; se esforçando para aprender a lidar com o computador, depois com os sistemas que eram implementados. As tecnologias eram um facilitador em meio a tantos papéis, entretanto era complexo e levava-se tempo para aprender. Lembro-me quando surgiu o relatório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o quão estressante era produzi-lo, nosso pai ficava nervoso, estendia seus horários; o que acontecia em função da instituição proporcionar aulas em diferentes turnos (diurno e noturno).

Além de filha, passei a vivenciar a instituição como irmã; meu irmão ingressou um ano antes que eu no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). Era o último ano do curso integrado, ele fez eletrotécnica e ensino médio concomitantemente, com dois turnos de aula (matutino e vespertino). E no ano seguinte, ingressei na primeira turma do ensino médio regular (sem ser integrado ao curso técnico).

Vivenciei um currículo completamente diferente das escolas de ensino médio da época. Tive a oportunidade de experienciar outras que não imaginava, como a mecânica, a eletrotécnica e o desenho técnico. Essa organização curricular, que na época eu não entendia direito, era ainda uma parte do ensino integrado e, ao mesmo tempo, uma tentativa de auxiliar os estudantes a optarem quando fossem prestar o outro concurso para a inserção nos cursos técnicos.

No CTISM tive os primeiros contatos com a pesquisa, presenciei meu irmão contando sobre projetos, que o “professor tal” trabalhava com a temática “X”, que o “professor tal” com outra temática. Lembro-me dele falando que iria desenvolver um projeto em conjunto com os professores de outros cursos do CTISM e o apresentou na “Feira das Profissões”² e na “Feira Industrial de Santa Maria” (FEISMA). Contudo, ainda não entendia o movimento necessário para vivenciar aquela trajetória, os conhecimentos envolvidos, o tempo de produção. Mesmo vendo as horas e dias despendidos para chegar ao produto final, eu não conseguia dimensionar e ter consciência dos testes e aperfeiçoamentos necessários, de que era um trabalho que somava diferentes experiências e conhecimentos.

Passado o ensino médio, ingressei na UFSM como acadêmica do Curso de Pedagogia. Deparei-me com disciplinas que não dialogavam diretamente com a área da educação, e isso gerava em mim um sentimento de insegurança diante do curso, pois não entendia o porquê destas disciplinas e nem sempre os professores responsáveis conseguiam responder na direção de minimizar as minhas dúvidas.

Completando o primeiro ano de graduação, ficamos sabendo que iria ter uma reforma curricular em todos os cursos da UFSM e, que apresentava como algumas de suas propostas, a substituição de disciplinas e a organização do currículo em um único turno: vespertino. Por ainda não entender a proporção de reformulação curricular, me mantive no currículo antigo. Esta vivência de estar estudando no formato do currículo antigo, convivendo com estudantes que participavam do novo currículo, possibilitou a reflexão sobre as implicações das mudanças curriculares no processo formativo dos docentes e discentes.

Particpei de um projeto no Laboratório de Informática do Centro de Educação (LINCE), como bolsista. Ali convivi com diferentes professores, presenciei acadêmicos da pós-graduação se preparando para a defesa de seus trabalhos e comecei a pensar em querer mais do curso. Foi como se uma nova porta se abrisse dentro de um espaço que já estava habituada, mas ainda não havia vivenciado nas diferentes esferas.

Com vistas a qualificar minha formação, ingressei no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE), no início do 5º semestre do curso. Neste espaço passei a vivenciar a pesquisa e a extensão, e a adentrar os processos de construção da escrita acadêmica,

² A Feira das Profissões, na época, tinha o intuito de expor os conhecimentos básicos sobre cada curso que tinha na UFSM, servindo de orientação na opção pela profissão.

com reuniões de estudos, leituras compartilhadas, interações, trocas de experiências. Desse modo, participei de encontros formativos, não só com o viés de formação inicial, mas também de formação continuada de professores. Pude observar a importância dessas atualizações para o trabalho docente; o quanto o que pesquisávamos e estendíamos para as escolas era importante para a construção de novos saberes e novos fazeres sobre o processo de ensino e aprendizagem, que na época, chamávamos de ensinagem.

Passado este período de formação inicial, me inseri na escola, em Cuiabá -, Mato Grosso (MT), como professora em uma classe de jardim III, com crianças de cinco anos. Era em uma creche do estado, na qual as crianças, em sua maioria, ficavam período integral (7h às 19h). Eu atuava no turno matutino com as crianças, a turma era descrita como “a sala vermelha”. Confesso que me senti insegura em assumir a regência daquela turma, mesmo sendo em substituição a uma licença maternidade, o que duraria 3 meses.

Eu não havia pensado na diferença de contextos, de cultura, desde as expressões populares deles até a organização curricular e observei isso na prática, o que impactou no desenvolvimento do meu trabalho. Precisava trabalhar com a alfabetização das crianças, iniciar com o traçado em cursiva, o que se tornava um dilema, uma vez que minha formação para a educação infantil e os estudos compartilhados com o GPFOPE me traziam outra visão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem na idade em que os alunos estavam.

Posteriormente, fui trabalhar em uma escola municipal de Cuiabá – MT, onde atuei em uma classe de aceleração do primeiro ciclo do ensino fundamental, nos anos iniciais. Senti-me novamente desafiada, por se tratar de estudantes entre nove e quatorze anos de idade que estavam retidos no primeiro ciclo, isto é, não avançavam para o próximo ciclo por não apresentarem os conhecimentos curriculares entendidos como necessários. Eram dezoito crianças com variadas dificuldades, dentre elas a apropriação da leitura e da escrita, interpretação de textos, conhecimentos matemáticos, além das questões psicológicas, em meio a um contexto que vinha sendo excludente.

Na tentativa de dar conta desta demanda, conversei informalmente com os antigos professores de cada aluno e percebi que já estavam estigmatizados, fazendo com que a esperança e as expectativas fossem frustradas ao ponto de impossibilitar a apreensão de diversos conhecimentos. Por meio do convívio diário com esses

alunos, verifiquei como mais impactante na aprendizagem dos estudantes o medo, a insegurança e o fato de não se sentirem mais capazes. Diante disso, o trabalho foi direcionado para levantar a autoestima deles, a fim de lembrá-los da capacidade de cada um. Assim, fomos aprendendo em conjunto e nos auxiliando até o momento em que eles reconquistaram sua autonomia e identificaram suas evoluções, recobrando o encanto por estudar e aprender. Sempre me emociono ao lembrar deste trabalho, pois se tratava de uma comunidade muito carente. Nós ficávamos em uma sala de aula anexada à biblioteca, naquele exaustivo calor, com sol forte entre as janelas. A realidade era dura e estes alunos sofriam pela fome, pela ansiedade de aprender, pela busca de reconhecimento de suas capacidades, e por ficarem muito tempo na desistência de buscar os conhecimentos em função de como eram vistos.

Este olhar para conseguir enxergar cada um, levou tempo e dependeu de vários movimentos como, por exemplo, chamá-los na rua, até o caminho da escola, pois sentia que precisava alcançar espaços antes nunca experimentados por eles. Entre tentativas e conquistas, por fim, o mais gratificante era ver os olhos brilhando na resolução das atividades, a segurança se firmando e a motivação deles por estarem naquela sala, com aqueles colegas construindo respeito e aprendizagem. Com certeza, cada conquista era comemorada.

Nestas duas escolas, experienciei momentos diferentes, de tensão entre o tradicional e o novo, o construtivismo, entre a autonomia em sala de aula e a aceitação de um sistema que não era meu ideal; tive uma formação com base no novo, mas que muitas vezes não aparecia nas práticas de muitos professores. Participava de cursos de formação, com meus colegas de serviço, entendia a visão, mas não a ação. E, assim, aprendi a me adaptar ao sistema.

Saindo da função de professora e assumindo cargos de coordenação e orientação, passei a vivenciar a gestão para além das atividades que perpassam a atuação na sala de aula, a gestão com viés administrativo e pedagógico. Entendi que as ações, muitas, são impostas e que o gestor tem uma autonomia relativa. Mas ao mesmo tempo, ele pode fazer uso dessa relatividade em muitos aspectos, principalmente, para as readequações, ou transformações que os estudantes e as políticas nos desafiam no dia a dia da escola.

Como coordenadora, atuei em uma escola privada de ensino profissional. Neste contexto, estávamos com alguns problemas como evasão, desorganização do trabalho pedagógico, problemas de relacionamentos entre estudantes e professores,

entre outros que se apresentavam no decorrer dos dias, que na verdade eram das noites, pois, por ser de ensino profissional, esta escola atendia os estudantes no turno noturno.

Durante o período que atuei neste espaço, pude experienciar a prática de inovação, propondo e implementando mudanças e melhorias, uma vez que a escola buscava por soluções e eu ansiava fazer algo que pudesse colaborar neste processo. Para evitar a evasão, começamos a trabalhar, professores e coordenação, em conjunto e verificamos que o principal aspecto era a falta de conhecimentos básicos. Isso, pois os cursos ofertados eram de eletrotécnica e eletrônica, que exigiam uma boa base em física e matemática, porém o nosso perfil de aluno era de adultos, que em boa parte, há muito tempo não estudavam.

A partir disso, os professores anexaram nas paredes das salas de aula elementos essenciais para avançar nos conteúdos curriculares e nas duas primeiras semanas oferecíamos uma espécie de adaptação, buscando auxiliá-los na apropriação e nas lembranças dos conhecimentos prévios necessários para os cursos. Com relação ao trabalho pedagógico, além desta atenção à necessidade dos alunos, organizamos os diários de classes, documentos para as matrículas e elaboramos um novo projeto de curso. Abrimos o curso de mecatrônica, sendo o primeiro no estado e ofertando novas vagas e oportunidades.

Contudo, o que mais me preocupava era com a fiscalização, tínhamos auditorias que definiam se a escola podia manter-se aberta, a aprovação de novos cursos, como esse de mecatrônica. Além de uma nova experiência, o tratar destes assuntos, com a seriedade que precisa e que envolve toda a comunidade da escola, desafia e mobiliza a buscar a calma, isto é, a fazer o que precisa para atender as demandas e manter a escola regularizada. Dessa maneira, percebi que atuar na coordenação envolve diferentes aspectos, pois são vários momentos de tensão, de olhar e enxergar tudo que perpassa a escola, os estudantes, e buscar soluções.

Como orientadora, em uma escola privada, com muitos estudantes e profissionais, atuei com os anos finais do ensino fundamental (8º e 9º ano), ensino médio, ensino profissionalizante e ensino de jovens e adultos (EJA), cada um com suas especificidades. Ali, os desafios foram diferentes, nós não tínhamos os cargos de orientação e coordenação diferenciados, era orientação que contemplava as duas atribuições. Além disso, precisei buscar o reconhecimento de colegas e alunos para poder desenvolver minhas funções, que eram muitas e envolviam os processos

formativos de estudantes e professores. A maioria dos professores eram bem mais velhos que eu e já tinham alguns anos de serviço na escola. Levou algum tempo para perceberem que podíamos ser uma equipe e termos uma relação de confiança. Era todo um sistema novo com muitas atribuições e o fato de eu não ter experiências anteriores na maioria delas, dificultou o desenvolvimento do trabalho.

Nesta vivência, entre muitas atividades desenvolvidas, destaco o processo de implantação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Foram várias tentativas de estudos interdisciplinares, de propostas de aulas que dessem conta do que este exame propunha como modelo de avaliação. Presenciei a pressão da equipe escolar em alcançar os indicadores internos propostos como metas pelos diretores gerais, ao mesmo tempo em que a avaliação externa, o ENEM, estava exigindo novas configurações acerca dos saberes e fazeres da escola.

Em meio a esse turbilhão de atividades, eu engravidei e meu mundo mudou, precisei pausar minha carreira para dar a assistência necessária à minha filha. Por três anos me mantive afastada do trabalho e, posterior a isso, atuei como pedagoga numa escola profissionalizante. Um novo sistema de ensino, novas políticas acerca do ensino profissional e novos indicadores que impactavam na atuação. A adaptação foi tranquila, já vinha de algumas experiências difíceis. Esta escola demarcou minha volta ao trabalho.

Contudo, em função de demandas em casa, optei por pausar novamente, dando ênfase a estudos voltados a concursos, fui aprovada em alguns. Concomitante a isso, fiz minha primeira pós-graduação em um curso de especialização em supervisão e orientação educacional. Tendo como foco a gestão das escolas, na busca de compreender como os coordenadores/supervisores auxiliavam nesse processo de formação continuada dos professores. Nesse estudo, observamos que as propostas de formação eram ofertadas pelo sistema de ensino e nem sempre estavam atreladas ao que os professores realmente precisavam. Além disso, verificamos que os coordenadores, por questão de tempo, acabavam dedicando-se aos aspectos burocráticos e ao atendimento de pais e alunos em detrimento aos pedagógicos.

Passado algum tempo, com as reviravoltas da vida, nos mudamos para Foz do Iguaçu - Paraná (PR), onde fiquei pouco tempo. Logo, minha filha e eu viemos para Santa Maria, em função da saúde do meu pai. E assim, retornei aos estudos com o GPFOPE, sendo que, nessa ocasião, as temáticas estavam associadas ao projeto

guarda-chuva – Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes – coordenado pela Professora Doris Bolzan, o qual tinha foco nos contextos emergentes e nos processos formativos nos cursos de licenciatura. Ou seja, estávamos estudando a educação superior e, à medida que íamos problematizando essa temática, alguns projetos foram sendo realizados como desdobramento, tendo foco a educação básica e superior.

Em seguida, ingressei em uma segunda especialização, esta, sob orientação da professora Doris e relacionada ao projeto guarda-chuva. Tornei-me então especialista em gestão educacional. A pesquisa monográfica abarcou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e suas implicações no trabalho dos chefes de departamento didático de uma unidade universitária da Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada. Este estudo nos possibilitou entender que o trabalho pedagógico acontece ao mesmo tempo que o da gestão, normalmente pelo mesmo profissional, o que gera um desgaste do professor/gestor que não consegue exercer as duas funções com qualidade. Observamos que o PDI, considera os contextos emergentes³ em seu planejamento estratégico, bem como os trata como desafios/prioridades da instituição, e que os chefes de departamento se apropriam deste documento conforme as necessidades. Além disso, verificamos com os professores/gestores que não se sentem preparados para atuar em contextos emergentes, uma vez que a formação inicial estava fortemente assentada nos conhecimentos específicos de cada área de conhecimento.

Em consonância com estes estudos, ao projeto guarda-chuva de Bolzan (2016), e a pesquisa de monografia, iniciei minha vivência no mestrado acadêmico e o processo reflexivo para a escrita do projeto de dissertação. Questões emergiram no decorrer de minha inserção nos espaços formativos e no envolvimento com as leituras sobre a temática. Destaco algumas: quais são as ações institucionalizadas para a formação do professor universitário que contemplem esses contextos emergentes? Como as diferentes áreas de conhecimento estão se reorganizando para atender os desafios e as possibilidades provenientes das políticas macro e micro que se direcionam aos contextos emergentes?

³ Os contextos emergentes, conforme os estudos de Bolzan (2016), “[...] caracterizam-se pelos espaços escolares e/ou acadêmicos, nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. Nesses contextos, as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente” (p. 09).

Essa inserção nos estudos com o grupo de pesquisa tem me possibilitado aprofundar os conhecimentos e saberes sobre o tema, bem como me mobiliza a questionar como os contextos emergentes estão impactando nos processos formativos docentes. Isso, partindo da premissa que a formação continuada é extremamente importante para que o ensino e a aprendizagem estejam em consonância com estes novos modos de ser e estar docente.

Os estudos que permeiam a educação superior têm sido intensificados nas duas últimas décadas, considerando os processos formativos, com o viés de formação inicial e continuada. Nessa direção, Cunha (2009), enfatiza o aspecto da pedagogia universitária como um elemento imprescindível e que precisa estar associado aos conhecimentos científicos de cada componente curricular; considerando que os conhecimentos pedagógicos necessitam de tempos e espaços nos processos formativos promovidos pela IES. Contudo, as políticas públicas estabelecem orientações que não contemplam a formação pedagógica como um saber necessário, deixando-a limitada aos programas de pós-graduação e, principalmente, não orientam para a formação continuada de professores universitários.

Neste viés, as IES estão em constante mudanças, sendo que em cada segmento institucional existem elementos caracterizadores dos contextos emergentes. Nos tempos contemporâneos, essas mudanças estão interligadas com a expansão do ensino superior, a ampliação da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, o que possibilitou o aumento no número de vagas e a democratização de acesso nestes níveis de ensino. Ainda, temos os aspectos relacionados as tecnologias, que tiveram um salto nas inovações, nas opções de recursos e nos modos e fins de utilização, gerando a cultura digital (KENSKI, MEDEIROS e ORDÉAS 2019).

Essas mudanças no âmbito educacional são provenientes de políticas nacionais e internacionais e repercutem na IES como um todo, possibilitando maior diversidade cultural e social em sua comunidade acadêmica. Da mesma forma, desafiam as instituições a pensar novas formas de organização e reconfigurar seus espaços educativos, a fim de que atendam a essas novas demandas. Esses aspectos impactam e exigem dos professores universitários, em seus variados espaços de atuação, tais como ensino, pesquisa, extensão e gestão, transformações nos modos de ser professor, o que provoca a ampliação dos conhecimentos pedagógicos que

permeiam os processos de ensino e de aprendizagem e, assim, configuram os contextos emergentes da e na educação superior (BOLZAN, 2016).

Desse modo, os docentes são provocados a pensar e propor mudanças na sua atuação, tensionados diante do tradicional do contemporâneo; o global, o local e o individual; o novo modo de ser docente e o velho fazer. Todos esses aspectos exigem transformações na forma de ser/estar/pensar do professor; o que implica em mudanças que vêm emergindo nos tempos e espaços educacionais, conforme as necessidades que permeiam processos formativos em seus contextos. Nesse sentido, Bolzan (2016) salienta que

[...] conceber a formação de professores, seja inicial ou continuada pressupõe a compreensão de um processo contínuo, sistemático e organizado que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional. Esse período se caracteriza por tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos nos quais estes sujeitos buscam manter certo equilíbrio, necessitando tomar consciência de seu inacabamento, ou seja, conscientizando-se de que estão em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional. (p. 13-14).

Assim, na perspectiva de contribuir com processos formativos que condizem com a realidade institucional, muitas universidades têm buscado estratégias para construir espaços de formação e de apoio a técnicos administrativos, docentes e discentes. Dentre estas iniciativas, destacam-se as Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs), que são uma alternativa para fomentar a formação continuada docente, complementar a formação inicial de estudantes e auxiliar nas necessidades formativas dos técnicos administrativos e no trabalho da gestão universitária. As UAPs são Unidades vinculadas as unidades de ensino e têm como objetivo, conforme Regimento Interno da UAP/CAL⁴ (2017),

I – assessorar a Direção do Centro em assuntos administrativos e operacionais; II - cooperar no planejamento, sistematização e execução de ações didático-pedagógicas voltadas aos Departamentos e às coordenações Didáticas do Centro; III - auxiliar na formação complementar de docentes, de técnicos administrativos em educação e de discentes do Centro; e, IV - atuar colaborativamente na gestão universitária intersetorial do Centro. (UFSM, 2017, fl. 01).

⁴ Regimento Interno da Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Artes e Letras.

Nesse sentido, por meio dos estudos problematizados no grupo GPFOPE me senti instigada a pesquisar quais são as propostas de ações desenvolvidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico para atender as demandas dos contextos emergentes de uma IES pública e a sua implicação no trabalho docente. Entendendo que estes contextos estão “[...] relacionados à complexidade da educação superior e ao papel desse nível de ensino na formação dos futuros profissionais [...]” (ISAIA e SCREMIN, 2016, p. 228). Reitero que ao entender esses contextos como realidade da universidade, se faz necessária a reflexão sobre os processos formativos vivenciados dentro da instituição. Sendo assim, a relevância desse estudo se dá na busca em compreender quais são essas novas demandas vivenciadas pelas UAPs.

Nessa perspectiva, ao observar toda a dinâmica da universidade como pesquisadora, senti a necessidade de compreender a gestão na universidade. E, assim, considero como *justificativa pessoal*, o fato de eu já ter transitado em diferentes espaços escolares como professora e como gestora. A escolha quanto olhar para a educação superior, se relaciona com o muito que vivi como acadêmica, filha e irmã, mas que pouco compreendi, como no caso das mudanças vivenciadas no âmbito da universidade e que, provavelmente, constituem os contextos emergentes daqueles tempos e espaços e, assim, essas transformações passaram a ser meu foco de estudo.

Logo, Freire (2001) destaca que, por meio da práxis humana, a ação e a reflexão, podemos tomar a conscientização, se tratando de uma consciência ingênua, em um primeiro momento, quando vivenciamos de modo espontâneo; e ao reler as vivências de modo crítico, chegamos a esta tomada de consciência, a qual aumenta gradativamente de acordo com a nossa interpretação diante dos objetos. Deste modo, muito vivi espontaneamente e busco com os estudos aprofundados e com o rememorar das minhas vivências, dos meus capítulos, como cidadã, como profissional e como acadêmica, uma “[...] posição epistemológica [...] Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade” (FREIRE, 2001, p. 30).

Assim, vivenciei algumas implantações de novas políticas públicas, que impactaram na estrutura organizacional do CTISM, mudando o currículo. Pude ver, junto com o meu pai, a informatização da universidade, todo o processo formativo dos servidores, para aprender a lidar com os novos sistemas. Experimentei as transformações em uma escola com a implantação do ENEM e as implicações nos processos formativos dos professores do ensino médio. Vivenciei uma das reformas

curriculares do curso de Pedagogia. Vivi na universidade, quando não existiam tantos prédios, tantos cursos, tantas pessoas (estudantes e servidores), nem tantos sistemas e plataformas; vivi em diferentes contextos, situações que mobilizam os sujeitos a novos saberes e fazeres.

A UFSM está diferente e, isso me impactou quando retornei, precisei reaprender a estar na universidade para conseguir acompanhar essas novas formas de organizações institucionais. Então, como *justificativa acadêmica*, além de entender a importância da formação continuada, destacamos a importância dos processos formativos e informativos para acompanhar essas [trans]formações, às quais a universidade está sujeita a cada gestão, a cada nova política.

Como *justificativa social*, compreendemos que os contextos emergentes estão associados a todo o processo de expansão e democratização do ensino superior e impactam em novas formas de saber e de fazer a docência. Portanto, nos propomos a pesquisar ações institucionalizadas que promovem processos formativos para a docência universitária, que contemplem os conhecimentos específicos de seus cursos e componentes curriculares. Para tal compreensão é necessário refletirmos acerca dos conhecimentos pedagógicos, das ações afirmativas, das tecnologias, dos processos de ensino e de aprendizagem, em busca do desenvolvimento da instituição como um todo, destacando-se as atividades de ensino, pesquisa e extensão que podem impactar na permanência ou evasão de muitos estudantes.

Posto isso, a proposta de estudo que se apresenta, tem como temática o *trabalho desenvolvido nas Unidades de Apoio Pedagógico de uma Instituição de educação superior pública e os contextos emergentes*, parte-se da questão problema: *quais são as propostas de ações desenvolvidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico para atender as demandas dos contextos emergentes de uma IES pública e a sua repercussão nos processos formativos?*

Ressalta-se que o enfoque nos contextos emergentes implica considerar desafios e possibilidades que perpassam a docência na universidade. Para tanto, apresentamos como objetivo geral de pesquisa *compreender quais as proposições promovidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico para atender aos contextos emergentes e a sua repercussão nos processos formativos*. E, assim, buscamos como objetivos específicos: *reconhecer a organização e estrutura das Unidades de Apoio Pedagógico nas Unidades de Ensino de uma IES Pública; identificar quais são os contextos emergentes vivenciados nas Unidades de Ensino em uma IES pública;*

identificar as propostas de ações das Unidades de Apoio Pedagógico nos processos formativos em contextos emergentes em uma IES pública e; reconhecer se as ações promovidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico são compatíveis com as demandas que provém dos contextos emergentes.

Este estudo está organizado em 5 capítulos e seus respectivos subcapítulos, com os caminhos percorridos pelos sujeitos que se envolveram na gestão das UAPs e nela atuam realizando diversas ações para alcançar professor, estudantes e gestores na universidade. Entende-se que, muitas vezes, o sentido dos percursos não é o mesmo para cada sujeito, pois cada um faz escolhas, o que causa diferentes modos de interpretações. Contudo, é necessário assumir uma postura reflexiva, de forma a [re]significar e se permitir novas experiências.

Assim, apresentamos na sequência a continuidade deste capítulo 1, o subcapítulo 1.1, que se refere a *Inserção Temática*. Esse se constitui de estudos já desenvolvidos que permeiam o tema, pelo qual podemos ter um panorama das problematizações que cercam os processos formativos. Vamos olhar para a formação de professores, o desenvolvimento profissional docente, as Unidades de Apoio Pedagógico e os contextos emergentes na Educação Superior do Brasil.

No segundo capítulo, teremos o *Desenho da Investigação*, no qual consta a metodologia do nosso estudo, que é qualitativa, de cunho sociocultural narrativo, baseada nos estudos de Bolzan (2002, 2009, 2016), Freitas (2010), Vygotski (2007), Bahktin (2006, 2010) e, Clandinin e Connelly (2015). Também, os instrumentos e procedimentos utilizados para a pesquisa, que são um estudo exploratório e as entrevistas narrativas a partir de tópicos guia. A organização da metodologia parte da definição de nossa abordagem e da apresentação do estudo exploratório realizado com as UAPs na instituição com o objetivo de destacar as características gerais dessas Unidades, o contexto de estudo e os sujeitos colaboradores. Dessa forma, organizamos como procedimentos, um estudo exploratório, com a intenção de ter um panorama contextual das UAPs e a realização de entrevistas narrativas, para dar voz ao sujeito que atua nesse contexto estudado.

O terceiro capítulo caracteriza o processo descritivo e interpretativo a partir dos achados, tendo o exame das narrativas como seu foco. O quarto capítulo, apresenta o fechamento do estudo, indicando os apontamentos principais e a partir da retomada dos objetivos e questão da pesquisa com a intenção de indicar algumas dimensões conclusivas.

1.1 INSERÇÃO TEMÁTICA: PESQUISAS SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS INSTITUCIONALIZADAS E OS CONTEXTOS EMERGENTES

Os estudos que permeiam as temáticas sobre a educação são diversos, pois é uma área que passa por constantes transformações e aperfeiçoamentos. Destacamos como marco para a produção de novas pesquisas, a implantação da LDB 9.394/96, artigo 66 na qual a formação dos professores passou a ter especificidades para cada nível de ensino, como no caso dos docentes da educação superior que precisam ter formação em nível de pós-graduação em mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996). Nessa direção, a LDB 9.394/96 apresenta como premissa, que a pós-graduação abarca os aspectos necessários para o exercício da docência, mesmo tendo realizado cursos bacharelados como formação inicial, cujos conhecimentos pedagógicos nem sempre têm menção nas grades curriculares.

Contudo, as instituições de educação superior são dinâmicas e influenciadas por fatores internos e externos que possibilitam mudanças na sua organização, na atuação de seus profissionais e no perfil do alunado. Podemos destacar os contextos emergentes como um fator que promove grande parte das mudanças nos espaços universitários. Nesse sentido, além de formações específicas para atuação na docência do ensino superior, são necessárias constantes atualizações e mudanças nos saberes e fazeres para que os processos de ensino e aprendizagem contemplem e atendam às exigências e desafios presentes no dia a dia. Logo, os professores precisam de constantes formações e transformações nos seus fazeres, considerando aspectos específicos de seus componentes curriculares e, ainda, os conhecimentos pedagógicos que propiciam um ensinar e aprender contextual, organizado, com métodos e estratégias condizentes a cada turma e curso de atuação.

Posto isto, nesta perspectiva, tendo como premissa a nossa temática de estudo, consideramos de suma importância realizar uma pesquisa do Estado do Conhecimento para identificarmos e explorarmos pesquisas que se aproximam da nossa. Para tanto, realizamos uma busca de Teses e Dissertações, no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) desenvolvido e coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para o estado do conhecimento, além da escolha do repositório, é necessário elencarmos descritores para a realização da busca avançada das teses e dissertações, que servirão como seletores dentro de temáticas, considerando as

palavras chaves, título das pesquisas em procura. Portanto, para organização desta pesquisa, selecionamos como descritores termos diretamente relacionados com as nossas palavras-chaves, sendo estes balizadores dos nossos estudos, que são: processos formativos, formação de professores, desenvolvimento profissional docente, contextos emergentes e Unidades de Apoio Pedagógico

Na realização da busca, os descritores/termos foram associados a educação superior, pois é o nosso foco e foram colocados entre aspas, por se tratar de mais de uma palavra, eles precisam vir concomitantes para estar de acordo com o que procuramos. A partir disto, os trabalhos encontrados em cada descritor foram organizados conforme o quadro 01:

Quadro 01 - Quadro exemplo elaborado para cada descritor.

Instituição	Citação/URL	Resumo	Temática

Fonte: Quadro elaborado pela autora com os trabalhos encontrados no BDTD.

Com esta organização a visibilidade das pesquisas se torna mais fácil, assim como a categorização delas. Esta categorização é realizada com critérios adotados previamente sobre cada descritor, com o intuito de manter o foco na temática em questão. Como as pesquisas são diversas e os termos estão presentes em muitos trabalhos, estes critérios nos auxiliam na seleção dos estudos que serão destacados.

Iniciaremos pelo descritor **Processos Formativos⁵ e Educação Superior** - como primeiro critério, consideramos os trabalhos disponíveis no repositório dos últimos 10 anos. Esse período ampliado torna-se essencial para contemplarmos o máximo de dissertações e teses desenvolvidas em instituições de educação superior sobre as ações formativas para docentes universitários que são promovidas internamente e, assim, termos um panorama decenal dos estudos sobre os processos formativos no Brasil. Com esse descritor, encontramos sessenta e oito (68) trabalhos entre teses e dissertações, sendo dois (02) repetidos, o que reduziu para sessenta e seis (66). Ao realizarmos a leitura dos resumos de cada trabalho, exploramos as temáticas apresentadas por região e que estão expressas no Quadro 02 que segue.

⁵ Pesquisa realizada na BDTD no dia 10 jul. 2020.

Por este quadro, observamos as diferentes temáticas que permeiam os processos formativos na educação superior.

Quadro 02 - Organizado com as temáticas abarcadas por região brasileira

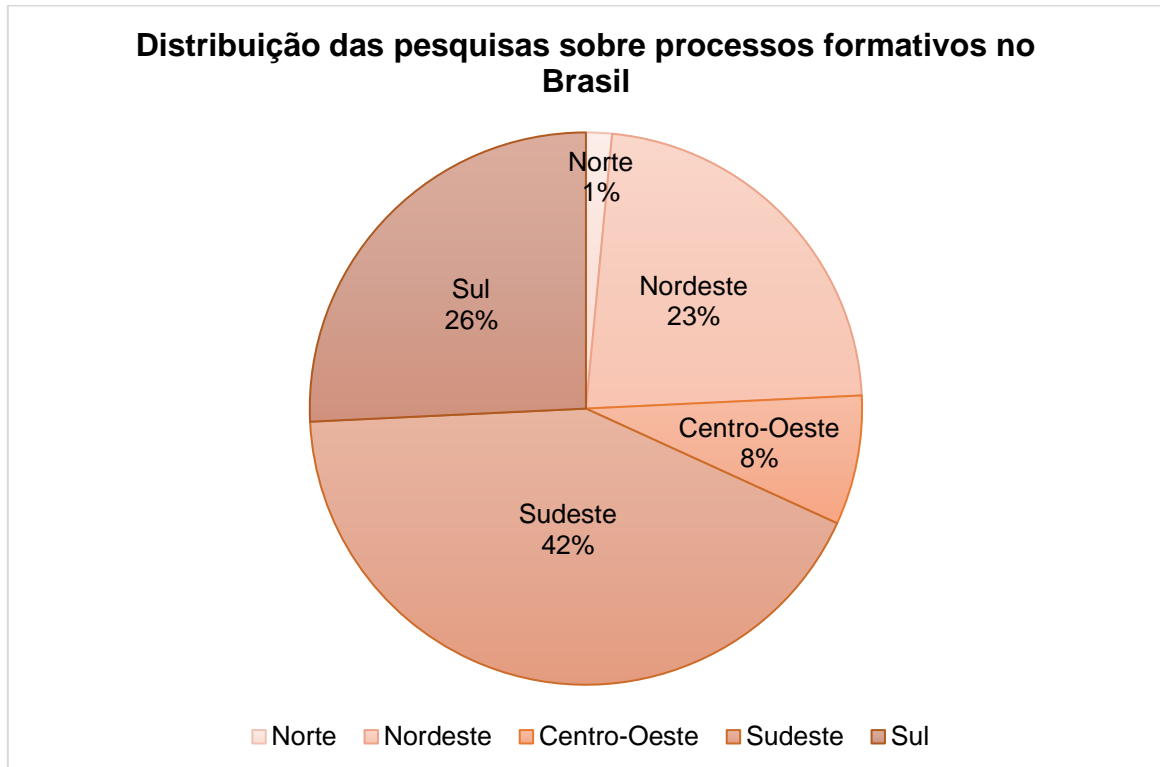
Região Norte - 01 - Instituição (quantidade) – Temática
UFPA (01) - Estudantes com deficiência física e suas representatividades sociais.
Região Nordeste – 10 - Instituição (quantidade) – Temática
UEPB (01) - Estágios curriculares no curso de serviço social. UFC (05) - O desenvolvimento da criatividade nos cursos de arte. As tecnologias digitais na percepção de professores e estudantes no curso de pedagogia. A eficácia na formação inicial do curso de odontologia. Avaliação a formação da APS por egressos do curso de medicina. A assistência estudantil na IES e a diversidade de gênero no IF. UFRN (01) - Histórias de vidas de professores e a reflexão sobre os processos formativos. UFS (01) - Início à docência pela cibercultura, online. UFPB (01) - As diretrizes curriculares para os cursos de enfermagem e a articulação entre processos formativos e a prática profissional. UFPE (01) - A constituição da identidade profissional dos professores de educação física.
Região Centro-Oeste – 05 - Instituição (quantidade) – Temática
UFGD (01) – PIBID. UFMT (01) - A formação de indígenas no curso de enfermagem. UNB (03) - As diretrizes curriculares nacionais dos cursos da saúde e o perfil profissional do SUS. Núcleos de formação pedagógica e os processos formativos dos professores. Política autoavaliativa de uma IES.
Região Sudeste - 28 - Instituição (quantidade) – Temática
UNESP (07) - Educação inclusiva no ensino superior. O ensino de libras em EaD no contexto da educação superior. A qualidade na modalidade do ensino em EaD. A inclusão nos cursos EaD. Os desafios na modalidade do ensino em EaD. Os desafios na modalidade do ensino em EaD. Os processos formativos docente que provém de meios institucionalizados ou não. O ensino híbrido- EaD e presencial na educação superior. USP (06) - A extensão no curso em rede privada de turismo. Os processos formativos na educação pelo trabalho da saúde. A pós-graduação e o programa de aperfeiçoamento de ensino para se tornar professor universitário. O programa Educação permanente na academia (EPA) como propulsor de formação continuada nos cursos da saúde. Utilização de portfólio avaliativo nos cursos de enfermagem. Organização curricular pelo curso experimental de medicina e as tensões com a nova estruturação curricular. UNOESTE (01) - A evasão de estudantes do curso de ensino superior de tecnologia. PUC – SP (02) - Formação e práticas pedagógicas de professores bacharéis. A formação de intérpretes de libras e a interpretação da LP, interlingue. UFTM (01) - Formação de professores e a identidade de professores bacharéis. UFES (02) - Os estudantes surdos na Ed superior. As trajetórias e experiências formativas de professores em curso de saneamento ambiental. UFJF (01) - Mapeamento nacional dos programas institucionais de formação de professores e a implantação das TICS. UFMG (01) - Formação de professores no ensino básico e educação infantil pelo programa Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica PEFPEB. UFG (07) - Processos formativos dos professores de Odontologia. Os processos formativos de estudantes-jovens do curso de geografia. Políticas de organização curricular entre 1990 e 2000. As mudanças nos cursos da área da saúde pelas diretrizes curriculares nacionais. A constituição da profissionalidade dos professores do curso de geografia. Avaliação das competências de higienizar as mãos dos egressos do curso de enfermagem. O estágio curricular do curso pedagogia e trabalho docente.
Região Sul - 17 - Instituição (quantidade) – Temática
UFSC (01) - Percepções sobre os currículos e a formação de licenciaturas. UFPEL (02) - PIBID e o estágio curricular. Cursos de licenciaturas interdisciplinares e a formação inicial. UEL (01) - Formação profissional em EaD de serviço social. UFN (01) - A saúde mental em cursos de enfermagem. UNISINOS (01) - A visão dos coordenadores de cursos de educação superior sobre a constituição da profissionalidade docente. UFFS (01) - Aproximações entre PPC em cursos de agronomia, com foco em agroecologia e curso de administração, com foco no cooperativismo. UFRGS (01) - Formação inicial do professor de matemática. UFSM (09) - Formação dos professores do curso de licenciatura de inglês. Programa institucionalizado e em rede dos professores principiantes da UFSM. Considerações sobre os processos formativos com base na trajetória de professores nos diferentes níveis de ensino. A aprendizagem da docência nos cursos de biologia e ciências exatas e da terra. Os processos formativos, a resiliência dos professores principiantes na educação Superior. Programa institucionalizado CICLUS. Aprendizagem docente dos estudantes egressos da pedagogia voltada à docência na infância. Avaliações institucionais dos discentes. A aprendizagem docente de professores principiantes na IES.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na busca na BDTD.

Esses estudos são pertencentes as variadas regiões do Brasil e vale destacar que o repositório é dinâmico e algumas pesquisas podem aparecer na busca e outras já terem sido retiradas pelos autores.

Podemos verificar esta distribuição geográfica no Gráfico 01.

Gráfico 01 - As regiões nacionais em que estudos sobre os processos formativos e foram desenvolvidos.



Fonte: Dados organizados pela autora e obtidos pela busca do BDTD em 10 de julho de 2020.

Como podemos observar, as duas regiões que mais produzem pesquisas sobre os processos formativos no período entre 2010 a 2020, são Sudeste e Sul, somando um total de sessenta e oito por cento (68%) dos estudos, o Nordeste também apresenta um número significativo de pesquisas que contemplam este termo.

A partir deste levantamento, identificamos seis (06) trabalhos, organizados por regiões, que trazem ações institucionalizados de formação dos professores universitários. Na região Centro-Oeste temos a tese de Souza (2010), desenvolvida na UNB; na região Sudeste a tese de Mielo (2017), da USP; a tese de Martinez (2019), da UNESP; e a tese de Silva J. (2019) da UFJF e; na região Sul, a dissertação de Vasconcellos (2011) e a tese de Nunes (2016), ambas da UFSM.

A tese de Souza (2010), intitulada: *Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica*, buscou “Refletir sobre o processo formativo docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas” (SOUZA, 2010, p. 25). A assessoria defendida por Souza (2010), é uma assessoria pedagógica, pela qual a instituição disponibiliza um serviço, organizado, aos docentes universitários um apoio ao ensinar.

As IES pesquisadas são Universidade do Araguaia (UA) e a Universidade do Centro-Oeste, neste sentido a metodologia utilizada é a qualitativa com enfoque no estudo de caso múltiplo, considerando as convergências e as divergências entre esses dois casos; os sujeitos do estudo são os mentores dos programas, pró-reitores, coordenadores, professores participantes e mediadores. Primeiramente a autora enviou um e-mail para todas as universidades para saber sobre os programas que oferecem formação continuada aos docentes universitários, mesmo que nem todas responderam, pode verificar os diversos nomes que identificam esse tipo de trabalho nas IES, como: “Núcleo Pedagógico Universitário, Assessoria Pedagógica para a Diretoria Acadêmica e, ainda, Núcleo de Aperfeiçoamento e Atualização de Professores” (SOUZA, 2010, p. 26).

Souza (2010) observou com seus estudos, que as propostas formativas para os professores, às vezes, são vistas de modo negativo, no sentido de ser mais uma tarefa a ser cumprida, mais sobrecarga, o que dificulta a credibilidade nos programas de formação, a autora exemplifica este aspecto quando traz os estudos sobre as avaliações: “[...] discute-se uma avaliação focada no aluno e, ao mesmo tempo, o número de alunos em sala de aula se multiplica” (SOUZA, 2010, p. 234). Além disso, Souza (2010) verificou que a formação docente é necessária nas IES, entendendo que esta formação irá impactar nos processos de ensino e aprendizagem. Mas, destaca que os programas precisam

[...] ter clareza sobre onde se quer chegar, ter nitidez do caminho que se quer percorrer e estabelecer estratégias bem planejadas e norteadoras do processo para que a formação não seja somente mais uma ação a ser cumprida por força das pressões, mas que contribua efetivamente na formação docente e da docência universitária. (SOUZA, 2010, p. 236).

Ainda, Souza (2010) conclui que diante dos seus estudos, estes programas de formação institucionalizadas podem partir de diferentes esferas da IES, fazer atendimentos com diferentes públicos, com diferentes concepções. Contudo, é

importante que estes programas, no caso, núcleos de formação, possam problematizar a formação do professor institucional, debater sobre o assunto e estar constantemente atualizadas.

Em seguida, temos a tese de Mielo (2017), intitulada: *Educação permanente na academia como estratégia de formação docente: perspectivas de docentes e preceptores*; apresenta como objetivo “Analisar, a partir dos docentes e preceptores dos cursos de medicina e enfermagem da Famena, as perspectivas que têm em relação a EPA como estratégia de formação docente no contexto do SUS” (MIELO, 2017, p. 39). Sendo a Educação Permanente Acadêmica (EPA) seu grande foco; a instituição pesquisada é a Faculdade de Medicina de Marília (Famema). É uma pesquisa qualitativa, descritiva, utilizando o estudo de caso como metodologia e entrevistas semiestruturadas como instrumento. Os sujeitos são 26 professores e preceptores da área da saúde. Sua análise foi embasada nos estudos de Bardin (2011).

O autor dessa tese menciona alguns pontos importantes sobre a EPA, que tem seu funcionamento desde 2003:

[...] a EPA se configura como um potente espaço para formação docente em saúde a partir da reflexão da prática pedagógica desenvolvida junto aos estudantes. É desenvolvida por meio do grupo operativo no referencial de Pichon-Rivièri em sintonia com a metodologia da problematização proposta por Paulo Freire. (MIELO, 2017, p. 8).

Mielo (2017) destaca como marco para as preocupações na formação dos professores da área da saúde a promulgação da Lei nº 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2001). As DCNs problematizaram a necessidade de desenvolvimento no perfil profissional, pensando em fortalecer o Sistema Único de Saúde (SUS) “[...] essas profissões da área de saúde, de modo significativo, foram chamadas a repensar os processos formativos à luz de compromissos sociais mais amplos” (MIELO, 2017, p. 138).

Nesse sentido, para atender estas reformas curriculares e desenvolver seus profissionais, a IES estudada oferece a EPA. Mielo (2017) verificou a necessidade da valorização da EPA como um espaço formal e instituído de formação, inclusive, vinculado à gestão. Além disso, aponta que não havia profissionais, professores das ciências humanas para trabalhar com essa formação, considerando importante, inclusive, para a construção do currículo com o viés de fortalecer “[...] a compreensão

e a valorização da dimensão humana e do contexto político-econômico e social, no qual se processa a formação” (MIELO, 2017, p. 140).

Segundo o autor, a EPA possibilita encontros semanais de problematizações, discussões e trocas de experiências, mas Mielo (2017) ressalta a importância da fundamentação teórica nesse processo para que as práticas dos docentes tenham orientações tanto na saúde, como na parte pedagógica do ser professor. Ainda, Mielo (2017) verificou algumas resistências sobre esta formação nas narrativas dos sujeitos, bem como a percepção narrada da necessidade de qualificação profissional dos mediadores para atuar com a EPA, que é uma opção de formação diferenciada, pois traz o pedagógico, na visão e ideal dos professores e preceptores e busca a inter-relação entre teoria e prática, com uma perspectiva dialética.

Outro estudo destacado é de Martinez (2019), cujo título da tese é: *Ações organizacionais e formação continuada pela ação docente no ensino superior*. O objetivo desta pesquisa é “[...] analisar a influência das ações organizacionais na formação continuada do docente e, de maneira específica, compreender e discutir o planejamento e a proposta de trabalho docente [...]” (MARTINEZ, 2019, p. 13). Nesta direção, a pesquisa é qualitativa e está pautada em um estudo de caso, com o uso de entrevistas. Os sujeitos foram “[...] quatorze professores e o Coordenador do Curso de Graduação em Administração, representando 100% (cem por cento) da participação do corpo acadêmico [...]” (MARTINEZ, 2019, p. 63).

O estudo de Martinez (2019) verificou que os sujeitos colaboradores reconhecem as ações promovidas para a formação continuada como positivas e que contribuem para suas qualificações e aperfeiçoamento. Além disso, a autora aponta que os estudantes precisam ser protagonistas de sua aprendizagem, o que exige do professor mudanças no seu fazer e saber que impliquem em um aluno participativo e preparado para o mercado de trabalho. Ainda, a autora destaca a importância de a formação contemplar aspectos dos contextos em que os docentes estão inseridos, enfocando que o docente precisa de saberes “[...] técnicos, teóricos, metodológicos e didático-pedagógico como instrumentos de qualificação para o seu cotidiano acadêmico [...]” (MARTINEZ, 2019, p. 87).

A tese de Silva J. (2019) – *Ações formativas (institucionais) para a docência no ensino superior nas universidades públicas federais brasileiras* – buscou responder à questão problematizadora:

Como as Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente as Universidades Públicas Federais Brasileiras, estão desenvolvendo ações institucionais voltadas à formação dos docentes, e de que forma a cultura digital está integrada a esses processos formativos? (SILVA J., 2019, p. 9).

Para tanto, a autora optou pela metodologia com base na fenomenologia, com uma pesquisa de campo utilizando questionário e entrevistas em diferentes IES, abordando, como última etapa, docentes que participaram dos cursos ofertados pela Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica (CIAPES). Primeiramente, Silva J. (2019) trouxe um panorama da formação continuada dos docentes da educação superior, considerando os processos formativos, as trajetórias, ações institucionais nacionais e no exterior e aspectos referentes à docência, como formação exigida, estágio probatório e iniciação a profissão docente.

Em seus achados, a autora destaca que não apresenta conclusões, mas contradições e indagações, sendo a primeira referente a Lei 12.772 de 2012 (BRASIL, 2012), que resolve sobre a estruturação para cargos de Magistério superior, abrangendo técnicos administrativos e professores. Silva J. (2019) ressalta o aspecto presente nessa lei sobre o acolhimento dos professores em estágio probatório e questiona se as IES ignoram esta lei? Outra questão importante problematizada por Silva J. (2019) é o fato de os conhecimentos pedagógicos não serem valorizados na docência universitária, verificando uma crescente valorização da pesquisa em decorrência da docência em cursos de pós-graduação.

Silva J. (2019) destaca que:

Deve-se ter claro que instituir ações de formação docente num espaço como as Universidades Públicas já é romper com uma situação histórica de que as pessoas que lá estão, já são doutores de uma ciência e que a prática pedagógica é só consequência deste *status quo*. Depois de instituídas, ainda será preciso manter um campo de lutas entre forças contraditórias, privilegiando uma educação emancipadora e a qualidade social como contornos desses programas institucionalizados. (p. 215-216).

Ainda, verificou que setenta por cento (70%) das IES pesquisadas oferecem cursos presenciais ou a distância de formação envolvendo as tecnologias de informação e comunicação (TICs). Colocando este como um conhecimento necessário para práticas pedagógicas atrativas para as novas gerações. Também observando que os autores, por ela estudados, apresentam uma convergência no sentido de uma profissionalização da docência na educação superior.

Silva J. (2019) aponta ainda, para a mudança na função das universidades, sendo antes social e agora muito mais administrativa em detrimento do pedagógico. Contudo, a autora aponta um avanço na formação docente institucionalizada com base na sua pesquisa que, “[...] computa avanço significativo, num espaço de seis anos: contabilizei 70% das Universidades Públicas Federais do Brasil, ou seja, 37 IES pesquisadas, 31 delas (86%) já desenvolvem ações de formação continuada aos seus docentes”. (SILVA J., 2019, p. 218).

E, ainda, faz uma ressalva, com base em Nóvoa (1999), sobre os programas formativos, que precisam estar articulados com os aspectos que permeiam o desenvolvimento profissional docente, para não serem entendidos como mais uma função imposta que causa a sobrecarga. Silva J. (2019) propõe indagações sobre a atualização do artigo 66 da LDB 9.394/96 e sinaliza “[...] uma práxis formativa institucional rumo à cultura digital e pedagógica dos docentes universitários” (2019, p. 219-220).

Encontramos, também, a tese de Nunes (2016) – *Processo [trans]formativo em rede: o professor principiante na educação superior* – com o objetivo geral de “analisar as contribuições dos programas de assessoramento pedagógico nos processos formativos dos professores principiantes em duas instituições de Educação Superior” (NUNES, 2016, p. 50). A pesquisa é de abordagem qualitativa, com estudos de caso múltiplo. Utilizou como instrumentos um questionário exploratório e entrevistas narrativas.

Como contexto do estudo, a autora elencou o Centro Universitário Franciscano (Brasil), com o Programa Saberes (desde 2000 em andamento) e a Universidade de Sevilha (Espanha), com o Programa de Formación Nóveles (funcionou de 1995 até 2012). Os sujeitos – professores principiantes - foram mapeados pelo questionário, sendo três professores iniciantes de cada área, com um total de 14 sujeitos na IES nacional; na IES internacional, a autora não teve muito retorno pelos questionários e entrou em contato com oito sujeitos.

Nunes (2016), verificou que os professores iniciantes têm experiências em pesquisa, em virtude dos cursos de mestrado e doutorado, contudo sua trajetória profissional está começando e eles criam expectativas e se sentem desafiados em atuar como professores, buscando um perfil, um pertencimento ao espaço inserido e o entendimento dos saberes do professor universitário – planejamento, processo avaliativo, saberes específicos, gestão das atividades, entre outros. A autora destaca

que com esse perfil profissional iniciante, os professores principiantes precisam de um acompanhamento estratégico, por programas institucionais que buscam promover o desenvolvimento profissional destes docentes e, ainda, que a IES como um todo precisa acolher este novo profissional.

Nessa direção, a autora defende que:

[...] a coordenação do processo formativo necessita estar ligada a uma pró-reitoria, para a visão de totalidade institucional, ser constituída por uma equipe gestora que envolva os professores formadores, que sejam capazes de ampliar a formação aos gestores para que tenham conhecimentos sobre as estratégias de como receber, apoiar e assessorar os professores que ingressam na instituição, para que assim, consiga se efetivar, estreitando a relação e a comunicação entre equipe do processo formativo e coordenadores de curso e demais funcionários da instituição. (NUNES, 2016, p. 234).

Ainda, Nunes (2016) destaca a necessidade de uma formação continuada para os mentores, para que estejam aptos a auxiliar nos processos formativos dos demais docentes iniciantes; observa a necessidade do reconhecimento das necessidades dos professores iniciantes pela comunidade acadêmica para que possam desenvolver o trabalho de modo significativo, estarem imersos no ensino, na pesquisa e na extensão e suscitar a busca pela autoformação. Nesse sentido, a autora trata que é pela reflexão destes professores e pelas redes de colaboração entre a comunidade acadêmica que se possibilitará os processos [trans]formativos.

Temos ainda, a dissertação de Vasconcellos (2011), um estudo intitulado: *Pedagogia universitária: o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação de professores universitários*; tem como objetivo geral:

[...] compreender e analisar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que participam do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores – CICLUS da Universidade Federal de Santa Maria. (VASCONCELLOS, 2011, p. 11).

A opção pela abordagem metodológica, biográfica, com entrevistas semiestruturadas, está associada ao objetivo da pesquisa e entendimento que essa metodologia possibilita dar voz aos sujeitos colaboradores, considerando aspectos concretos e subjetivos que permeiam os processos formativos e o desenvolvimento profissional, por meio do percurso de vida (VASCONCELLOS, 2011). A autora teve a possibilidade de participar do curso promovido pelo Programa CICLUS, sendo voltado,

principalmente, para os professores iniciantes na IES investigada, entretanto, ampliando seu convite a todos os departamentos da universidade. Ao todo, 15 professores participaram deste programa de formação e entre estes, 03 participaram desta pesquisa. Levando em conta, segundo Vasconcellos que “é a partir do imaginário que me aproximo das significações destes professores. É ele que traz as novas possibilidades de ver a realidade, aviva as ideias, nos propõe pensar o novo” (2011, p. 39).

Vasconcellos (2011) observou que os sujeitos colaboradores destacam que há uma formação exigida no ingresso da docência universitária que não atende todas as exigências do ser docente. Mas que, para esses enfrentamentos buscaram na sua experiência de aluno, com base em professores que marcaram seu trajeto formativo. A autora, destaca a percepção de que os docentes entendem que aprendem ensinando, com suas vivências em sala de aula, mas enfoca

[...] a necessidade de que se (re) signifique esses saberes construídos na experiência, a luz de teorias, reflexões e no entrelaçamento com outros saberes, que permitam a construção de uma maneira de ser e agir na profissão própria da pessoa que a exerce. (VASCONCELLOS, 2011, p. 161).

Ainda, Vasconcellos (2011), se refere ao CICLUS como um programa que problematizou as vivências do cotidiano do professor e possibilitou um acolhimento sobre os aspectos pedagógicos, ressaltando a importância e necessidade docente de ter esses espaços formativos. A autora, observa que a instituição precisa assumir esses espaços, tendo a responsabilidade de proporcioná-los e concretizá-los, associada as políticas públicas. E, também, salienta a necessidade de que a pedagogia universitária precisa ser vista como um campo de saber, reforçando que “a docência se estabelece como uma profissão que exige mais que conhecimentos específicos de uma área e mais do que pesquisas na pós-graduação” (VASCONCELLOS, 2011, p. 166).

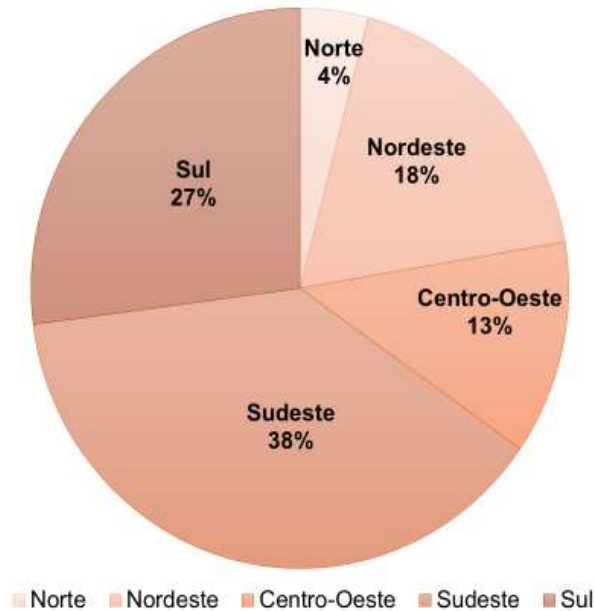
Em seguida, buscamos outro descritor: **Formação de professores e Educação Superior**⁶; nesta busca, encontramos cento e setenta e dois (172) trabalhos, sendo dois (2) repetidos, e assim, cento e setenta (170) trabalhos, tendo maior concentração nas regiões Sudeste e Sul, somando sessenta e cinco por cento

⁶ Pesquisa realizada na BDTD dia 14 nov. 2019, atualizado em 12 jul. 2020.

(65%) dos trabalhos. Como podemos verificar no Gráfico 02, elaborado com a concentração por regiões dessas pesquisas.

Gráfico 02 - Distribuição de teses e dissertações sobre a formação de professores no Brasil, pelo período de 2015 a 2020.

Distribuição das pesquisas sobre formação de professores no Brasil



Fonte: Dados organizados pela autora em acordo com a busca no repositório BDTD.

Estes estudos encontrados abarcam diferentes temáticas, destacadas no Quadro 03 (a seguir). Podemos observar um grande número de pesquisas para a formação inicial de professores, contemplando programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), reformas curriculares e concepções que permeiam os processos de ensino e aprendizagem, envolvendo inovações e processos reflexivos diante de como os cursos de graduação são pensados e qual os perfis de egressos que buscam. Ainda, encontramos pesquisas sobre a formação continuada e/ou em serviço de professores que atuam com o ensino superior, observamos que é pouco abordado nesse quinquênio; podemos destacar as seguintes temáticas: aprendizagem docente; trabalho pedagógico; práticas pedagógicas; a atuação do professor aposentado; formação de tutores para o ensino a distância; avaliações internas e externas associadas a qualidade do ensino superior; autonomia docente; identidade docente.

Quadro 03 - Organizado com as temáticas das pesquisas sobre formação de professores disponíveis no repositório BDTD.

(continua)

REGIÃO NORTE - 07 - Instituição (quantidade) – Temática
UFPA (4) - A continuidade na atuação do professor universitário pós-aposentadoria. A relação entre a assistência e permanência de estudantes de pedagogia. Formação inicial em EaD de matemática e a utilização de jogos concretos e alternativos. Trajetórias formativas e de produção científica de professores universitários de ginástica. UFAM (3) - O impacto na vida dos povos indígenas da região no qual foi criado Instituto Insikiran de formação superior indígena. As tecnologias na educação superior indígena. Os cursos de licenciaturas indígenas e os componentes geográficos no ensino.
REGIÃO NORDESTE - 31 - Instituição (quantidade) – Temática
UEPB (2) - A resolução de problemas e suas contribuições para o ensino de matemática associado a álgebra. Avaliações externas no curso de física. UFC (5) - A historicidade e o contexto político da constituição da profissão docente. O PIBID. As TDIC no curso de pedagogia. O PIBID. Saberes tecnológicos dos professores de pedagogia. UFS (4) - Educação do campo. A fragilidade sobre o EJA no curso de pedagogia. O PIBID. A formação de professores pela pós-graduação. UFPB (2) - Gestão dos cursos de licenciatura EaD. A educação superior nos governos de FHC e Lula. UFPE (4) - A reforma curricular em cursos de licenciatura e a autonomia dos professores. A utilização dos recursos educacionais abertos na EaD. A formação do professor universitário atuante no curso de administração e na pós-graduação. Constituição da identidade docente de professores de educação física. UFRN (7) - Formação continuada de professores de uma escola estadual, com o foco em robótica. O ENADE e as questões cognitivas exigidas. A formação inicial de professores em EaD. Formação de professores Bacharéis do IF e a ausência da formação pedagógica. A implantação do programa de licenciaturas internacionais na UFRN. A repercussão da socialização dos estudantes de diferentes cursos licenciatura. A historicidade do ensino de matemática na escola normal da cidade de Natal. UFRPE (5) - A interdisciplinaridade vivenciada por docentes inseridos com os projetos de <i>Project Based Learning</i> . Utilização do percurso de estudo e pesquisa como meio para o ensino e aprendizagem, tanto na formação inicial, quanto continuada de professores e estudantes de matemática. Avaliação do estágio supervisionado no curso de biologia. A educação ambiental e o PIBID. Saberes individuais de professores universitários de biologia e o caso do personagem Garfield. UFCG (2) - Estudantes ingressantes de escolas públicas. A metodologia no ensino de espanhol, como língua estrangeira, com base em histórias, memórias.
REGIÃO CENTRO-OESTE - 21 - Instituição (quantidade) – Temática
UFGD (3) - Formação inicial em educação física e a educação das relações étnico-raciais. O PIBID. Implantação da licenciatura em enfermagem. UFMT (1) - Concepção da psicologia educação em cursos de licenciatura. UNB (5) - Docência na EaD. Educação básica e exclusão de alunos em condições vulneráveis. Egressos do curso de educação do campo. Critérios de qualidade entre PARFOR e SINAES. Estágio supervisionado em ciências naturais. PUC-GO (8) - A legislação e oferta de cursos EaD. Desafios e possibilidades no ensino e aprendizagem em EaD. O Enade nos cursos de licenciatura. As ações afirmativas na UEG. A formação e a atuação de egressos em agronomia. A permanência de estudantes que ingressam pelo vestibular social na PUC-GO. Ambientes virtuais de aprendizagem e a mediação pedagógica em pedagogia. Sujeitos encarcerados e o ingresso no ensino superior. UFG (4) - As políticas que orientam a formação de professores no IF de Tocantins. Formação de professores no curso de licenciatura em química. Identidade, prática e formação de professores no curso de enfermagem. A profissionalidade de professores universitários na geografia.
REGIÃO SUDESTE - 65 - Instituição (quantidade) – Temática 2 repetido
UFTM (14) - Estudo sobre a avaliação da educação superior. A formação em licenciatura de educação física. Formação de professores da educação infantil. As TICs usados por professores de administração e ciências contábeis. As influências na motivação dos estudantes universitários. Professores bacharéis atuantes nos cursos de licenciaturas e a constituição da profissional. As TICs nos cursos de engenharia. Egressos de educação física. A constituição da identidade profissional dos professores universitários em licenciatura em matemática. O trabalho dos TAEs na IES. Competências do professor de EaD. Sustentabilidade no ensino médio. Levantamento de artigos sobre pensamento computacional e o <i>scratch</i> . Anos iniciais do ensino fundamental e o estímulo a corporeidade e motricidade. UNESP (12) - Prática online de professores de matemática. Concepção docente sobre a inclusão. História de formação de professores. Contexto das escolas públicas. A inclusão na visão de estudantes com deficiência e professores. Trajetória na educação básica de estudantes universitários com deficiência. A ambientalização do currículo de biologia. A preparação das IES para acolher estudantes inclusos. Formação de professores para a acessibilidade de estudantes inclusos nas licenciaturas. A formação inicial de estudantes pós expansão. Acesso e permanência de estudantes inclusos nas IES. Produção acadêmica sobre o ensino de botânica. USP (10) - Formação de professores institucionalizadas. Programa de aperfeiçoamento de ensino com professores universitários. Formação de professores em pós-graduação. Expansão das licenciaturas no IF. Utilização de portfólio reflexivo como meio de avaliar estudantes de enfermagem. Estudantes surdos na educação superior. A formação de professores para a EJA. Práticas de trabalho do professor formador. Programa de aperfeiçoamento de ensino para pós-graduandos. Professores iniciantes e a atuação com ensino, pesquisa e extensão. UFMG (6) - A mobilidade acadêmica por estudantes de licenciatura em língua inglesa. Concepções sobre

Quadro 03 - Organizado com as temáticas das pesquisas sobre formação de professores disponíveis no repositório BDTD
(conclusão)

a formação de professores. O caderno didático de pedagogia pela UAP. Educação bilingue no Equador. As TDICs na formação de estudantes de história. Escritas de estudantes de licenciatura em educação do campo. UFJF (2) - A formação inicial no curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Ações institucionais formativas. PUC – SP (2) - Formação de docentes bacharéis. O NDE e as relações dialógicas para as reformas dos cursos de letras. METODISTA (8) - Formação inicial em matemática. Pedagogia em EaD. O professor formador dos saberes matemáticos para os anos iniciais do ensino fundamental. A inserção das TICs nos cursos de graduação e a visão dos professores. A avaliação por meio da trajetória formativa de estudantes de biologia. O papel da arte no contexto nacional. A continuidade no exercício docente universitário pós aposentadoria. Projetos sociais para a comunidade. UNISANTOS (3) - O PIBID. Ser professor de pedagogia do Parfor. Estágios em pedagogia EaD. PUC – RIO (1) - O exercício do professor mestre na educação básica. FGV (1) - A inovação do ensino superior e o uso de *startups*. FIOCRUZ (1) - A educação ambiental no curso de pedagogia. UFF (1) - Professor enfermeiro e a formação pedagógica. UFRRJ (1) - Formação de professores e a percepção da necessidade de atualizações. UFCAR (1) - A formação inicial e a inclusão na educação básica. UNICAMP (1) - Implementação do curso de formação inicial de professores do ensino fundamental e médio, no curso de geografia. UNINOVE (1) - Formação de professores tutores de pedagogia EaD.

REGIÃO SUL - 46 - Instituição (quantidade) – Temática

UFSC (3) - A iniciação científica para a educação básica e superior. Estudantes surdos inseridos em cursos de formação de professores em Libras nas IES federais. Os professores formadores em química e o PIBID. UFPEL (3) - Implantação das licenciaturas interdisciplinares. O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A avaliação e a reprovação no IFSUL. UEL (3) - O ensino informal de inglês na educação superior. Formação de professores na Angola. O professor formador de língua inglesa. UNISINOS (2) - Professores iniciantes em uma IES. A competitividade entre professores universitários. UFRGS (11) - A promoção da educação ambiental por uma IES. Estruturação e institucionalização de propostas de desenvolvimento profissional docente. A expansão dos cursos de licenciaturas no IF. A coreografia nos cursos de dança. Formação inicial de professores de física e matemática. O IF e a pós-graduação. Formação inicial em licenciaturas com alto índice de evasão ou baixo números de formados. O doutorado interinstitucional (DINTER/NF). Formação inicial e a matemática sociocultural com o MST. Evasão e diplomação de estudantes de pedagogia. Mestrado profissional no cenário nacional. UFSM (10) - O sistema de cotas e uma proposta de educação intercultural. Educação superior e estudantes com dislexia. Cursos de licenciatura no IF, evasão e baixa procura. Formação inicial e o discurso da cultura no curso de pedagogia. TDICs e os saberes pedagógicos na docência universitária. Estágio curricular em cursos de licenciatura em contextos emergentes. Evasão no IFTO. A formação de professores e a aprendizagem docente de estudantes e docentes universitários. A aprendizagem docente no estágio curricular de educação física. Professores universitários e as práticas pedagógicas para estudantes com deficiência. UNIOESTE (7) - Expansão da educação superior no oeste do paraná. Recursos tecnológicos e EaD. A ética nos cursos de licenciatura em química. Desempenho na resolução de problemas de professores e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e em formação inicial. Docência orientada. O SINAES e a avaliação da formação continuada. Organização do trabalho pedagógico no IF. UNIPAMPA (1) - Avaliação do PIBID. UNISALLE (2) - Formação do professor da educação básica. Construção da escola de educação e humanidades e os PPCs. UNINTER (2) - Competências do professor tudo em EaD. Formação pedagógica dos professores do curso de direito. UNIJUÍ (1) - Livro didático e a formação em geografia. UNISUL (1) - Perfil de egressos do curso de direito.

Fonte: Elaborado pela autora com base na busca avançada no repositório BDTD.

Logo, realizamos uma leitura flutuante desses trabalhos, considerando o resumo, a introdução e as considerações finais para elencarmos as pesquisas que direcionaram seus estudos à formação de professores na educação superior, levando em conta programas e ações institucionalizados para esse fim. Assim, encontramos, quatro (04) estudos, sendo três (03) pertencentes a região sudeste e um, a região sul. Dentro destes, temos duas dissertações da USP: a de Lopes (2018) e a de Cantano (2017); uma tese da UFMG de Conceição (2020) e; uma tese da UFRGS de Selbach (2015).

O primeiro trabalho, a dissertação de Lopes, concluída em 2018 e intitulada: *Programas de pedagogia universitária em instituições de educação superior públicas*; buscou reconhecer programas com o foco na formação pedagógica de professores da educação superior, com uma abordagem qualitativa, utilizando análise documental, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Os sujeitos do estudo foram os coordenadores dos Programas de Pedagogia Universitária (PPU) de cinco IES, sendo que, cada um pertence a diferentes regiões brasileiras. Os resultados dessa pesquisa apontaram um carência de programas com o foco na formação docente, ressaltou também, que há poucas produções sobre essa temática.

Lopes (2018), identificou que estes PPU's estudados, surgiram como propostas institucionais, buscando a formação pedagógica e orientação administrativa para os professores universitário. O modo como essa formação acontece aborda ações como: seminários de acolhimento, grupos de discussões e estudo; essas ações são focadas aos professores iniciantes. Além disso, Lopes (2018) observou, pelas entrevistas, que os professores valorizam mais a pesquisa do que o ensino, assim como o trabalho desenvolvido é mais individual, apresentando resistência ao trabalho coletivo.

Outro aspecto importante que apareceu nessa pesquisa, é o caráter voluntário de participação docente nesses programas de formação e não obrigatório. A autora salienta que é importante a conscientização sobre a importância desses processos formativos, bem como da promoção de meios do docente se desenvolver profissionalmente com ações institucionais.

O segundo, é a dissertação de Cantano (2017), com o título: *Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação: análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo*. Este estudo buscou investigar o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE-USP), que apresenta duas etapas – a preparação pedagógica e o estágio supervisionado para a docência na educação superior.

A autora desenvolveu seu estudo com os egressos deste curso de formação de professores para o ensino superior e que atuam como docentes em instituições públicas de ensino superior brasileiras. Para tanto, Cantano (2017) utilizou uma abordagem qualitativa com questionários e entrevistas semiestruturadas. Ao todo, quatorze professores participaram do estudo. Cantano (2017) observou duas categorias: saberes da docência e desenvolvimento profissional, sendo que os

egressos destacam a importância da segunda etapa do curso, o estágio supervisionado, por proporcionar maior contato com a prática docente e consideram importantes esses cursos de pós-graduação voltados para a formação de professores no ensino superior.

O terceiro trabalho encontrado, é uma tese intitulada: *Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)*; de Conceição (2020). Com esta pesquisa, buscou-se “[...] analisar e comparar as ações formativas de desenvolvimento profissional realizadas em universidades públicas de educação superior no Brasil e na Argentina à luz do conceito de campo, de Bourdieu (1983)” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 24).

Os dois contextos estudados por Conceição (2020) são: Brasil – com o PerCurso Docente vinculado a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ), da UFMG e; Argentina – com o curso Carrera Docente, na Universidade de Buenos Aires (UBA), nas Faculdades de Farmácia e Bioquímica, de Odontologia e de Direito. A metodologia desenvolvida foi de abordagem qualitativa com a pesquisa comparada em educação; com a utilização de análise documental (relatórios dos cursos entre outros), questionário e entrevistas semiestruturadas, sendo 21 entrevistas realizadas no Brasil e 14 na Argentina. Os sujeitos desta pesquisa fazem parte da equipe do GIZ, tutores do PerCurso e professores formadores/conteudistas, que mediam os cursos.

Conceição (2020) chamou os saberes pedagógicos como novo capital pedagógico, tendo em suas conclusões que

esse novo tipo de capital tem pouco ou nenhum valor na atual configuração do campo universitário brasileiro, em que o capital científico é, praticamente, o único valorizado e que seu acúmulo confere prestígio e poder para os agentes dentro do campo. Nesse cenário, os professores da UFMG acabam por investir pouco nas atividades ligadas ao ensino na universidade, pois são as atividades de pesquisa que garantirão pontos para progressão e promoção na carreira. (p. 177).

Verificou que essa pontuação é diferenciada entre Brasil e Argentina, pois na Argentina os professores são valorizados pela experiência docente. Além disso, a autora caracterizou as IES, com base nos estudos de Cunha (2014) com ações centralizadoras, acompanhamentos descentralizadores e na UFMG ainda uma característica flexível, na qual o professor possa escolher seu percurso formativo. Sobre a motivação docente em participar desses cursos, Conceição (2020) observou

que alguns procuram os cursos por intermédio dos seus chefes e outros com a intenção de entender o processo de ensino e aprendizagem. Destacou a ideia de redes de colaboração nos processos formativos que foram apontadas nas narrativas dos professores formadores/conteudistas e tutores. Verificou, também, que nas narrativas termos tecnicistas são recorrentes e defende que as IES precisam de mudanças na cultura da universidade,

[...] na qual a formação e o “capital pedagógico” possam ocupar um lugar de prestígio, seja possível levar o professor a compreender essas ações como algo que supera a visão aplicacionista dentro da perspectiva da racionalidade técnica do ensino, e buscar, de fato, refletir sobre suas práticas a partir das experiências vividas. (CONCEIÇÃO, 2020, p. 179).

Nesse sentido, Conceição (2020) aponta que os dois contextos estudados são diferenciados por seus valores capitais, sendo que a carreira está permeada de culturas acadêmicas e pelas relações de poder constituídas. Destacando que no Brasil, no Giz, as atividades promovidas e a participação docente não são pontuadas, como nos saberes científicos para a progressão na carreira e na Argentina “[...] por possuir um campo universitário que sofre menor influência do “mercado da pesquisa”, acaba valorizando outros capitais que não apenas o científico” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 183).

E, por fim, o quarto trabalho, a Tese de Selbach (2015) intitulada: *Desenvolvimento Profissional Docente em Tempos de Expansão da Educação Superior: o Movimento nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul*, apresentou como temática de estudo o desenvolvimento profissional docente promovido de modo estrutural e institucionalizado, diante da democratização do ensino, pelas IES do Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa tem abordagem qualitativa com estudo de caso múltiplos, envolvendo cinco universidades federais, utilizando como instrumentos a análise documental e entrevistas.

Entre os achados dessa pesquisa, Selbach (2015) evidenciou que na UFSM, não tem um espaço específico para a formação dos professores universitários, aponta também, poucos registros do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores (CICLUS) alocado pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e que surgiu pela necessidade de Projeto de Expansão e Qualificação Universitária de uma formação pedagógica e continuada dos docentes da UFSM, que decorre da aderência ao REUNI, no ano de 2007. Entretanto, esse

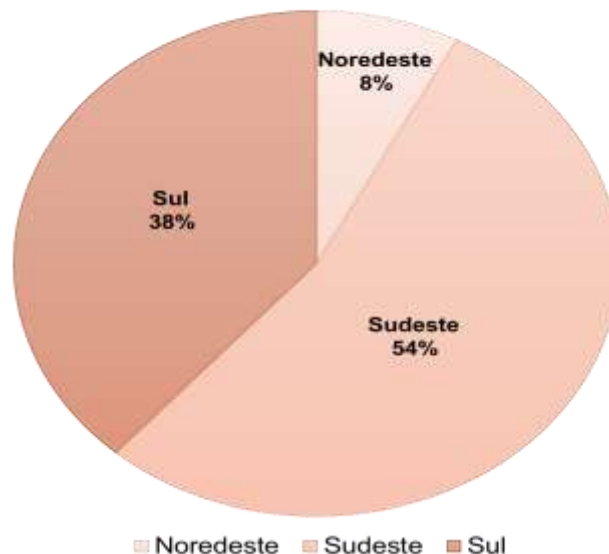
programa não especificou o público nem o título, bem como não teve continuidade devido a troca de gestão.

Também, trouxe o papel dos Técnicos em Assuntos Educacionais para essa formação de professores, que nem sempre suas atividades estão relacionadas a formação e, nem todos possuem formação pedagógica para desenvolver essas formações. Sobre as estratégias, Selbach salienta que “[...] as universidades demonstram dificuldade para o fortalecimento de grupos e assessoria interna que tencionem as questões da prática com as especificidades de cada universidade, de cada centro [...]” (2015, p. 204-205).

Com o descritor **Desenvolvimento Profissional Docente⁷ e Educação Superior**, na primeira busca realizada com o termo foram encontradas doze (12) pesquisas distribuídas entre teses e dissertações, com a atualização da busca avançada, encontramos treze (13), sendo uma (01) pertencente a região Nordeste, sete (07) à região Sudeste e cinco (05) à região Sul, expressos no gráfico a seguir:

Gráfico 03 - Distribuição de teses e dissertações sobre o desenvolvimento profissional docente no Brasil, pelo período de 2015 a 2020.

Distribuição das pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente no Brasil



Fonte: Dados organizados pela autora em acordo com a busca no repositório BDTD.

Ao realizarmos a leitura flutuante destes trabalhos, destacamos como critério de seleção os estudos voltados para o desenvolvimento profissional dos professores

⁷ Pesquisa realizada em 20 nov. 2019 e atualizada em 14 jul. 2020.

que atuam na educação superior. Logo, sete (07) desses treze (13) trabalhos encontrados corresponderam ao nosso critério. Assim, seis (06) trabalhos não serão abordados aqui nessa pesquisa do estado conhecimento e abarcam as seguintes temáticas: formação inicial de professores de educação física, formação inicial de professores online e a cibercultura, evasão dos estudantes nos cursos da área de ciências sociais aplicadas e, a formação de professores de matemática e o PIBID.

Contudo, dentro desses sete (07) estudos selecionados, temos o trabalho de Selbach (2015) que já aparece no descritor - formação de professores e de Conceição (2019) que apareceu também no descritor – processos formativos. Assim, apresentaremos cinco (05) pesquisas que atendem nossos critérios de seleção: Silva Junior (2016) da UNISINOS, Méa (2017) da UFSM, Coelho (2018) da UFSM e Dewes (2019) da UFSM, completando quatro (04) trabalhos da região Sul e um (01) da região Sudeste, Borba (2017) da USP.

Iniciaremos com a dissertação de Silva Junior (2016) intitulada: *Professores em construção: um estudo sobre a docência inicial numa faculdade confessional do sul do Brasil*; esta dissertação foi desenvolvida tendo como contexto investigativo a Faculdade Murialdo, de caráter confessional de Caxias do Sul (RS) e teve como objetivo compreender como a docência inicial é constituída nesta instituição. A metodologia partiu de um estudo qualitativo, com base em entrevistas semiestruturadas com sete professores de diferentes áreas e com até três anos de experiência na docência superior.

Silva Junior (2016), pode verificar que os professores iniciantes têm como base as experiências dos seus ex-professores durante sua trajetória como estudantes, entretanto, consideram as transformações nas gerações de seus alunos, bem como as diferentes culturas e condições de estudo; essas mudanças exigem deste professor iniciante um esforço para compreender esse novo perfil de estudantes. Como forma de superação, esses docentes trazem a troca de experiências que acontecem nas formações colaborativas como um ponto chave.

Ainda, Silva Junior (2016), observou que são poucos professores que se preocupam com os aspectos relacionados à docência como um todo, não só levando em conta os conhecimentos específicos de suas disciplinas. Além disso, o autor verificou que os espaços de formação institucional são solicitados pelos professores e observa que há a necessidade de que a instituição proporcione formação permanente para seus docentes.

Apresentamos, ainda, o estudo de Borba (2017), uma tese intitulada: *Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários*. A autora inicia seu trabalho com uma problematização à formação dos enfermeiros, que vem a atender o mercado de trabalho, com uma visão neoliberal de formação e que busca um profissional multitarefeiro e proativo, destacando a carreira docente com foco no produtivismo acadêmico.

Dessa forma, Borba (2017) buscou analisar o desenvolvimento profissional docente dos professores do curso de enfermagem (licenciatura e bacharelado) que atuam na universidade pública, na Universidade de São Paulo (USP). A autora optou pelo estudo de caso naturalístico, descritivo com uma abordagem qualitativa. Borba (2017) utilizou duas fontes de coletas de dados, a primária com entrevistas semiestruturadas e a secundária com a observação do trabalho docente e consulta de documentos como: currículo lattes, planos de ensino das disciplinas, projetos pedagógicos dos cursos. Ao todo, foram 30 sujeitos colaboradores.

Nessa perspectiva, a autora destacou quatro categorias para a discussão dos achados, sendo elas:

A organização da universidade pública como elemento inerente ao desenvolvimento profissional docente; O currículo como elemento intrínseco ao desenvolvimento profissional docente; O desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários, e as expectativas da profissão quanto as oportunidades de cursos de formação e carreira docente; e o desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários, e as atividades acadêmicas e didáticas que envolvem o ensino de enfermagem. (BORBA, 2017, p. 11).

Por meio dos estudos de Borba (2017) ficou evidente que é necessário espaços de discussões e formações sobre o currículo dos cursos, pois existem divergências sobre este documento. Ainda, observou que os planos de ensino não estão de acordo com o projeto político pedagógico, nem com a proposta curricular dos cursos. Além disso, evidenciou que os docentes exercem ensino, pesquisa e extensão, entretanto têm pouco tempo para preparar suas aulas. Entendem o desenvolvimento profissional docente como um elemento da carreira, contudo, indicam a necessidade de indicadores avaliativos como incentivo para a qualificação do trabalho.

Na perspectiva de desenvolvimento profissional docente, temos ainda a tese de Méa (2017) – *A Internacionalização da Pós-graduação no âmbito de uma*

universidade pública federal e na perspectiva dos seus docentes pesquisadores; na qual buscou analisar a avaliação dos programas de pós-graduação (PPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), levando em conta os aspectos sobre a internacionalização e suas implicações para o desenvolvimento institucional e o desenvolvimento profissional docente.

A abordagem metodológica é quali-quantitativa com um estudo de caso múltiplo, utilizando a triangulação com base em análise documental, abarcando as políticas educacionais brasileiras, regulamentação institucional e relatórios com as avaliações; questionário online, proposto aos docentes com cadastro na plataforma institucional e; entrevistas narrativas com os gestores dos programas com a análise textual discursiva. Para desenvolver esta pesquisa, a autora elencou alguns critérios, tais como: programas avaliados pela CAPES no triênio 2010-2012 e quadriênio 2013-2016 e com conceito 5, 6 e 7. Os sujeitos colaboradores são professores e gestores destes programas.

Com esta pesquisa a autora pode verificar que “[...] a avaliação da CAPES é um processo importante para a manutenção, fortalecimento e consolidação da pós-graduação brasileira [...]” (MÉA, 2017, p. 228), entretanto, os professores destacam a necessidade de ser considerado as especificidades de cada área de conhecimento e que esta avaliação passe por mudanças para se adaptar às reais situações dos PPG; bem como salientam a necessidade de ações institucionalizadas que possam atender as exigências regulatórias internas e externas. Além disso, Méa (2017) verificou que existem ações da UFSM para a internacionalização, no entanto, verifica-se a necessidade de planejamento e aperfeiçoamento dos gestores e investimentos na qualificação, valorização e reconhecimento da atividade docente. A autora destaca, ainda, que a internacionalização pode ser efetuada por meio de redes acadêmico-universitária, com o uso das tecnologias.

Temos também, a tese: *(Auto) Formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação*; de Coelho (2018), também da UFSM, que “defende ser possível ao professor administrador constituir a sua (auto)-formação e saberes no processo de desenvolvimento profissional docente e na interlocução entre as especificidades das Ciências Administrativas e da Educação” (COELHO, 2018, s/p).

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, (auto)biográfica, por se tratar de narrativas pela sua abordagem narrativa utilizando a análise narrativa e textual discursiva. Este estudo foi desenvolvido em um Instituto Federal de Educação Superior, com os professores do curso de Administração. Em um primeiro momento, Coelho (2018) organizou um formulário (disponibilizado via plataforma Google) com o intuito de buscar o perfil dos professores deste curso e entrevistas com 10 sujeitos colaboradores.

A partir do formulário Coelho (2018) verificou que setenta por cento (70%) dos docentes são doutores; que optaram pela profissão considerando a vocação e a estabilidade financeira; entendem ser necessário a formação e o desenvolvimento profissional permanente; percebem uma autorrealização profissional quando há contribuição pessoal e profissional e amadurecimento dos estudantes; os tensionamentos estão relacionados aos relacionamentos com outros professores; Acreditam que os conhecimentos científicos se conectam com o contexto da teoria, organização das aulas e gestão de projetos; admitem que é preciso uma pedagogia específica para ser docente.

Ainda, Com as narrativas, o autor observou que há uma identidade dos professores de administração e que é necessária uma pedagogia específica para esses docentes atuarem nesta área. Nesse sentido, destaca a provocação de uma rede de desenvolvimento profissional docente para produzir esta pedagogia abarcando os professores ingressantes

Por fim, o trabalho de Dewes (2019) é uma dissertação, intitulada: *Aprendizagem da Docência Universitária: a gestão em contextos emergentes*. Este estudo buscou compreender o desenvolvimento profissional do professor/gestor de cursos em contextos emergentes. A investigação foi baseada em um estudo qualitativo, de abordagem sociocultural, com o levantamento dos professores/gestores que estavam atuando na universidade pesquisada, por meio de um estudo exploratório e; posterior a este estudo, Dewes (2019) utilizou como instrumento investigativo a aplicação de um questionário online com os sujeitos colaboradores - professores/gestores em que estavam atuando como gestores em um determinado recorte de tempo (mês de março de 2018).

Este questionário apresentou questões abertas o que possibilitou respostas descritivas. A estruturação dos achados da pesquisa contou com dados quantitativos com uma perspectiva explicativo-descritiva, os quais resultaram em quadros

organizados com uma grande categoria – a aprendizagem da docência universitária – e duas dimensões: atuação no ensino superior e a produção dos saberes da gestão.

Por meio dessa pesquisa, Dewes (2019) evidenciou que a aprendizagem da docência é o processo de constituir-se docente na universidade, considerando as dimensões – ensino, pesquisa, extensão e a gestão; e que perpassa desafios, possibilidades e exigências na sua atuação, considerados pela autora como elementos que repercutem no trabalho docente e no desenvolvimento profissional. Além disso, a autora destacou que não havendo formação para a atuação na gestão, os professores/gestores produzem novos saberes específicos ao ofício de ser gestor.

Com o descritor, Unidade de Apoio Pedagógico⁸, iniciamos a pesquisa considerando o período de 2015 até 2019 e não foi encontrado nenhum trabalho nesse período; dessa forma optamos por não delimitar tempo, desse modo, utilizamos somente o descritor “Unidade de Apoio Pedagógico” e encontramos um (01) trabalho de Dissertação, finalizado em 2006. A pesquisa de Souza (2006) foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria e, apresenta como título: A inserção da educação ambiental no currículo do curso de agronomia: um estudo de caso na UFSM.

Esse estudo, de Souza (2006), tem como foco a implementação no currículo do curso de Agronomia do Centro de Ciências Rurais (CCR), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de Educação Ambiental, com uma visão humanística e socioambiental e, assim, auxiliar na sustentabilidade rural. É uma pesquisa qualitativa, com abordagem crítico-dialética na qual utilizou-se um diário de campo produzido durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), análise do currículo do curso, atas de reuniões para a elaboração do PPP do curso, bem como do Colegiado do curso.

Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes que participaram da Comissão de Elaboração do PPP do curso de Agronomia. Essa pesquisa apontou alguns resultados importantes sobre a formação de professores e os processos formativos que a UFSM oferece, pensando em uma formação cidadã, tais como: “[...] essa formação cidadã enfrenta dificuldades na IES, pois neste nível de educação os aspectos epistemológicos, pedagógicos,

⁸ Pesquisa realizada na BDTD no dia 13 nov. 2019 e atualizada em 07 jul. 2020.

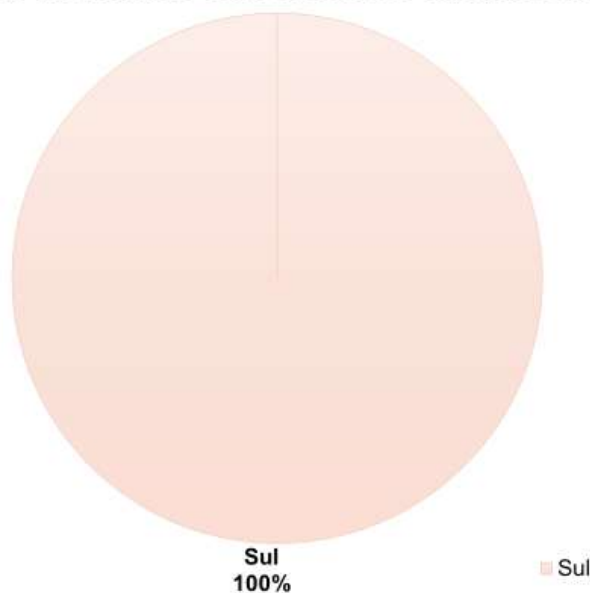
metodológicos e as relações de poder se transformam em barreiras que precisam ser transpostas em favor dessa formação” (SOUZA, 2006, p. 82).

Também, Souza (2006), traz como um ponto importante a profissionalização do docente, no sentido de buscar formação para saberes pedagógicos e curriculares, pois são formadores de profissionais, assim como, o aspecto inovador da inserção da educação ambiental na produção docente. Essa pesquisa, torna-se importante para o nosso estudo por tratar da primeira UAP da IES, na qual iremos desenvolver nosso estudo, trazendo um aporte teórico e histórico da implementação dessa unidade e do trabalho desenvolvido nela e por ela.

Para o nosso último descritor **Contextos Emergentes**⁹, realizamos a primeira busca, entre os períodos de 2015 a 2020, apareceram, primeiramente, quatro (04) trabalhos voltados à educação superior, com a atualização da pesquisa, obtivemos mais cinco (05) trabalhos, o equivale a nove (09) ao todo, sendo dois (02) repetidos e assim, somando sete (07) trabalhos que apresentam os contextos emergentes nos seus estudos. Esses trabalhos estão organizados no gráfico a seguir:

Gráfico 04 - Distribuição de teses e dissertações sobre o desenvolvimento profissional docente no Brasil, pelo período de 2015 a 2020.

Distribuição das pesquisas sobre os contextos emergentes no Brasil



Fonte: Dados organizados pela autora em acordo com a busca no repositório BDTD.

⁹ Consulta realizada em 17 nov. 2019.

Como podemos observar, todos os trabalhos encontrados pertencem a região sul brasileira e desenvolvidos nas seguintes instituições: UFSM, com cinco (05) pesquisas – Dewes (2019), Trindade (2019), Mendes (2019), Silva L. (2019) e Souza (2016), e PUC-RS, com dois (02) – Fontoura (2018) e Erig (2016). O trabalho de Dewes (2019) apareceu também no descritor – desenvolvimento profissional docente – sendo destacado em contextos emergentes, mas apresentado já no desenvolvimento profissional.

O primeiro trabalho, uma dissertação, que buscou compreender como um modelo de gestão do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul de Porto Alegre se consolida em relação aos cursos de educação superior de tecnologia dessa instituição, na perspectiva de seus coordenadores de curso – os sujeitos desse estudo. A pesquisa é de Fontoura (2018) com o título: *A Gestão da Educação Superior em Contextos Emergentes: a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS - Campus Porto Alegre*.

Para tanto, a organização desse estudo se deu com base qualitativa, na perspectiva descritiva-exploratória utilizando a pesquisa documental e estudo de caso, como instrumentos Fontoura (2018) usou entrevistas semiestruturadas a partir de uma análise textual discursiva. Como resultados, o autor compreendeu que o modelo de gestão é diverso com conceitos de eficiência, relevância cultural, efetividade e eficácia pedagógica, sendo que os cursos que partem do preceito de eficácia e efetividade têm destaque nesse contexto.

Destacamos como segundo trabalho, a dissertação de autoria de Erig (2016), intitulado: *Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de Ação Afirmativa na UFRGS*. Este estudo partiu do problema relacionado a permanência de estudantes cotistas nas IES e buscou compreender a adaptação da UFRGS para esse público. A investigação teve como orientação metodológica, para a análise do programa de ações afirmativas da UFRGS, a abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. Como instrumentos, a autora utilizou entrevistas semiestruturadas, com a perspectiva de análise textual discursiva, levantando, assim, categorias emergentes.

O contexto sociocultural desses estudantes revelou que eles são pertencentes da primeira geração ingressante no ensino superior. Foi observado também, que eles enfrentam desafios com relação aos processos de ensino e de aprendizagem, de permanência no curso, de desempenho acadêmico. Além disso, Erig (2016) destaca

ainda que, esses estudantes percebem esses programas de ações afirmativas como via de acesso ao ensino superior e como mobilidade social; entretanto, convivem com uma discriminação velada. Estes estudantes revelaram que as políticas de acesso, são, ainda, ineficientes para a permanência.

O terceiro trabalho com o título: *A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade*; de Souza (2016), é um trabalho de tese e teve como objetivo compreender como o professor universitário aprende a docência com estudantes cotistas B. A abordagem metodológica é qualitativa, de cunho sociocultural, utilizando a legislação da educação inclusiva e entrevistas narrativas. A pesquisa contou com doze sujeitos colaboradores – professores da graduação da UFSM e que têm em suas disciplinas estudantes cotistas B matriculados.

A pesquisa possibilitou a compreensão de que os professores, com suas formações específicas, não têm formação para atender as demandas e desafios de trabalho com estudantes deficientes. Que esse docente precisa ter uma postura resiliente, na qual apresente continuamente vontade de aprender e romper com as barreiras existentes no processo de ensino e aprendizagem; ainda, a autora destaca a necessidade de ações compartilhadas para estabelecer o protagonismo docente.

Com o quarto trabalho, uma dissertação cujo título é: *Vivências de Estagiários de Licenciaturas e Contextos Emergentes na Educação Básica* - de Trindade (2019), buscou-se “Compreender como os estagiários de três cursos de licenciaturas se constituem professores a partir das experiências com estudantes da escola básica e seus contextos” (TRINDADE, 2019, p. 70). A metodologia adotada é a qualitativa com abordagem sociocultural narrativa, o contexto são os cursos de Pedagogia, Educação Especial e Educação Física da UFSM; os sujeitos foram nove estudantes em período de estágio curricular dentre estes cursos.

Trindade (2019) verificou que os estudantes/estagiários observam os contextos emergentes como desafiadores no cotidiano escolar, como no caso dos recursos oferecidos pelas escolas estaduais, que estão precários e faltam materiais. Destaca que as narrativas apresentaram a inclusão como recorrente, observando que as escolas (professores e gestores) demonstram um despreparo para o trabalho com esta demanda.

A autora, verificou também, que os estudantes entendem a importância dos espaços formativos na IES, contudo, ressaltam a necessidade de reformulações

curriculares com maior participação do segmento dos estudantes em atividades extracurriculares. A autora identificou que os estudantes destacaram a necessidade de que os professores orientadores se insiram mais no contexto das escolas, concluindo que “[...] aprender a ser professor no contexto atual é um grande desafio e cabe ao estagiário estabelecer parcerias, bem como se reinventar para dar conta das demandas educacionais e superá-las” (TRINDADE, 2019, p. 124).

Outro trabalho destacado é o de Mendes (2019), uma dissertação intitulada: *Cooperação e Integração Regional na Perspectiva Sul-sul: Contribuições à Internacionalização da Educação Superior*. Com o objetivo de:

[...] analisar a cooperação internacional, na perspectiva Sul-Sul, entre UNIPAMPA (Campus Santana do Livramento) e Udelar (Centro Universitário de Rivera), com vistas a apresentar contribuições voltadas à concretização e o fortalecimento da integração regional solidária e inclusiva. (MENDES, 2019, s/p).

Nessa direção, a metodologia utilizada qualitativa, com perspectiva aplicada e implicada, em um estudo de caso, construída “[...] em três fases: *fase exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental*¹⁰” (MENDES, 2019, p. 48). Utilizando como instrumentos de coleta de dados, além dos documentos analisados e informações obtidas por *sites*, a autora aplicou questionários *on-line* e entrevistas. Os sujeitos colaboradores foram distribuídos entre os instrumentos utilizados ficando alguns coordenadores de curso participando de questionários e outros entrevistas, assim como os gestores. Concluindo que a internacionalização das IES perpassa “[...] o aperfeiçoamento das relações locais, a valorização das multiculturas, os aspectos linguísticos e a formação cidadã como impulsionadores para o desenvolvimento regional e local sustentável” (MENDES, 2019, s/p).

Como último trabalho destacado, temos a dissertação de Silva L. (2019), intitulado: *Cultura e Currículo como fio de Leitura da Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia Diurno da UFSM* - que busca “[...] analisar como se produzem relações entre os discursos de cultura e a formação inicial de pedagogos/as a partir do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia diurno da UFSM” (SILVA L., 2019, p. 26). A pesquisa utilizou a prática discursiva como metodologia de alguns materiais,

¹⁰ Grifo do autor.

como atas elaboradas com base nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e projeto do curso de Pedagogia Diurno e legislações.

Silva L. (2019) evidenciou em sua pesquisa que as disciplinas estão, muitas vezes, desarticuladas e isoladas que é consequente da profissionalização, pois o mercado de trabalho exige perfis individualistas, competitivos, preconceituosos. Destacando que as disciplinas são pensadas em acordo com a reorganização do campo do saber, entendendo que “todo saber, todo conhecimento, carrega formas variadas de entendermos a nós mesmos, o outro, e o meio em que se vive” (SILVA L., 2019, p. 123). E problematiza que a produção cultural se constitui por relações de força que impacta na formação do pedagogo, na qual determinados grupos sociais predominam em detrimento de outros, exemplificando com “[...] as interpretações e representações do indivíduo macho, branco, heterossexual e cristão” (SILVA, 2019, p. 124).

Entretanto, Silva L. (2019) aponta que o que aparece no currículo pode ser apresentado de modo diferente com as práticas educativas, ou seja, mesmo que o currículo aponte para uma cultura excludente e homogênea, alguns professores podem problematizar as ementas de suas disciplinas e os saberes e conhecimentos presentes nelas. E conclui que espera que a formação do pedagogo tenha como premissa uma democracia social, em que “[...] em que a diferença seja reconhecida no jogo da política de identidade, não no sentido de incluir, mas de desmanchar representações privilegiadas” (SILVA L., 2019, p. 125). Defendendo que a formação do pedagogo precisa considerar “[...] questionamento, na disseminação de sentidos, nos processos de representação, no tensionamento das relações de poder presentes no jogo da política de identidade” (SILVA L., 2019, p. 125 - 126).

Diante disso, com o estado do conhecimento pudemos verificar pesquisas que perpassam nosso tema; as ênfases dadas aos trabalhos direcionados às ações/formações institucionalizadas nos permitiu observar que essas propostas estão crescentes e se tornando temas problematizadores na educação superior. Verificamos uma preocupação com o saber pedagógico associado ao saber específico do professor universitário, mesmo que a maioria das pesquisas apresente em seus achados que existe uma resistência por parte dos docentes, entendendo como uma sobrecarga, o movimento de estarmos buscando encontrar sentidos na formação continuada e como esse processo está acontecendo nas IES auxilia na reflexão e, ainda mais, nas trocas de experiências em diferentes realidades.

Assim, com o desenvolvimento dessa pesquisa na BDTD verificamos que existem estudos que permeiam os diferentes espaços da constituição da docência universitária; muitos desses estudos elencados, com base nos nossos critérios, nos auxiliarão a qualificar nosso referencial teórico, bem como, nossos caminhos investigativos, no que se refere a interpretação das entrevistas narrativas. Desse modo, nossa pesquisa se torna inovadora, na medida em que contempla a continuidade na formação docente, nas diferentes áreas de conhecimentos e espaços da IES, com o intuito de abarcar as UAPs de uma universidade e, assim, evidenciar as propostas institucionalizadas dentro desta realidade, que levam em conta os estudos destacados e em como a formação dos professores universitários está sendo pensada diante dos contextos emergentes.

2 COMPOSIÇÃO DESTA PESQUISA: PROCESSO INVESTIGATIVO

Pesquisar sobre a educação nos remete a contextos situados dentro de alguns nichos selecionados como fonte de conhecimentos sobre determinados segmentos que permeiam escolas e instituições de educação superior (IES). Quando nos propomos a pesquisar sobre esses espaços, precisamos considerar a importância e a relevância desses estudos para as comunidades que estão relacionadas a esses contextos.

Para tanto, a pesquisa parte, primeiramente, de um movimento particular, pelo qual os pesquisadores refletem sobre determinadas situações e lançam hipóteses, questões que permeiam essas situações. Esse movimento, associado ao momento em que os pesquisadores estão vivenciando dá abertura para o início do construto de uma pesquisa, o projeto. A partir do projeto, a pesquisa é desenvolvida e conduzida pela importância e relevância do estudo, não somente com fins técnicos, mas essencialmente sociais e humanos, pois a educação é ampla e contempla tanto os conhecimentos científicos, quanto de formação humana em seus diversos níveis de ensino.

Essa pesquisa se compõe com base em momentos, os quais levam em conta escolhas para o seu desenvolvimento. Assim destacamos os momentos em que as escolhas foram traçadas e que decorrem do interesse investigativo das pesquisadoras. Logo, apresentamos o subcapítulo *2.1 Caminhos metodológicos: princípios investigativos* – que trata dos aspectos relacionados ao desenho investigativo. Esse desenho contempla o percurso escolhido para desenvolver a pesquisa, a leitura do contexto e dos sujeitos em estudo, as considerações éticas e ainda, os procedimentos realizados com seus respectivos instrumentos.

2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PRINCÍPIOS INVESTIGATIVOS

A pesquisa em educação é considerada como um fato, porque acontece, e, também, um processo, pois é contínua; abarca pessoas em um determinado contexto temporal, social e espacial, constituindo-se em uma aproximação deste fato-processo (GATTI, 2002). Dentro deste campo de pesquisa educacional, Ghedin e Franco (2008), destacam que

Toda ação educativa carrega uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, fazendo confluir para a esfera do fazer as características do contexto sociocultural, as necessidades e possibilidades do momento, as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas, num amálgama provisório que não permite uma parte ser analisada sem referência ao todo nem este ser analisado sem ser visto como síntese transitória das circunstâncias parciais do momento. Assim, para ser estudada cientificamente, a educação requer procedimentos que facilitem ao pesquisador adentrar na dinâmica e no significado da práxis, de sorte que possa compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo. (p. 42).

Nessa direção, optamos pelo estudo qualitativo, justamente por possibilitar a aproximação e descrição desse fato-contexto e, para irmos além de descrevê-lo, também interpretá-lo e explicá-lo, associamos a abordagem sociocultural narrativa a este estudo. Acreditamos que a relevância da pesquisa qualitativa está no “[...] estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20). Esta pluralização se refere as constantes mudanças sociais, na qual os estudos tradicionais e generalizadores não contemplam mais a pesquisa nas ciências sociais. Assim, “a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais” (FLICK, 2009, p. 21).

Esta característica vai ao encontro do nosso estudo sobre os coordenadores das Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs), pois cada um está vinculado a uma realidade específica, com formas de organização e de desenvolvimento de seu trabalho particulares. A pesquisa qualitativa “[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37),

Dessa forma, partindo da pesquisa qualitativa, delimitamos a abordagem sociocultural, que será desenvolvida baseada nos estudos de Bolzan (2009, 2016), Bakhtin (2006, 2010), Vygotski (2007), Clandinin e Connelly, (2015) e Freitas (2010). Essa opção metodológica nos proporciona compreender os sujeitos em seu “contexto experiencial, social e cultural” (BOLZAN, 2009, p. 73). O que nos permite adentrarmos no contexto dos coordenadores das UAPs, considerando os aspectos individuais e sociais de cada sujeito e aproximando de estudos teóricos com o que é proposto e desenvolvido pelas Unidades de Apoio Pedagógico.

Assim, no que se refere à pesquisa, a perspectiva vygotskiana nos auxilia a compreender como os sujeitos colaboradores formulam seus pensamentos expressos, isto é, o que está contemplado na fala desses sujeitos, nos possibilitando

a reflexão sobre o que é reproduzido e o que é produzido. Assim como, para o pesquisador, que também produz e reproduz conhecimentos durante a pesquisa. Esse processo é proporcionado pela abordagem sociocultural narrativa, pela qual, tanto o sujeito quanto o pesquisador trocam saberes, na medida em que são questionados e precisam formular seus pensamentos, com aspectos que talvez nunca tenham pensado sobre. Nesse sentido, Bolzan (2009) destaca que

Na perspectiva vygotskiana, [...], a construção do conhecimento se caracteriza pela dinâmica da atividade humana que, segundo ele, apresenta duas dimensões: a reprodutora e a produtora. À reprodutora diz respeito à memória, à repetição do que já existe. À produtora implica na produção de novidades, a partir das experiências individuais vividas, além da influência das experiências culturais acumuladas. A interação destas duas atividades é que permite ao indivíduo a recombinação das experiências passadas com as atuais, possibilitando a construção de novidades, ou seja, a construção de conhecimento. (p. 56).

Ainda, reconhecemos que os sujeitos são produtores e reprodutores de conhecimento, de cultura, signos, sentidos e significados e que com os processos interativos eles formulam e reformulam seus pensamentos, se desenvolvem e aprendem (VYGOTSKI, 2007). Com a Teoria histórico-cultural, Vygotski (2007) traz como ponto principal que o sujeito é reprodutor e produtor de conhecimento, que interage com o meio social, que o torna diferente do animal naturalizado. Esta teoria, segundo Freitas (2010) é “[...] inaugura novas perspectivas para o desenvolvimento de estratégias metodológicas que, numa perspectiva de totalidade, superem as dicotomias interno/externo, social/individual”. (p. 08).

Em conformidade, Bolzan (2009) salienta que na teoria de Vygotski, o autor desenvolve estudos sobre a mutualidade dos indivíduos e do ambiente sociocultural, buscando pontos de união entre esses aspectos, sem separá-los; considerando que os sujeitos estão envolvidos com os ambientes sociais e culturais, que mantêm relações com seus pares sociais e, assim, interagem; isto é o que difere a abordagem sociocultural de outras abordagens, e que a isenta de ser considerada como mera examinadora de conteúdo.

Nessa perspectiva, os estudos de Vygotski (2007) nos permitem compreender que o sujeito se desenvolve com base em influências sociais sobre o pensamento e que o pensamento está integrado à ação desse sujeito. Ao propormos nosso estudo com os coordenadores das UAPs da IES escolhida, entendemos que esses sujeitos colaboradores têm influências sociais que perpassam seus pensamentos e que

refletem nas suas ações relacionadas aos processos formativos individuais e coletivos. Assim, Bakhtin (2010) destaca que,

[...] cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos de que se compõe a minha singularidade inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira em sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valorização do pensamento como meu ato responsável. (p. 44).

O ato, em sua totalidade, é explicado e interpretado, pela linguagem, por meio dos processos interativos, por meio do diálogo; considerando a fala como uma função social, pois “pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa” (FREITAS, 2010, p. 17). Em consonância, Bakhtin (2010) e Vygotski (2007) trazem a palavra com sentidos (pessoal) e significados (cultural) singulares, pois o significado é o conceito, mas o sentido contempla os aspectos dinâmicos, contextuais e vivenciais. Dessa forma, Bolzan (2009) destaca que a abordagem sociocultural parte da premissa de dar voz e vez aos sujeitos colaboradores, para assim, termos a interpretação das narrativas. Diante disso, Bolzan, Powaczuk e Isaia (2018), indicam que:

[...] na perspectiva bakhtiniana, dar voz e vez ao sujeito é construir um espaço dialógico em que os enunciados são considerados na sua totalidade, procurando evidenciar os sentidos e os significados impressos na narração do vivido, exigindo do pesquisador o reconhecimento da contextura do discurso. (p. 367).

Os estudos de Bakhtin nos auxiliam na interpretação do ato da fala, que na nossa metodologia é contemplada por meio de entrevistas narrativas a partir de tópicos guia. Para esse autor, toda a forma linguística na interação entre locutor e receptor passa por transformações de entendimentos: dos sinais e/ou símbolos (sem ideologias, apenas objetos técnicos) passa por uma representação ideológica (estímulos de uma espécie) e se transforma a partir do contexto, até se tornar um signo variável e flexível. Nesse sentido, Bakhtin (2006) destaca que:

[...] o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido adquirido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não no imobilismo. (p. 95).

Assim, quando interpretamos as narrativas, contemplamos os aspectos que englobam os signos, pensados naquele contexto específico dos sujeitos colaboradores e a relação dialógica entre pesquisador e pesquisado. Dessa forma, ao nos apropriarmos da abordagem sociocultural narrativa, precisamos levar em conta o eu individual dos sujeitos que estão narrando suas ideias, que no ato da fala, na organização do seu pensamento, ele reproduz a totalidade, ou seja, os sentidos e significados culturais e vivenciais. Isso exige do pesquisador uma aproximação para poder observar esses aspectos, e um distanciamento para poder explicar e interpretar e, assim, desenvolver a pesquisa científica, com a produção de conhecimento, ampliando o senso comum, tanto do sujeito colaborador, quanto do pesquisador e, ainda, do leitor.

O trabalho desenvolvido com a utilização de entrevistas narrativas busca contemplar esse ser social, histórico e cultural, no qual seus sentidos e signos são expressos na organização dos seus pensamentos e no ato da fala, como um ato responsivo aos enunciados e as relações entre sujeito e pesquisador. Esses, ainda trazem suas experiências individuais e coletivas, como Clandinin e Connelly (2015) destacam que:

[...] uma experiência é temporal. Mas também entendemos que experiências tomadas coletivamente são temporais. Não estamos preocupados com a vida como ela é experienciada aqui e agora, mas como a vida é ao ser experienciada em um continuum – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas. (p. 50).

Portanto, a temporalidade das experiências, entendidas como pessoais e sociais, reflete nos nossos estudos, que são baseados em um espaço e em um determinado tempo, com os sujeitos inseridos neste contexto. Isso nos mostra que a pesquisa com base em narrativas, pode ter seus sentidos alterados com o passar do tempo, mesmo sendo o mesmo contexto. Assim, os estudos de Dewey *apud in* Clandinin e Connelly (2015), se referem a essa experiência considerando a situação - lugar, a continuidade – presente, passado e futuro e a interação – pessoal e social

que constituem o espaço tridimensional da pesquisa narrativa. Clandinin e Connelly (2015) afirmam que:

[...] utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por esse espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares. (p. 85).

Logo, o estudo desenvolvido, com base em entrevistas narrativas, partindo da abordagem sociocultural, tem como destaque o entendimento do sujeito em suas particularidades, partindo de sua totalidade. Nesse sentido, desde a elaboração do documento que subsidiará a entrevista até o momento da interpretação das narrativas, a relação entre sujeito e pesquisador se estabelece em um princípio de continuidade, por meio da qual se entrelaçam experiências vividas e novas interações, em uma perspectiva relacional, ou seja, relações entre os sujeitos (caráter interpessoal) e no sujeito (caráter intrapessoal), associadas as perspectivas temporais e situacionais, destacando sempre o compartilhamento mútuo de conhecimentos.

2.2 TEMÁTICA DE PESQUISA

O trabalho desenvolvido nas Unidades de Apoio Pedagógico de uma Instituição de Educação Superior Pública e os contextos emergentes.

2.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais são as propostas de ações desenvolvidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico para atender as demandas dos contextos emergentes de uma IES pública e a sua repercussão nos processos formativos.

2.4 OBJETIVOS

Os objetivos dessa pesquisa decorrem de aspectos que permeiam a temática e que orientam este estudo.

2.4.1 Objetivo Geral

Compreender quais as proposições promovidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico para atender aos contextos emergentes e a sua repercussão nos processos formativos.

2.4.2 Objetivos Específicos

- Reconhecer a organização e estrutura das Unidades de Apoio Pedagógico nas Unidades de Ensino de uma IES Pública.
- Identificar quais são os contextos emergentes vivenciados nas Unidades de Ensino em uma IES pública.
- Identificar as propostas de ações das Unidades de Apoio Pedagógico nos processos formativos em contextos emergentes em uma IES pública.
- Reconhecer se as ações promovidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico são compatíveis com as demandas que provém dos contextos emergentes.

2.5 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO

Esse estudo apresenta como base ética as considerações apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma Instituição de Educação Superior Pública do interior do Rio Grande do Sul, conforme o parecer consubstanciado em Anexo A, que estabelece algumas orientações como: a autorização institucional, a redação e a assinatura do termo de confidencialidade (TC)¹¹ e do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)¹² estes termos foram apresentados aos sujeitos colaboradores no ato da realização das entrevistas. Além disso, realizamos as adequações sugeridas pelo Comitê de ética, emitimos a folha de rosto pela Plataforma Brasil e registramos o projeto no Gabinete de Projetos do Centro de Educação, para posteriormente desenvolvermos as entrevistas narrativas com os sujeitos.

Destacamos que a opção em participar desta pesquisa é voluntária, considerando o posicionamento dos sujeitos com a intenção e disponibilidade para a

¹¹ Este termo está expresso no Apêndice A.

¹² Este termo está expresso no Apêndice B.

participação nas entrevistas. As narrativas dos sujeitos colaboradores são utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora, sob responsabilidade das mesmas a responder por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos sujeitos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Os colaboradores podem optar por deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim desejarem, sem nenhum prejuízo. Caso o sujeito colaborador sofra algum dano moral poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável e fazer os encaminhamentos que julgarem necessários. A pesquisa não ocasiona nenhum custo ou despesa a esses sujeitos. Os sujeitos colaboradores têm acesso a todo material gravado e transcrito referente à sua entrevista. São esclarecidos sobre a pretensão da divulgação dos resultados em veículos da área da Educação. Os gastos para a realização e participação desta pesquisa são assumidos pelos pesquisadores. Além disso, fica garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Esta pesquisa será suspensa e, em consequência, encerrada, caso ocorra danos graves à saúde da pesquisadora ou da autora, invalidez ou morte das mesmas. Os dados coletados através das entrevistas são gravados e transcritos, arquivados em CD ou DVD pelo período de cinco anos a contar pela publicação dos resultados; após este período serão inutilizados por meio de incineração.

2.6 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O estudo foi desenvolvido na instituição de educação superior (IES) federal – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esta IES é *multi campi* – sendo composta pela Cidade Universitária Prof. José Mariano da Rocha Filho (Campus de Camobi, Santa Maria), pelo Campus de Frederico Westphalen, pelo Campus de Palmeira das Missões e o de Cachoeira do Sul. Nosso foco de estudo se centrará no Campus de Camobi, onde acontece a maior parte das atividades administrativas e acadêmicas.

Esse Campus é estruturado em unidades universitárias, sendo elas: Centro de Artes e Letras (CAL), Centro de Ciências Sociais e Exatas (CCNE), Centro de

Educação (CE), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Educação Física e Desporto (CEFD), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Ciências Rurais (CCR), Colégio Politécnico, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), Espaço Multidisciplinar da UFSM em Silveira Martins e, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

Com a Resolução nº. 025/2015¹³ é aprovada a criação da Estrutura Mínima dos Centros de Ensino do Campus Sede da UFSM. E, a partir daí as Unidades de Apoio Pedagógico são criadas como órgão de apoio, mesmo já existindo antes, como no caso da UAP do CCR. Essas Unidades, somam um total de oito, distribuídas nos centros universitários CAL, CCNE, CE, CCS, CCSH, CEFD, CT e CCR e que estão contextualizadas, conforme as informações obtidas no estudo exploratório, apresentado no decorrer, como parte dos achados dessa dissertação.

Sendo assim, o desenvolvimento desse estudo abarcou questões emergentes acerca da formação dos professores no cenário da Educação Superior, no que tange as Unidades de Apoio frente as unidades universitárias do Campus Camobi, lotados no ensino superior. As unidades universitárias, também chamadas centros de ensino, estão no nível intermediário perante a tomada de decisões e, dentre suas responsabilidades, estão a administração das atividades acadêmicas. Essas unidades são organizadas em cursos, departamentos, órgãos colegiados, órgãos suplementares e de apoio.

Já as Unidades de Apoio Pedagógico, buscam apoiar/assessorar órgãos organizacionais dos Centros de Ensino, tanto no que se refere ao trabalho com os discentes, como na formação dos servidores docentes e técnicos administrativos. Normalmente é composta por um diretor – técnico administrativo - e corpo de colaboradores – docentes e técnicos administrativos. As UAPs, vêm para buscar maior comunicação/conexão entre as diversas esferas que envolvem a instituição e têm um papel significativo na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos variados Cursos dentro de cada Centro de Ensino.

¹³ Disponível em:

<<https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?jsessionid=d2a567afe82bf38e119daf8e36dc?action=arquivoIndexado&download=false&id=4094>>. Acesso em: 12 maio 2018.

2.7 PERCURSO INVESTIGATIVO: ENTRE PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS, OS SUBCAPÍTULOS QUE O COMPÕEM

O caminho trilhado para o desenvolvimento dessa pesquisa foi pensado de acordo com o contexto investigado; dessa forma, ao se tratar de oito unidades universitárias dentro da instituição, precisamos, em um primeiro momento, realizar um estudo exploratório com o intuito de reconhecer essas Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs), por meio do qual pudemos elencar alguns pontos chaves para a continuidade da pesquisa, ou seja, com a culminância na realização das entrevistas narrativas.

Em um segundo momento, realizamos as entrevistas narrativas com os coordenadores das UAPs que se disponibilizaram a colaborar, e que conseguimos contato mesmo em meio a pandemia, sendo livre e voluntaria, suas participações no nosso estudo. Após o contato inicial e a apresentação da proposta da pesquisa, aconteceu a realização das entrevistas, a posterior transcrição das mesmas, as devolutivas aos sujeitos colaboradores e, finalmente, a interpretação destas narrativas.

2.7.1 Estudo exploratório sobre as unidades de apoio pedagógico: delimitando o contexto e os sujeitos da pesquisa

Ao nos propormos a pesquisar sobre as Unidades de Apoio Pedagógico da Universidade, precisamos realizar uma busca por informações que nos auxiliariam no conhecimento sobre o contexto das UAPs o que caracterizamos como um estudo exploratório. Nessa direção, o estudo exploratório constitui um meio de “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Dessa forma, para o estudo exploratório delimitamos critérios e/ou objetivos, tais como:

- ⇒ Obter as informações pelos sites da instituição;
- ⇒ Buscar, individualmente, as informações de cada Unidade de Apoio Pedagógico, considerando os oito Centro Universitários que constituem o campus em estudo;
- ⇒ Realizar um mapeamento das equipes que compõem essas UAPs e dos trabalhos desenvolvidos por elas.

Estes critérios e/ou objetivos foram organizados previamente no seguinte quadro:

Quadro 04: Organização dos achados com o estudo exploratório das UAPs

UAP	Equipe	Atribuições	Projetos

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas no site da UFSM.

E, a partir desta estruturação, esses achados constituíram o texto sobre o estudo exploratório. Vale destacar que, por meio deste estudo exploratório conseguimos ter um panorama das UAPs que nos auxiliou em todo o desenvolvimento da pesquisa, proporcionando, assim, maior contextualização das especificidades dessas Unidades e que projetaram informações para as entrevistas narrativas.

2.7.1.1 Estudo exploratório: o contexto das Unidades de Apoio Pedagógico um ensaio de pesquisa na instituição de educação superior (IES)

A investigação para a realização deste estudo exploratório, partiu de pesquisas no site da UFSM, no qual as UAPs dos Centros Universitários do Campus Camobi – UFSM apresentam algumas informações sobre seu trabalho na instituição. Assim, buscamos o levantamento das atividades propostas pelas UAPs, a composição de suas equipes e mapeamos os possíveis sujeitos colaboradores, complementando algumas informações com a análise dos currículos lattes desta equipe e, assim, elaboramos os tópicos guia com informações pertinentes para as entrevistas.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituiu, desde 2015, com a resolução nº 025/2015 as Unidades de Apoio Pedagógico (UAP) para cada Centro Universitário. A partir desta resolução, os centros universitários começaram a organizar e planejar estas estruturas mínimas, com o apoio da Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN), com exceção da Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências Rurais (UAP/CCR), que foi instituída no ano de 1976.

A UFSM, campus Camobi, conta com oito Centros Universitários, que contemplam as variadas áreas de conhecimento e formação. Nesse sentido, realizamos uma busca online, no site da UFSM e de cada centro universitário, de aspectos referentes às UAPs. Este estudo teve o intuito de coletar informações sobre suas estruturas organizativas, entender suas atribuições, projetos desenvolvidos e equipe participante; para assim, podermos mapear os sujeitos que poderiam colaborar com o nosso estudo, bem como servir de substrato na elaboração dos tópicos guia para a realização das entrevistas narrativas.

Logo, observamos oito UAPs neste Campus, cada uma com nome e sigla específica: UAP do Centro de Ciências Rurais (UAP/CCR); UAP do Centro de Educação (Rede Integrare/CE); UAP do Centro de Ciências Naturais e Exatas (UAP/CCNE); UAP do Centro de Ciências Sociais e Humanas (UAP/CCSH); UAP do Centro de Educação Física e Desportos (UAP/CEFD); UAP do Centro de Tecnologias (UAP/CT); UAP Centro de Artes e Letras (UAP/CAL) e; UAP do Centro de Ciências da Saúde (UAP/CCS).

O estudo foi organizado em quadros estruturados contemplando dados comuns para a maioria das UAPS que aparecem no site da UFSM como: unidade, equipe, atribuições e projetos; estes dados podem ser verificados no quadro 05, que segue.

Por meio desse estudo exploratório, podemos verificar que as atividades desenvolvidas pelas UAPs abarcam assessorias à gestão das unidades universitárias, como a elaboração de documentos e reformas curriculares, auxílios para os departamentos, demandas provenientes do Núcleo Estruturante de Desenvolvimento, questões que envolvem as Direções de Centro, Coordenações de Cursos, Colegiados.

Além disso, desenvolvem projetos de acolhimento aos estudantes, estratégias para o acesso e permanência deles, algumas mediam cursos de formação e apoio para o acompanhamento de algumas disciplinas. Ainda, observamos que cada UAP tem um nome específico, de acordo com o centro universitário a que está vinculada e um nome específico para os cargos que compõem as equipes, sendo, por vezes, chamados de coordenadores, outras de diretores, ou pedagogo. Esses aspectos gerais das UAPs, são abordados individualmente neste estudo exploratório.

Quadro 05: Elaborado com os dados coletados sobre as UAPs no site da UFSM

(Continua)

UAP/CU	EQUIPE	ATRIBUIÇÕES	PROJETOS
UAP/CCR ¹⁴	- Composta por 1 diretor; 2 Técnico em Assuntos Educacionais e; 3 acadêmicos.	- Avaliação Institucional do Centro; Colegiado de cursos; Comissão Permanente de Qualidade da Medicina Veterinária - CPQMvet; Integração dos alunos do CCR aos cursos de graduação; Promoção de eventos para a comunidade acadêmica interna e externa; Recepção dos novos servidores no quadro funcional do CCR; Recepção dos calouros no CCR; Semana da Calourada.	Projeto de Ensino: Produção e Publicação da Coleção Ciências Rurais – Cadernos Didáticos; Formação e Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente na UFSM; Projeto de Extensão: Seminários de Educação Socioambiental; Educação Socioambiental Multicentros na UFSM e na Comunidade; Formação de Professores em Educação Socioambiental; Fórum Permanente de Educação Socioambiental; Educação Socioambiental no Ensino Básico; Projeto de Pesquisa: Integração e Formação Profissional dos Estudantes dos Cursos do CCR/UFSM;
UAP/CT ¹⁵	1 Pedagoga e, 1 auxiliar em administração, que exerce a função de representante da Comissão de.	1. assessorar os processos de criação e reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos do Centro, de acordo com o propósito institucional e a legislação vigente; 2. apoiar a estruturação, a implantação e a avaliação das matrizes curriculares dos Cursos; 3. colaborar no desenvolvimento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão implementados nos Cursos do Centro; 4. contribuir para integração entre os Cursos de Graduação e Pós-Graduação no âmbito do Centro; 5. desenvolver orientação didático-pedagógica aos docentes e aos discentes; 6. fomentar a interdisciplinaridade nas ações de formação acadêmica e profissional	- Acolhe CT; UAP nas salas de aula; Experimentar; Mostra CT;

¹⁴ Informações obtidas pelo site: <<http://w3.ufsm.br/ccruap/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

¹⁵ Informações obtidas pelo site: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ct/unidade-de-apoio-pedagogico-uap-ct/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

Quadro 05: Elaborado com os dados coletados sobre as UAPs no site da UFSM

(continuação)

	Acessibilidade do CT	desenvolvidas no Centro; 7. orientar a utilização de metodologias, estratégias, técnicas e recursos nos processos de ensino-aprendizagem; 8. orientar os procedimentos de avaliação do desempenho acadêmico, interna e externa dos Cursos; 9. propor o desenvolvimento de programação didático-pedagógica aos docentes, aos técnico-administrativos em educação e aos discentes do Centro; 10. zelar pela atuação dialógica e propositiva desta unidade junto aos cursos e ao coletivo do Centro.	
UAP/CCSH ¹⁶	- 1 Servidor.	- Estabelecer parcerias entre as chefias das subunidades e as pró – reitorias competentes na formação continuada dos servidores do CCSH; Auxiliar na Avaliação Institucional do Centro; Auxiliar nas atividades de recepção dos calouros do CCSH; Promover, em conjunto com as Coordenações dos Cursos e professores orientadores a adequada gestão administrativa e pedagógica dos estágios; Manter atualizado com informações das Coordenações dos Cursos: alunos estagiários, organizações concedentes e agências de integração; Identificar e divulgar as oportunidades de estágio; Orientar a formalização da documentação necessária ao encaminhamento, acompanhamento e avaliação do estágio; Proceder ao encaminhamento dos estagiários; Promover os meios necessários para a elaboração dos convênios de estágio; Fornecer aos estagiários e concedentes, orientações e informações sobre os aspectos legais, administrativos e pedagógicos das atividades de estágio; Dar suporte administrativo às coordenações de curso e professores orientadores no que se refere ao acompanhamento e avaliação dos estagiários.	- Não consta no site.
UAP/CEFD ¹⁷	1 Diretor.	- Não consta no site.	- Não consta no site.
UAP/CAL ¹⁸	1 Diretor.	- Apoiar a promoção de eventos diversos para a comunidade do CAL, tais como: encontros, reuniões, cursos, seminários e oficinas; Auxiliar a Direção do Centronas questões formativas direcionadas aos servidores docentes e aos técnicos administrativos em educação e colaborar na Avaliação Institucional da Unidade; Auxiliar as Coordenações dos Cursos de Graduação e Pós-graduação, na discussão, encaminhamento e busca de soluções para questões didático-	- Não consta no site.

¹⁶ Informações obtidas pelo site: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccsh/unidade-de-apoio-pedagogico/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

¹⁷ Informações obtidas pelo Site: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/cefd/unidade-de-apoio-pedagogico/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

¹⁸ Informações obtidas pelo site: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/cal/unidade-de-apoio-pedagogico-uap-cal/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

Quadro 05: Elaborado com os dados coletados sobre as UAPs no site da UFSM

(conclusão)

		pedagógicas, elaborando propostas conjuntas e/ou separadamente para a melhoria da formação por elas proporcionada; Auxiliar as Chefias Departamentais, na discussão, encaminhamento e busca de soluções para questões administrativas, elaborando propostas conjuntas e/ou separadamente para a melhoria dos serviços por elas proporcionadas; Auxiliar na Formação Discente, organizando, em conjunto com as Coordenações dos Cursos, a realização de encontros formativos nos quais os alunos poderão complementar seus estudos curriculares normais e identificar oportunidades de estágio, cooperando, portanto, com os professores e orientadores no sentido da adequada gestão administrativa e pedagógica dos estágios.	
UAP/CCNE ¹⁹	2 Assistente em Administração e, 3 bolsistas.	- A Unidade de Apoio Pedagógico é um órgão de apoio do CCNE e tem como atribuições atividades relacionadas ao planejamento, sistematização, supervisão e execução de ações didático-pedagógicas voltadas aos cursos de graduação e pós-graduação da Unidade; Auxiliar nas demandas e desafios apontados pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Colegiados de Cursos quanto ao acesso e permanência dos estudantes; Construção de estratégias didático-pedagógicas para a melhoria da qualidade de ensino nas subunidades dos Centros de Ensino; Dar suporte na reestruturação dos currículos dos cursos de graduação; Apoiar na criação de alternativas para a implantação das atividades de extensão nos cursos de graduação do centro de ensino.	- Não consta no Site.
UAP/CCS ²⁰	2 servidores.	- A unidade está com um questionário online para aprimorar seus espaços e processos de atendimento de estudantes do CCS.	- Não consta no site.
Rede Integrare/CE ²¹	1 Coordenador e; 1 TAE	- Espaço institucional de apoio às ações pedagógicas, atendendo às demandas da comunidade do CE.	- Não consta no Site.

Fonte: Site da UFSM, 2019.

¹⁹ Informações obtidas pelo site: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccne/unidade-de-apoio-pedagogico/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

²⁰ Informações obtidas pelo site: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccs/2018/09/18/uap-ccs-quer-conhecer-mais-o-aluno-do-centro-de-ciencias-da-saude/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

²¹ Informações obtidas pelo site: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/uap-rede-integrare-unidade-de-apoio-pedagogico/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

Com a intenção de explorarmos as UAP e como as informações nos sites são diversas de acordo com a estrutura de cada unidade, trazemos os aspectos particulares observados sobre cada unidade da instituição.

A **UAP/CCR** é primeira unidade de apoio pedagógico da instituição e do Brasil, foi instalada em janeiro de 1976, por meio de um acordo realizado pela Associação Brasileira de Educação Agrícola (ABEAS/DAU), com o objetivo de “promover o melhoramento constante do ensino e da aprendizagem, dentro de uma perspectiva de busca de integração do processo educativo com a realidade dos cursos de Ciências Agrárias” (UFSM²², s/d, s/p). De acordo com suas atribuições, a UAP/CCR atua em aspectos de gestão universitária, com a participação no Colegiado de Curso, na avaliação institucional do centro CCR, na Comissão Permanente de Qualidade da Medicina Veterinária; além disso, esta unidade promove eventos, recepciona novos servidores e calouros dos cursos.

Ainda, de acordo com o site da UAP, ela exerce atividades direcionadas aos docentes e discentes em apoio a direção de centro, coordenadores de cursos por meio de diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Os projetos de ensino são: “*Produção e Publicação da Coleção Ciências Rurais – Cadernos Didáticos*”, o qual é proposto pelos professores vinculados ao CCR e que podem produzir textos como apoio ou bibliografia complementar de suas disciplinas voltados para os estudantes, contemplando, assim, a forma de caderno didático, sendo avaliados pelos departamentos; “*Formação e Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente na UFSM*”; este é um curso de formação de professores que é oferecido a todos os docentes da instituição e tem sua relevância na medida em que a UAP busca atender

[...] às demandas do mundo do trabalho contemporâneo, cuja tendência, num processo globalizado, exige que, permanentemente, estejamos revendo e buscando opções. Essas devem contribuir para que o profissional docente possa enfrentar os desafios que se colocam em um contexto de significativas mudanças, indicando a necessidade de maior reflexividade e comprometimento com uma educação emancipatória. (UFSM, s/d, s/p).

Os dados sobre o curso são referentes ao ano de 2018, o que pretendemos ampliar essas informações para o ano de 2019 e 2020 nas entrevistas com o diretor

²² Citação retirada do site: <<http://w3.ufsm.br/ccruap/index.php/component/content/article/2-texto/17-sobre-a-uap>>, acesso em: 09 dez. 2019.

desta UAP. Nesse sentido, o curso de 2018 ofereceu 30 vagas semipresenciais, e conta com dois módulos, um para cada semestre. Logo, os objetivos deste curso:

Compreender a complexidade e a dinamicidade do trabalho docente, por meio do qual se constrói e reconstrói o fazer pedagógico e seu conhecimento da realidade educacional; Oportunizar um quadro de saberes teórico-práticos, que ampliem a compreensão dos professores diante da complexidade e da dinamicidade do trabalho docente; Criar um espaço de discussão sobre o papel formador/funções da Universidade e a relação entre Universidade e Sociedade; Propor uma abordagem inovadora à formação docente, no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional, resgatando a importância da prática pedagógica para a resignificação dos saberes docente. (UFSM, s/d, s/p).

Além disso, este curso é voltado para professores iniciantes e demais docentes. A UAP/CCR busca promover a formação de professores organizando reuniões, encontros, diversos cursos e outras atividades que possam contribuir para essa formação. Na formação discente, UAP/CCR busca

[...] realizar encontros formativos nos quais se procura auxiliar os alunos a elaborarem seus projetos de formação, incentivando-os a se comprometerem com o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Promover eventos diversos, nos quais os estudantes poderão encontrar uma formação complementar, além do currículo formal. (UFSM, s/d, s/p).

Ainda, sobre os projetos de extensão, a UAP/CCR desenvolve cinco projetos, o “*Seminários de Educação Socioambiental*” que tem como objetivo “oportunizar uma formação complementar à comunidade academia e local para que discuta/amplie a compreensão a respeito da crise socioambiental, assim como as perspectivas e formas efetivas de sua superação” (UFSM, s/d, s/p). O seminário acontece mensalmente e abarca a comunidade acadêmica interna e externa.

Outro projeto de extensão é o “*Educação Socioambiental Multicentros na UFSM e na Comunidade*”, que busca promover ações formativas em educação socioambiental, tanto com a comunidade local, quanto regional. É um projeto interdisciplinar e conta com docentes, técnicos administrativos, estudantes de diferentes áreas. Este estudo abarca estudantes da educação básica, superior e pessoas das comunidades local e regional. O público-alvo são os estudantes do ensino básico, do ensino superior e pessoas da comunidade local e regional. Os referenciais teórico-metodológicos utilizados são oriundos da Educação Ambiental Crítica, na perspectiva da transformação da realidade. “Os resultados esperados são

a sensibilização e compreensão dos estudantes e da comunidade em relação à problemática ambiental, mobilizando-os a colaborarem na busca de soluções para esses problemas socioambientais” (UFSM, s/d, s/p). Para tanto, o projeto é desenvolvido por meio de minicursos, seminários, palestras e oficinas.

Apresenta também o projeto “*Formação de Professores em Educação Socioambiental*”; que é um curso de formação para professores destinado aos professores do Ensino Básico participantes da Rede de Educadores Municipais em Educação Ambiental (REMEA) criada pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria - RS, sobre a produção de projetos nessa área, bem como proporcionar problematizações com esta temática. É uma abordagem qualitativa e conta com reuniões, palestras.

Ainda, outra proposta de extensão é o “*Fórum Permanente de Educação Socioambiental*”; foi criado em 2000 e, desde 2012, conta com as ações do programa Educação Socioambiental Multicentros da UFSM e da Comunidade. É uma proposta de discussões sobre temáticas que permeiam as questões socioambientais que objetiva “[...] oferecer uma formação mais ampla, incluindo temáticas pertinentes à atualidade, com o foco nas questões socioambientais” (UFSM, s/d, s/p). E, assim, mobilizar a comunidade local a desenvolver esse cuidado. O fórum é realizado mensalmente e ofertado à comunidade acadêmica e a profissionais externos de diferentes áreas de conhecimento.

E, por fim, o projeto “*Educação Socioambiental no Ensino Básico*”; este projeto é uma parceria criada desde 2009 com a UAP/CCR e a Escola Estadual Edna May Cardoso. É uma proposta de formação sobre as questões socioambientais por meio de discussões e problematizações com os professores desta escola interessados nessa proposta. As ações promovidas por esse projeto englobam a comunidade escolar e oferece cursos formativos sobre hortas para complementar a merenda escolar, cisternas coletoras de água da chuva entre outras atividades.

Como Projeto de Pesquisa a UAP/CCR apresenta, *Integração e Formação Profissional dos Estudantes dos Cursos do CCR/UFSM*; que vem ao encontro de uma das atribuições da UAP/CCR, que é “[...] assessorar o desenvolvimento da programação didaticopedagógica do Centro” (UFSM, s/d, s/p). Este projeto tem o intuito de promover a integração e a formação profissional dos estudantes ingressantes nos cursos do CCR/UFSM; bem como de compreender as causas e possíveis soluções para as evasões nos cursos do CCR, considerando aspectos como

as expectativas sobre o curso e as contribuições individuais para a efetivação de sua formação inicial. Além disso, essa proposta busca um acompanhamento dos resultados dos processos avaliativos, tentando minimizar as reprovações nas disciplinas dos cursos do CCR; o projeto será desenvolvido com base em questionários.

Diante disso, podemos observar que a UAP/CCR já está bem consolidada com suas propostas de trabalho com a comunidade acadêmica do CCR. É uma unidade que já está na instituição desde 1976 e, portanto, consegue abarcar os diferentes aspectos que perpassam os processos formativos desta comunidade. Essas informações obtidas pelo estudo exploratório realizado acerca dessa unidade de apoio pedagógico nos possibilita ter uma ampla visão das atividades que as UAPs podem desenvolver. Contudo, precisamos entender que cada unidade tem autonomia para propor e desenvolver seu trabalho.

A **UAP/CT** também traz em suas atribuições atividades de assessoramento a gestão do CT, bem como atividades que envolvem os aspectos de formação de professores, estudantes e técnicos administrativos deste centro universitário. Observamos que esta UAP tem como equipe um pedagogo e um auxiliar em administração e, desenvolve atividades de integração entre os diferentes cursos e disciplinas dos cursos. E, ainda, apresenta como uma de suas atribuições “zelar pela atuação dialógica e propositiva desta unidade junto aos cursos e ao coletivo do Centro” (UFSM, s/d, s/p).

Nessa direção, as atividades que envolvem os projetos desenvolvidos pela UAP/CT abarcam essas diferentes questões propositivas em suas atribuições. Como primeira proposta, destacamos a “*UAP nas salas de aulas*”, que teve seu início no primeiro semestre de 2019 e está vinculada ao projeto “*Acolhe CT!*”²³ que busca a integração dos estudantes ingressantes nos cursos do CT. Os objetivos desta proposta são: “identificar as escolhas pessoais dos acadêmicos, promover a escuta sensível, valorizar a coletividade na UFSM e produzir orientações acadêmica” (UFSM, s/d, s/p).

Para tanto, os responsáveis por desenvolver este trabalho propõe palestras, dinâmicas que valorizem a coletividade na UFSM e utiliza a técnica dos sapatos, que

²³ Este projeto tem o intuito de integrar estudantes ingressantes e veteranos, servidores, grupos de estudos, de pesquisa e extensão, por meio de dinâmicas. Em conjunto com esta atividade tem também, a “Mostra CT” que busca socializar os trabalhos desenvolvidos no CT.

promove uma reflexão sobre a escolha dos sapatos para o dia em que está sendo desenvolvida a técnica e, assim, proporcionar a escuta sensível dos colegas. A equipe da UAP/CT explora os documentos institucionais, a estrutura da instituição, os sistemas de avaliações internos e externos e as possibilidades de assistência estudantil que a universidade oferece, promovendo, também, o reconhecimento desta unidade pelos estudantes e as formas de auxílio que esta unidade pode proporcionar.

Outra proposta é o projeto “*Experimental*” que é desenvolvido em parceria com a direção de centro do CT e o “*Roda Escola*”; e que pode ser chamado também, “Da voz da experiência à vez de experimentar”; este projeto busca a promoção de encontros entre professores interessados a desenvolver novas metodologias de ensino em sala de aula. Como podemos verificar, as atividades propostas pela UAP/CT estão buscando a promoção de novas formas de saber e fazer, contam com a adesão dos professores, direção de centro, técnicos administrativos, coordenadores de cursos para poderem desenvolver essas propostas.

Com relação a unidade de apoio pedagógico do CCSH (**UAP/CCSH**), podemos destacar que ela atua em cursos de graduação e pós-graduação, com atividades didático-pedagógicas, participando e assessorando a gestão universitária. Suas atividades no centro universitário referentes aos aspectos de gestão envolvem: parcerias com as chefias e as Pró-reitorias relacionadas com a formação continuada dos servidores, auxiliar nos processos avaliativos do CCSH.

Além disso, observamos que esta UAP apresenta um intenso trabalho de acompanhamento com os estagiários do CCSH, que abarca estabelecer parcerias para possibilitar estágios aos estudantes, manter atualizado dados sobre os estagiários junto as coordenações de cursos, bem como acompanhar e informar esses estudantes em estágio sobre as burocracias e termos legais.

A unidade de apoio do **CEFD** não apresenta nenhuma informação específica sobre suas atividades no site da UFSM. Isto, nos mobilizou ainda mais a desenvolver as entrevistas narrativas, de forma que pudéssemos conhecer as especificidades de cada UAP da instituição. Para isso, contamos com o aceite dos coordenadores das UAPs em participar das entrevistas narrativas.

A **UAP/CAL** apresenta no site incumbências relacionadas ao apoio aos departamentos didáticos e coordenações dos cursos, bem como auxílio na formação complementar da comunidade do CAL, por meio de reuniões, eventos, cursos, seminários e oficinas. Aponta, também, o auxílio na avaliação institucional do centro

universitário, no serviço com os chefes de departamentos didáticos. Com relação aos discentes, o trabalho é desenvolvido em conjunto com as coordenações dos cursos, assessorando e promovendo encontros formativos para complementar os estudos curriculares dos estudantes e acompanhamento e identificação de estágios.

Esta unidade de apoio pedagógico produziu um Regimento Interno no ano de 2017 (UAP/CAL), que está em reformulação e não disponível no site, além disso, apresentou um plano de trabalho²⁴ para o ano de 2018 (UFSM, 2017), o qual traz como meta ou desafio:

I - Criar endereço eletrônico personalizado para a UAP/CAL. II - Divulgar (via e-mail) o Plano de Trabalhos da UAP – 2017/2018. III - Elaborar/incluir Módulo de Divulgação da UAP na Página do CAL. IV - Elaborar/discutir/aprovar o Regimento Operacional da UAP. V - Colaborar na elaboração de regulamentos operacionais para subunidades, comissões e colegiados do CAL. VI - Ofertar módulos de esclarecimentos/treinamentos operacionais. (s/p).

Estas atividades planejadas são voltadas ao corpo docente, discente, departamentos didáticos, técnico-administrativos e coordenações de curso. Nesse sentido, podemos verificar que as ações referentes aos técnicos administrativos são voltadas a apresentação do centro universitário, normas e legislações que regem o CAL, treinamentos modulares para os secretários com relação a participação em comissões de seleções e concursos para os docentes, apresentação de um manual prático para o exercício das funções de secretaria que foi elaborado por um técnico administrativo como acadêmico do mestrado; ainda, apresenta a oferta de seminários e/ou oficinas de elaboração de projetos para concorrerem aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *latu sensu*.

Traz, também, uma sequência de módulos para os chefes de departamentos didáticos relacionados aos aspectos normativos e competências da função, de esclarecimentos sobre seleção de professores substitutos, professores visitantes e professores permanentes.

E, com relação aos estudantes, esta unidade, promove ações voltadas ao acolhimento dos calouros, com palestras de boas-vindas, apresentação do centro universitário e das normas e legislações vigentes para os discentes, bem como o manual do estudante. Além disso, auxilia com seminários, na elaboração de

²⁴ Essas informações estão disponíveis em: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/cal/wp-content/uploads/sites/368/2018/06/PlanoTrabalhoUAP-2107.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

anteprojetos acadêmicos, em nível de graduação e pós-graduação; seminários sobre a elaboração de currículos e sobre a utilização das normas para a produção de trabalhos acadêmicos, o Manual de Dissertações e Teses (MDT). Ainda, oferece seminários e oficinas para os estudantes com relação a utilização de programas como *CORELDRAW*, *PHOTOSHOP*, *AUTOCAD* entre outros.

A **UAP/CCNE** “[...] tem como atribuições atividades relacionadas ao planejamento, sistematização, supervisão e execução de ações didático-pedagógicas voltadas aos cursos de graduação e pós-graduação da Unidade” (UFSM, s/d, s/p). Esta unidade traz como competências atividades referentes ao núcleo docente estruturante (NDE), com relação ao auxílio em desafios e demandas que emergem.

Além disso, como competências traz, ainda, apoiar a criação de atividades de extensão para os cursos de graduação do CCNE, a reestruturação dos currículos dos cursos e construção de estratégias para a melhoria da qualidade no ensino no centro universitário.

A **UAP/CCS** não apresenta suas atribuições no site, entretanto na perspectiva de conhecer mais os discentes do centro universitário criou um questionário online com o objetivo de “[...] aprimorar e qualificar os processos e espaços de atendimento” (UFSM, s/d, s/p). Este formulário já está fechado para respostas.

Por fim, a **UAP Rede Integrare** do CE, se apresenta no site como um “Espaço institucional de apoio às ações pedagógicas, atendendo às demandas da comunidade do CE” (UFSM, s/d, s/p). E mantém uma página na rede social *Facebook* para informações gerais aos interessados e que curtem a página. Além disso, no site da UFSM aparece a Resolução n. 003/2017²⁵, na qual o Reitor “institui a Unidade de Apoio Pedagógico — Rede Integrare/CE na estrutura organizacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria” (UFSM, 2017, p. 1).

Esta Resolução busca equiparar o CE com os demais centros universitários com a instituição da UAP Rede Integrare/CE; traz como uma de suas justificativas para a criação desta unidade de apoio, o fato de ser importante como um espaço de integração entre a comunidade que constitui cada centro universitário contribuindo para a permanência e para a formação continuada dos servidores envolvidos.

²⁵ Disponível em:

<<https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?action=arquivoIndexado&download=false&id=255605>>. Acesso em: 13 de dez. 2019.

O documento (UFSM, 2017), ainda traz as competências direcionadas a esta UAP que são:

I — coordenar os processos de revisão, atualização e reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CE, Plano de Desenvolvimento da Unidade e Plano de Gestão do Centro de Educação; II — articular com a Comissão de Avaliação do Centro de Educação (CAICE) para elaborar e desenvolver propostas direcionadas às ações políticas de curto e médio prazo visando atender à comunidade do CE, a partir de demandas oriundas da avaliação institucional (interna e externa); III — coordenar ações de acolhida a novos servidores do CE (Docentes e Técnico-Administrativos em Educação) e discentes; IV — coordenar ações institucionais como: calourada, Jornada Acadêmica Integrada (JAI) e Descubra em parceria com cursos, departamentos, Gabinete de Projetos (GAP) e Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão do CE, e Diretório Acadêmico do Centro de Educação (DACE); V — identificar demandas, elaborar e acompanhar propostas da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED); VI — compartilhar os saberes produzidos no CE nas diferentes áreas de atuação: Educação e Ciências (NEC), Educação Especial (NEPES), Educação e Infância (NDI), Aprendizagem, Acessibilidade e Ações Afirmativas, Social, Etnico, Racial e Indígena (ÂNIMA), e demais departamentos de Ensino (EDE, FUE, ADE, MEN) e Pós-graduação; VII — criar espaços de discussão para fortalecimento da interação entre a Universidade e a sociedade; VIII — assessorar a Direção, as Coordenações de Curso e Comissão de Avaliação Interna do Centro de Educação — CAICE, no sentido de melhorar a qualidade do ensino superior; e IX — responsabilizar-se por metas e ações a curto, médio e longo prazos visando a melhoria da qualidade de educação. (p. 2).

A UAP Rede Integrare está articulada a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) e tem como composição de sua equipe, um diretor e um secretário. O documento destaca que, a função de diretor pode ser exercida por um servidor público federal docente ou técnico administrativo em educação, com preferência aos profissionais com formação pedagógica. O fato de a instituição emitir este documento nos faz refletir sobre a necessidade desta implantação via Resolução. O que nos incita a buscar nas entrevistas narrativas com os diretores das UAPs, o percurso até se tornarem parte da UAP e como cada UAP foi criada.

Após a apresentação das informações obtidas pelo site da UFSM relacionadas às UAPs, podemos observar que este estudo exploratório nos possibilitou ter um panorama da maioria delas, quais são, como se nomeiam, como está a organização e divulgação de suas atividades nos sites e, ainda, se oferecem cursos de formação ou propostas que envolvam os processos formativos, o que nos forneceu subsídios para a construção dos tópicos guia.

Verificamos que as UAPs foram implementadas por ações institucionalizadas, com exceção da UAP/CCR que foi a primeira a ser fundada na UFSM para atender demandas específicas do Centro de Ciências Rurais. Nesse sentido, entender como as UAPs foram pensadas e se constituindo como unidade de apoio pedagógico serão esclarecidos conforme as narrativas de seus gestores que se disponibilizaram a participar das entrevistas.

Além disso, observamos que as UAPs desenvolvem atividades de apoio nas diversas esferas dos centros universitários, relacionadas a gestão, elaboração de documentos, acompanhamento e acolhimento discente, propostas de formação docente. Contudo, verificamos que cada UAP tem uma forma particular de se organizar, de se automear, de propor atividades, desenvolver projetos. Evidenciamos que algumas UAPs não divulgam suas atividades no site da instituição. Estes aspectos nos impulsionam a pensar em quais elementos são importantes no momento das entrevistas narrativas com os gestores dessas Unidades, ora denominados diretores, ora coordenadores e, também, pedagogos.

Em complemento a este estudo, realizamos o levantamento do currículo Lattes da equipe que compõem essas Unidades, para verificarmos quais funções estão exercendo, tendo em vista a Resolução 003/2017²⁶. Para tanto, acessamos a Plataforma Lattes, do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), utilizando o nome de cada membro da equipe, sem considerar os estudantes e bolsistas.

O quadro 06, a seguir, está organizado com estes dados:

Quadro 06: Elaborado com os dados das equipes das UAPs, obtidos pela Plataforma Lattes.

(continua)

UAP/CU	EQUIPE	Formação Inicial/Titulação	Tempo de serviço na UFSM	Tempo de UAP	Experiências anteriores
UAP/CCR	Diretor	Pedagogia/Filosofia Doutorado em Educação	25 anos	09 anos	Docência
	TAE 1	Licenciatura em Física/ Mestrado em Física	11 anos	-	-

²⁶ Nesta resolução, fica claro que os diretores das UAPs podem ser técnicos administrativos ou docentes e que preferencialmente tenham formação pedagógica.

Quadro 06: Elaborado com os dados das equipes das UAPs, obtidos pela Plataforma Lattes.

(conclusão)

	TAE 2	Letras - português e literaturas da língua portuguesa / Mestrado em Letras	06 anos	06 anos	Docente
UAP/CT	Pedagogo	Pedagogia / Educação Especial / Doutorado em Educação	09 anos	-	-
	Auxiliar em Administração	-	-	-	-
UAP/CCSH	Servidor	Administração/ Especialização em Finanças e Mestrando em Administração	03 anos	-	Servidor Federal
UAP/CEFD	Diretor	Letras - Língua Portuguesa / Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens	11 anos	-	Servidor Municipal e Estadual de 2005 a 2009; 2010 Tutor.
UAP/CAL	Diretor	Licenciatura em Filosofia/ Doutorado em Epistemologia e História da Ciência	13 anos	-	Cargos de administração no público e privado.
UAP/CCNE	Assistente em Administração 1	Psicologia/ Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	02 anos	02 anos	Servidor Público: IFFS – 2012-2013; IF – 2013 – 2017.
	Assistente em Administração 2	Enfermagem / Mestrado em Enfermagem/ Especialização em Práticas assertivas da Educação Profissional integrada a EJA	04 anos	-	Professor visitante em um Instituto.
UAP/CCS	Servidor 1	-	-	-	-
	Servidor 2	Pedagogia / Especialização em Pedagogia Escolar e Especialização em Gestão Educacional	03 anos	-	Servidor Público Federal e Municipal
Rede Integrare/CE	Coordenador	Pedagogia/ Mestrado em Educação	08 anos	-	Professor no Estado do RS
	TAE	Letras Português Inglês e Respectivas Literaturas/Mestrado em Letras	09 anos	-	Professor em rede privada e municipal

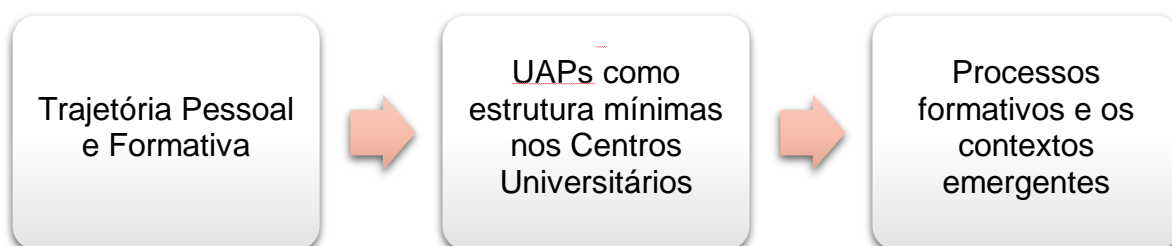
Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações coletadas na Plataforma Lattes.

Com a realização desta análise dos currículos lattes dos profissionais que compõem as UAPs, verificamos que eles vêm de variadas áreas de conhecimento, sendo grande parte de cursos de licenciatura, com mestrado. Entretanto, nem todos possuem formação em área pedagógica. Podemos observar, também, que a maioria possui mais de cinco anos de serviço na instituição e tiveram experiências anteriores a UFSM. Essa análise nos possibilita a reflexão sobre como esses servidores pensam a e sobre a formação docente universitária, aspectos importantes para serem considerados nos tópicos guia. Além disso, as lacunas sobre o tempo de serviço nas UAPs, associadas com o tempo de serviço na IES refletem, também, em como se tornaram parte dessa equipe.

2.7.2 Os Tópicos Guia: o roteiro que orienta a interlocução

Para a realização das entrevistas, organizamos tópicos guia, de modo semiestruturado, a fim de mantermos o foco do estudo, bem como, de contemplarmos os diferentes aspectos que envolvem as entrevistas narrativas na abordagem sociocultural. Nesse sentido, os tópicos guia, para a realização desse estudo, foram elaborados com base no aprofundamento teórico das pesquisadoras sobre os processos formativos e os contextos emergentes. Além disso, o estudo exploratório que realizamos possibilitou ampliar nossos conhecimentos sobre as UAPs, para, assim, termos uma orientação no processo de construção desse material, que nos auxiliou no desenvolvimento das entrevistas narrativas. Logo, os tópicos guia contemplaram três eixos, considerados importantes para o alcance dos nossos objetivos, conforme explanado na figura a seguir:

Figura 01 - Imagem elaborada com os eixos presentes nos tópicos guia



Fonte: Elaborada pela autora a partir da definição dos tópicos guia para as entrevistas.

Nessa direção, os tópicos guia foram pensados de modo a considerar as trajetórias pessoais e formativas dos coordenadores das UAPs, para que assim, possamos conhecer como esses profissionais se constituíram e/ou se constituem gestores dessas Unidades de Apoio Pedagógico. Ainda, os aspectos referentes às atribuições e atividades desenvolvidas pelas UAPs, que nos auxiliam a ter uma leitura dos tempos e espaços destes gestores. E, por fim, as reflexões sobre os processos formativos dos professores em contextos emergentes, que estão inseridos no contexto dos cursos oferecidos nos centros universitários, ao qual pertence cada UAP. O documento elaborado contendo os tópicos guia pode ser explorado no Apêndice C.

2.7.3 Entrevistas narrativas: a interlocução entre os sujeitos e os pesquisadores

A proposta de pesquisa com base em entrevistas narrativas parte da ideia de que o sujeito colaborador está situado em um espaço tridimensional (CLANDININ e CONNELLY, 2015). Este espaço é expresso na fala, durante a narrativa e traz significados implicados em um processo subjetivo e objetivo de relações experienciadas entre pesquisador e narrador. Desse modo, “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores. (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 18).

Assim, ao narrar suas histórias, os sujeitos colaboradores e o pesquisador criam um elo que comporta a confiança, as trocas de saberes e fazeres, mobilizando o pensamento e a reflexão. Pois, os sujeitos são direcionados para assuntos, que, muitas vezes, não são falados, mas que nas narrativas aparecem de modo a contribuir para o processo reflexivo e de tomada de consciência dos sujeitos envolvidos. Diante disso, Bolzan (2009) indica que

Podemos dizer que todo o ato de fala sobre um entendimento comum pode tornar evidente a compreensão do outro. Frequentemente, um indivíduo pode ter uma compreensão parcial dos aspectos de uma teoria, mesmo permanecendo sem compreendê-la no seu todo, pois nunca a discutiu com ninguém, nem mesmo confrontou pontos de vista comuns ou divergentes. (p. 13).

Dessa forma, o pesquisador precisa estar ciente desse elo criado, para que na interpretação e explicação das narrativas mantenha seus objetivos, assim como,

considere a fala real e subjetiva, sem cair em julgamentos. É preciso estar atento para compreender que os sujeitos vêm de uma trajetória pessoal e profissional que refletem na sua identidade e que não são seres engessados, mas sim dinâmicos. Não obstante, é fundamental o olhar para o sujeito social, histórico e cultural, de modo particular, considerando suas individualidades dentro deste espaço tridimensional. Bolzan (2009) destaca que:

O aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através de nossas vozes. (p. 73).

Assim, para que a pesquisa narrativa ocorra, é necessário manter algumas etapas básicas, como o aprofundamento teórico, o conhecimento contextual do tema e dos sujeitos em estudo e a elaboração dos tópicos guia, para assim manter o foco nos objetivos do estudo. Além disso, é preciso cuidar da questão ética da pesquisa, mantendo em sigilo a identidade dos sujeitos colaboradores, utilizando para tanto, o Termo Livre e Esclarecido (TCLE), como documento que viabiliza o ciente e a autorização dos sujeitos para utilização das narrativas coletadas na pesquisa.

Outros aspectos que vão delineando a abordagem narrativa, consistem em desenvolver o registro das entrevistas, a transcrição e a posterior devolutiva das entrevistas a cada sujeito participante, de modo que possam avaliar se a transcrição se mantém de acordo com os sentidos e significados das falas. Outro elemento importante, é o afastamento do pesquisador para a organização do processo interpretativo, uma vez que, por meio deste movimento, é possível identificar e compreender novos elementos, para assim produzir a elaboração do relatório com base nas entrevistas. Quando da interpretação dos achados das entrevistas, também é preciso considerar algumas etapas, como: a leitura das entrevistas e elaboração do quadro de recorrências; a estruturação das recorrências em categorias e dimensões conceituais e; a escrita com base nas narrativas e os aprofundamentos teóricos. Ainda, ao nos voltarmos para nossos estudos com as UAPs, precisamos levar em conta, conforme BOLZAN (2016) destaca, que:

[...] a função interpretativa dos sentidos de uma narrativa, no que diz respeito à formação, decorre dos conhecimentos e saberes, inseparáveis de sua vivência de vida, de sua vivência acadêmica e dos processos formativos

experimentados nesse percurso. A função socializadora da significação consiste no fato de traduzirmos um espaço dialógico intersubjetivo, a partir dos múltiplos sentidos e significados construídos coletivamente, mesmo que sejam interpretados de forma marcadamente individual. Logo, a função da práxis diz respeito à relação entre as duas primeiras, isto é, assenta-se na intersubjetividade dos sentidos e a transformação do que existe como verdadeiro, possibilitando a reorganização da ação. (p. 22).

Assim, pesquisar narrativamente nos remete a um trabalho que não podemos generalizar, mas achar proximidades entre o coletivo de entrevistas individuais e as singularidades apresentadas pelos sujeitos. Diante disso, não tomamos a posição de julgar, mas sim de interpretar os achados a partir das falas, associando-as com estudos teóricos, mediando as interações e a continuidade, o diálogo e os significados, o pensamento e ideias durante todo o processo que envolve o preparo das entrevistas, a realização, a organização das recorrências e a interpretação dos achados.

2.7.4 Os sujeitos Colaboradores: os protagonistas deste estudo

As árvores e os Livros

Jorge Sousa Braga²⁷

As árvores como os livros têm folhas
E margens lisas ou recortadas,
E capas (isto é copas) e capítulos
De flores e letras de oiro nas lombadas.

E são histórias de reis, histórias de fadas,
As mais fantásticas aventuras,
Que se podem ler nas suas páginas
No pecíolo, no limbo, nas nervuras.

As florestas são imensas bibliotecas,
E até há florestas especializadas,
Com faias, bétulas e um leteiro
A dizer: «Florestas das zonas temperadas».

É evidente que não podes plantar
no teu quarto, plátanos ou azinheiras.
Para começar a construir uma biblioteca,
basta um vaso de sardinheiras.

A universidade compõe um ecossistema formado por diversas comunidades, espécies que interagem numa determinada região em um determinado lócus. Braga (1999) associa, metaforicamente, as árvores como livros. Então, ao vermos nossos

²⁷ Fonte: in Herbário, Assírio & Alvim, 1999. Disponível em: <<https://www.theuniplanet.com/2011/08/as-arvores-e-os-livros.html>>, acesso em: 23 jul. 2020.

sujeitos como livros/árvores que fazem parte de uma biblioteca/ecossistema que é a instituição, precisamos levar em conta o ciclo infinito que as plantas sofrem na natureza, o quanto contribuem purificando o ar, trazendo novos aromas e embelezando, cada uma a seu jeito. Assim como os livros, nos permitem diferentes interpretações, sendo que a cada leitura e releitura nos possibilita mudar concepções e ao mesmo tempo buscamos complementar, entendendo que uma história pode apresentar várias hipóteses para o fim, mas quanto mais nos apropriamos, mais inacabada fica.

O trabalho com entrevistas narrativas nos possibilita lermos/interpretarmos fragmentos de livros, capítulos que os sujeitos nos abrem em uma relação de confiança com o intuito de colaborar para os fins da pesquisa na qual estão se inserindo. Por esses fragmentos expressados, o pesquisador busca sentidos e significados em cada capítulo/fragmento/nervura/flor que constituem as falas dos sujeitos e que compõem uma nova história.

Para o desenvolvimento desta pesquisa convidamos como sujeitos colaboradores os ocupantes do cargo de chefia das Unidades de Apoio Pedagógico, que são chamados de diferentes nomenclaturas, como: chefe, diretor, coordenador e/ou pedagogo, visto que cada UAP apresenta uma estrutura organizativa particular que fica à critério de sua equipe. Para fins desta pesquisa, consideraremos o termo coordenador de UAP com a ideia de chefia dessas Unidades. A opção pelos coordenadores foi embasada no nosso estudo exploratório apresentado na primeira parte dos nossos achados, pois ao conhecermos as equipes que constituem as UAPs, além da diferença na delimitação do nome das funções existentes, verificamos que existem Unidades que possuem um único servidor que exerce diversas funções.

O acesso aos coordenadores das UAPs se deu via e-mail em virtude do período de distanciamento social, em função da pandemia do COVID-19²⁸. Dessa forma, alcançamos seis profissionais que atuam nas UAPs, pertencentes aos seguintes Centros Universitários: CCR, CCS, CCNE, CE, CEFD e CT.

A seguir, descrevemos nossos sujeitos utilizando seus pseudônimos para mantermos sigilo acerca de suas identidades. A escolha pelos pseudônimos, foi realizada levando em conta sugestões de dois dos sujeitos e, assim, mantivemos o padrão de nomear os coordenadores por plantas, árvores e flores.

²⁸ No Brasil e em específico, na UFSM, o distanciamento e isolamento social iniciou em 16 de março de 2020, sendo o período destinado à nossa coleta de dados.

Os elementos que compõem a natureza embelezam o ambiente, aromatizam-no, mas precisam de espaço e solo adequado, luz solar, água e cuidados para se manterem; demonstram fragilidade, contudo são sustentados no cultivo do dia a dia e são exaltados em suas épocas de florescência. Essas plantas, conforme Braga (1999) poetisa, constituem-se de histórias que marcam trajetos, reflexões, nervuras. Assim, começamos a descrever nossas plantas, que nos permitiram, ao narrar suas histórias, realizar a leitura de algumas partes, alguns capítulos que as constituem como coordenadores das UAPs e nos auxiliaram no construto desta pesquisa.

Iniciaremos pela **Flamboiã**²⁹, seu nome em português, também conhecida como *flamboyant* em francês e como *Delonix Regia* em sua nomenclatura científica. Flamboiã, nosso sujeito de estudo, tem formação inicial em filosofia e pedagogia, especialização em orientação educacional, mestrado e doutorado em educação. Com um longo período de atuação na educação básica e outro longo período como servidora desta universidade, atuando como pedagoga, desde 1994 – 25 anos de instituição e 22 anos de trabalho na UAP. Verificamos que seu trajeto anterior a IES atual implicou no modo de atuação e nos caminhos trilhadas pela UAP em que está inserida:

A minha trajetória formativa, eu poderia dizer até que inicia lá no ensino básico e médio, porque enfim, também faz parte. [...] Quanto à minha trajetória profissional, considero que foi muito importante e influenciou para a posterior atuação nas UAPs, pois logo nos primeiros anos já comecei a me dedicar de alguma forma, a formação de professores. Só para ter um pequeno histórico, no primeiro ano, eu iniciei trabalhando com quatro séries ao mesmo tempo, a chamada unidocência. [...] Na Orientação Educacional, realizei um trabalho diferenciado, pois pela primeira vez comecei a fazer parte de uma equipe diretiva. Ao mesmo tempo, fui convidada para integrar a associação de orientadores educacionais que, na época, costumava reunir os orientadores e discutir as funções desse especialista em educação, o que eu apreciava bastante, pois ali encontrava meus pares e podia analisar conjuntamente nosso trabalho. Essa mesma associação questionava o modelo de educação tradicional, incentivando-nos a adotar um trabalho progressista. Discutiam-se, inclusive, as funções sociais da escola, assunto que muito me interessou, pois sempre entendi a educação como um processo sociocultural e não apenas restrito ao ensino dos conteúdos. Eu considero que repercutiu, posteriormente, no meu trabalho na universidade. (FLAMBOIÃ)

²⁹ As informações apresentadas dessa planta foram obtidas pelo site: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Delonix_regia>. Acesso em: 29 ago. 2020.

Temos também a **Orquídea**³⁰ que corresponde a todas as plantas que se enquadram na categoria *Orchidaceae*, pertencente a uma das maiores famílias de plantas, as *Asparagales*. A Orquídea, como sujeito colaborador desse estudo é formada inicialmente em psicologia, com mestrado em educação profissional e tecnológico. Orquídea foi transferida com a redistribuição de outra instituição de ensino aqui do Rio Grande do Sul, no cargo de assistente administrativa; está na universidade desde 2017 e já iniciou atuando na UAP. Ela nos narra que suas experiências anteriores estavam relacionadas com questões administrativas e pedagógicas, como podemos observar na narrativa que segue:

[...] eu começo a minha trajetória na graduação em Psicologia, conclui ela em 2014. Nesse meio tempo, já estava como servidora do IF Farroupilha no Campus Júlio de Castilhos. No campus de Júlio (de Castilhos) eu atuava na direção de ensino mais vinculada às questões administrativas e relacionadas aos docentes, e em 2014 eu conclui a graduação em Psicologia e iniciei a pós em gestão escolar também do Campus de Júlio de Castilhos. Depois disso concluí ela em 2015, mas concomitante eu também iniciei o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Fiquei um período afastada das atividades laborais e desenvolvi a pesquisa sobre um programa Permanência e Êxito. Foi um programa que a gente iniciou no Campus de Júlio e depois se espalhou para todos os outros campi. Era um programa justamente para gente atuar em relação a evasão e a reprovação e eu decidi, então, aproveitando a minha atuação juntamente com os colegas nesse programa, aproveitei para pesquisar também sobre ele e foi esse o tema da minha dissertação de mestrado. (ORQUÍDEA)

Nesse ecossistema encontramos, ainda, a **Tília**³¹, árvore localizada em regiões com clima típico de zona temperada, pode ser chamada de *Teja* ou *Texa* e pertence à família *Malvaceae*. A Tília, como sujeito, possui formação em psicologia e mestrado em educação. Atuou por muito tempo no Sistema Único de Saúde (SUS), pelo período de 15 anos, em diferentes municípios. Está na universidade desde 2016, na qual iniciou trabalhando na residência multiprofissional como cogestora do programa de saúde mental e, a partir de 2018, está ligada a UAP. Pela narrativa que segue, observamos sua trajetória formativa:

Me formei em 2002 em psicologia e eu trabalhei durante 15 anos no SUS, em duas prefeituras diferentes: uma de Nova Esperança do Sul (2002-2007), trabalhei durante 5 anos em estratégia de saúde da família e posto de saúde, ambulatório

³⁰ As informações apresentadas dessa planta foram obtidas pelo site: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Orqu%C3%ADdea>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

³¹ As informações apresentadas dessa planta foram obtidas pelo site: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tilia>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

e; em 2007 comecei a trabalhar aqui na prefeitura de Santa Maria até 2016, quando eu saí da prefeitura e entrei na UFSM. Aqui na prefeitura eu trabalhei em torno de 9 anos no CAPS, com transtorno mental grave e depois eu trabalhei mais um ano, mais ou menos, numa estratégia de saúde da família que é da Vila Kenedy, então eu tenho bastante experiência nessa questão de SUS. (TÍLIA)

Outra planta que temos é o **Jacarandá**³², originário das américas e pertencente à família das Bignoniáceas. Outro sujeito colaborador, com pseudônimo de Jacarandá, é pedagoga, mestre em educação e trabalhou por 10 anos no estado do Rio Grande do Sul, com ensino básico. Já completa 10 anos na universidade como técnica em assuntos educacionais; atuou como diretora do Gabinete de Projetos (GAP) em um centro universitário, posteriormente como assistente da Pró-reitoria de Extensão e desde 2016 está na UAP.

A minha formação inicia com o magistério, então sou professora de formação. Depois do magistério fiz pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria. Enquanto pedagoga, formada na instituição, eu fiz um concurso para o estado e trabalhei por 9 anos no Estado do Rio Grande do Sul, trabalhando a alfabetização e pós-alfabetização tanto de crianças quanto adultos. [...] fiz o mestrado na área de educação na Universidade Federal de Santa Maria [...] Eu acabei fazendo um concurso para a Universidade Federal para o cargo de técnico em assuntos educacionais, não fiz o concurso para pedagogo que é a minha formação porque na época do concurso só tinha o cargo de técnico [...] então eu acabei fazendo esse concurso em 2010 e em 2011 eu assumi o cargo na Instituição. A minha primeira atividade na Instituição foi no gabinete de projetos do centro de Ciências Sociais e Humanas, onde atuei junto as comissões de ensino, pesquisa e extensão, registro, manutenção e avaliação de projetos, organização e acompanhamento de editais. Também fizemos formação com os professores para auxiliá-los a concorrer aos editais públicos que havia na época, principalmente o PROEXT, que é um PROGRAMA nacional de extensão. A partir desse trabalho no CESH, fui convidada a trabalhar na Pró-reitoria de extensão (PRE) na primeira gestão do professor B., com a professora T. como pró-reitora de extensão, nessa Pró-reitoria atuei bastante com a parte de extensão, com a formação dos professores e dos alunos na área de extensão, trabalhamos com o projeto Rondon, com o PROEXT. Dali eu fui encaminhada [...] para assumir uma unidade que não existia ainda, a unidade de apoio pedagógico em fim de 2016, começo de 2017. (JACARANDÁ)

³² As informações apresentadas dessa planta foram obtidas pelos sites: <<https://tudohusqvarna.com/blog/fichas/jacaranda/#:~:text=O%20que%20mais%20chama%20a,a%20qual%20floresce%20na%20primavera.&text=Se%20gosta%20da%20flora%20arb%C3%B3rea,que%20lhe%20pode%20ser%20%C3%BAtil.>> e <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacaranda>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

Contamos também com o **Ipê Roxo**³³, encontrado sobretudo nas regiões brasileiras nordeste e sudeste, pode chegar entre 10 a 20 metros de altura. O Ipê Roxo, como nosso sujeito colaborador, tem formação inicial em pedagogia e educação especial, com o título de doutor em educação. Está há 11 anos na instituição e trabalhou como pedagogo, atuando como Coordenador Substituto de Apoio e Desenvolvimento de Ensino da Pró-reitoria de Graduação da instituição. Desses 11 anos, há 7 está vinculado ao mesmo centro universitário e, desde então, trabalha na construção da UAP.

Eu pertenço a uma família de mãe e irmã professoras de escola básica, e essas vivências em família influenciaram minhas escolhas formativas. Ao concluir o Curso de Pedagogia, tive a oportunidade de prestar concurso técnico-administrativo em educação para o cargo de Pedagoga na UFSM e aprovação em primeiro lugar, fato este que justifica minha atuação profissional no momento. (IPÊ ROXO).

E, por fim, contamos com **Magnólia**³⁴, pertencente ao grupo *Magnoliales*, encontrada na Ásia e nas Américas. Como sujeito colaboradora, é formada em letras português, mestre em ensino de humanidades de linguagem. Teve experiências com ensino básico antes de ingressar na universidade. Está nessa IES há 10 anos, como técnica em assuntos educacionais, tendo passado por outros setores, como a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) – no Laboratório de Informática (LABINFO).

Fiz a minha graduação na área das Letras, especialização também, depois realizei o mestrado na área da Educação, então essas formações foram bastante importantes na minha trajetória profissional. Logo depois que me formei em letras fui lecionar. Acabei lecionando por alguns anos e desisti, não por não gostar de lecionar, na verdade eu [...] acho que é uma missão para nós que somos da educação, é um gostar mesmo daquilo que se faz, é um sentimento muito maior do que alguém possa imaginar, poder entrar na sala de aula e se fazer uma boa

³³ As informações apresentadas dessa planta foram obtidas pelo site: <https://www.ibflorestas.org.br/conteudo/especies-de-ipe-conheca-todos-os-tipos-e-ores?utm_source=google-ads&utm_medium=cpc&utm_campaign=nativaspa&keyword=ipe%20rosa&creative=389569547223&clid=Cj0KCQjw-f6BRC5ARIsAALPIIWpRvoTSarutpP9vtw7hy7sRnmzyZOR9O82NGHMD5dzVvCGJA2pyfwaAswLEALw_wcB>. Acesso em: 29 ago. 2020.

³⁴ As informações apresentadas dessa planta foram obtidas pelo site: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/magn%C3%B3lia/481801#:~:text=fabrica%C3%A7%C3%A3o%20de%20m%C3%B3veis,-,Magn%C3%B3lia%20%C3%A9%20o%20nome%20dado%20a%20diversas%20%C3%A1rvores%20e%20arbustos,destacam%20por%20suas%20grandes%20flores.&text=Existem%20cerca%20de%20oitenta%20esp%C3%A9cies,na%20Am%C3%A9rica%20e%20na%20%C3%81sia>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

aula e conseguir se sentir bem trabalhando. Então é um fazer maravilhoso, mas eu acabei, [...], direcionando meus estudos mais para concursos públicos. Comecei estudar e logo passei no concurso da universidade, passei em outros concursos também. Acabei ingressando na universidade e comecei a trabalhar. (MAGNÓLIA)

Com estes pequenos fragmentos, abrimos os livros das nossas plantas, na busca de interpretar os capítulos que nos apresentam, revelando os potenciais e suas marcas apresentadas na singularidade dos espaços em que estão inseridas. Esse caminho se faz somado as teorias e estudos que perpassam suas atividades, destacando a realidade objetiva e subjetiva nas suas ações e submergindo no ecossistema da Universidade.

2.7.5 A categorização: os fragmentos que compõem a perspectiva da interpretação das entrevistas narrativas

A organização categorial partiu do conjunto de entrevistas narrativas realizadas, relacionando-as à releitura dos objetivos de pesquisa. Essa organização categorial é complexa, pois além de recolhermos um denso material, existem muitos aspectos considerados importantes e imbricados em todo o processo da entrevista. Isso, exige um distanciamento dos pesquisadores e a estruturação prévia de quadros, para, assim, podermos destacar fragmentos que são recorrentes nas narrativas exploradas. Desse modo, a organização desses fragmentos possibilita o trabalho interpretativo e a categorização dos achados.

Nessa direção, destacamos duas grandes dimensões categoriais constituídas pelos seus respectivos elementos categoriais e um eixo orientador. Vale referir que esse modelo de categorização já vem sendo trabalhado nos estudos desenvolvidos pelo GPFOPE, o que nos auxilia na organização e interpretação dos achados a partir das entrevistas. Contudo, entendemos que são partes de um todo e que uma dimensão categorial implica e está relacionada a outra. Sendo assim, nosso processo interpretativo possibilitou destacar a Dinâmica Institucional e os Contextos Emergentes como dimensões categoriais, que se desdobram em elementos categoriais e são permeadas pelos Processos Formativos, como eixo orientador.

Inicialmente, como primeira dimensão categorial, elegemos a **Dinâmica Institucional**³⁵, sendo que, segundo Bolzan (2016), essa expressão,

[...] abarca a organização pedagógica que expressa normativas, escolhas e definições que decorrem tanto das exigências e obrigatoriedades ditadas pelos documentos legais (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Plano de Desenvolvimento Institucional, Resoluções, Pareceres, Normativas, PPP da Instituição), quanto do modo como os diferentes profissionais assumem seus fazeres e saberes no contexto institucional. (p. 120).

Nessa perspectiva, destacamos a dinâmica institucional como dimensão categorial, pois contempla os aspectos de constituição, organização, estruturação e de gestão, tanto da instituição, quanto dos próprios servidores que estão inseridos no contexto das UAPs. Essa dinâmica, contempla os elementos categoriais relacionados ao Desenho das Unidades de Apoio Pedagógico, a Gestão Pedagógica e aos Desafios que permeiam o trabalho desenvolvido pelas UAPs. Esses elementos categoriais estão entrelaçados pelos processos formativos. Na medida em que os profissionais que atuam nas UAPs pensam sobre suas qualificações, buscam formações específicas e desenvolvem o trabalho pedagógico, levando em conta as necessidades docentes e discentes. Além disso, os elementos categoriais se relacionam quando a gestão pedagógica ultrapassa as esferas de organização interna e se vincula a outras formas de gestar.

Nossa segunda dimensão categorial, os **contextos emergentes**³⁶, contemplam as mudanças sociais, culturais, políticas e globais que impactam nos tempos e espaços educativos e transformam os saberes e fazeres institucionais. Diante dessas mudanças, a comunidade acadêmica se sente desafiada e promove novas possibilidades para o processo de ensino e de aprendizagem, imbricados nos movimentos que [trans]formam a dinamicidade no trabalho, a organização e as estruturas das IES tanto nos aspectos físicos, quanto formativos (BOLZAN, 2016).

Em consonância, os estudos de Bolzan e Isaia (2019), destacam que

³⁵ Este conceito foi um dos achados da pesquisa desenvolvida pela Professora Doris Pires Vargas Bolzan – Aprendizagem docente: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior – concluída em 2016.

³⁶ Termo que vem sendo problematizado pelos integrantes da Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) e pertence a temática de estudos da Professora Doris Pires Vargas Bolzan, na pesquisa – Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes-; desenvolvido desde 2016.

[...] pensar em contextos emergentes pressupõe uma visão de conjunto acerca das ações e propósitos que caracterizam os modos de organização institucional a partir das políticas de inclusão, da educação profissional e tecnológica, da expansão/democratização da educação superior, bem como de programas de formação docente e dos novos professores, aqui compreendidos como ingressantes na instituição de ensino superior (IES), que possuem uma trajetória pautada em experiências acadêmicas, sem estarem inseridos no campo específico da profissão e mesmo da docência em nível superior. (p. 145).

Assim, para essa categorização, levamos em conta a visão dos coordenadores das UAPs sobre os contextos emergentes, que estão diretamente relacionadas às políticas públicas como, por exemplo, o sistema de reserva de vagas e a redução de investimentos para a educação superior, que é reflexo da mudança social que vivemos. Somado a isso, temos, também, a geratividade como um fator propulsor de conflitos entre docentes e estudantes; temos ainda, os enfrentamentos desses contextos na atuação dos coordenadores, trazendo como destaque a escuta sensível para as suas práticas. Diante disso, os elementos categoriais relacionados aos contextos emergentes são: a Escuta Sensível, as Políticas Públicas Macro e Micro, a Geratividade e Enfrentamentos no trabalho promovido pelas UAPs.

Entrelaçando essas dimensões categoriais, temos o eixo orientador **Processos Formativos**, envolvendo toda a comunidade acadêmica, que se entrelaçam nos modos de saber e de fazer o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão e a formação. Formação tanto de professores universitários quanto dos estudantes de graduação e de pós-graduação, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento profissional. Os processos formativos são impactados pelo lócus, no sentido da dinâmica institucional, pela comunidade acadêmica e pela totalidade em que a instituição está conectada, que ultrapassa seu ecossistema e se inter-relaciona com aspectos nacionais e globais. Isso, considerando as mudanças que decorrem dos aspectos sociais, culturais e que impactam nos conhecimentos essenciais para que, assim, se promovam processos formativos que [re]signifiquem os tempos e espaços educativos de acordo com a realidade contextual. Nessa perspectiva, a IES destaca no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2016 – 2026), que

[...] o valor do conhecimento depende de sua capacidade de dar conta da realidade em sua constante transformação. Quando se compreende a realidade como condicionada e não determinada, devem-se encontrar caminhos adequados para a produção e difusão do conhecimento que levem em conta essa premissa. O determinismo nega o caráter histórico e dinâmico

da própria produção do conhecimento, opondo-se aos movimentos de mudança. (UFSM, 2016, p. 137).

Nesse sentido, Cunha, Zanchet e Reischke (2019) problematizam em seus estudos que as IES precisam romper com a cultura que existe do predomínio de práticas transmissivas de conhecimentos. Assim como, esclarece a necessidade de as práticas pedagógicas estarem associadas às especificidades de cada curso e/ou componente curricular, destacando que essas práticas são compreendidas “[...] numa perspectiva ampliada e multifacetada” (CUNHA, ZANCHET e REISCHKE, 2019, p. 131). Essas práticas precisam considerar as mudanças impulsionadas pelos contextos emergentes, que exigem novos saberes e novos fazeres dos professores das IES. E, Bolzan e Isaia (2019) corroboram ao afirmarem que

A geração de inovações, neste campo, exige a reflexão sistemática sobre os saberes e os fazeres inerentes à docência na educação superior. Portanto, compreender a diversidade desse campo é condição básica para definir estratégias capazes de valorizar os profissionais que nela atuam. Assim, a análise do contexto universitário precisa ser o ponto de partida para a produção genuína de estratégias capazes de promover o desenvolvimento profissional docente, dinamizado e difundindo políticas institucionais e de Estado para a efetivação desse processo em contextos emergentes. (p. 159).

Logo, os processos formativos estudados na perspectiva das Unidades de Apoio Pedagógico, perpassam a dinâmica institucional, levando em conta suas formas de organização, de institucionalização e de atuação. E, ainda, estão envolvidos diretamente com os contextos emergentes, sendo provocados e desafiados a buscar meios que transformem os processos de ensino e de aprendizagem. Esses processos promovidos pelos centros universitários, nos quais os sujeitos estão inseridos, precisam passar a atender as mudanças sociais, culturais e políticas presentes na IES.

Assim, essas dimensões categoriais, seus elementos categoriais e o eixo orientador estão apresentados no desenho indicado de quadro 07 que segue:

Quadro 07 - Quadro com a categorização das narrativas

(continua)

UNIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO			
EIXO ORIENTADOR	DIMENSÕES CATEGORIAIS	ELEMENTOS CATEGORIAIS	EVIDÊNCIAS NARRATIVAS
	Dinâmica Institucional	Desenho da UAP	Eu tive o privilégio de ingressar no CT em 2014 e, nesse processo, receber apoio da gestão do CT para propor a Unidade de Apoio Pedagógico numa Unidade de

Quadro 07 - Quadro com a categorização das narrativas

(continuação)

PROCESSOS FORMATIVOS			Ensino preocupada em discutir e promover uma gestão pedagógica nas suas rotinas. Com isso, a gestão do [centro] juntou-se à gestão universitária no processo coletivo de criação das UAP na UFSM. (IPÊ ROXO)
		Gestão Pedagógica	Coordenar, orientar e supervisionar as atividades desenvolvidas pela Unidade de Apoio Pedagógico; assessorar a Direção do Centro em assuntos ou atividades de competência da Unidade; apresentar ao Diretor do Centro os planos de trabalho, assim como o relatório das atividades desenvolvidas; exercer as demais atribuições inerentes à função. (IPÊ ROXO)
		Desafios	O principal desafio é promover uma gestão pedagógica em meio ao coletivo de professores, técnico-administrativos em educação, alunos e comunidade externa do [centro]. (IPÊ ROXO)
	Contextos Emergentes	Escuta Sensível	[...] a gente tem amadurecido bastante enquanto equipe, pensando muito os limites e as possibilidades de cada um de nós, tentando trabalhar bastante pautado no diálogo, na resolução dos problemas, discutindo com todos, ouvindo todos, para que a tomada de decisão seja a mais assertiva possível. (ORQUÍDEA)
		Políticas macro e micro	O contexto emergente na UFSM, em específico no CT, pode ser descrito como esse ambiente acadêmico em que, a partir da chegada de novos sujeitos, marcados pelo processo de democratização da Educação Superior, está sendo convidado a rever seus “inputs”, as estratégias de ensino e aprendizagem, seus “outputs”, em constante relação com as metas acadêmicas e o contexto social. (IPÊ ROXO)
		Geratividade	São professores com dificuldades de relacionamento com alguns alunos, que se incomodaram com alguma turma, professores mais antigos, que dizem não aguentar essa geração, referem que tem muita falta de respeito, esse tipo de coisa. (TÍLIA)
		Enfrentamentos	Toda essa articulação na formação que fizemos tem que levar em conta o que a sociedade necessita. Então se os contextos emergem na sociedade, se o que precisamos é responder o que a nossa sociedade precisa, acaba que pautamos toda nossa articulação nesses acordos que temos com a coordenação, com as escolas, com o município que nos

Quadro 07 - Quadro com a categorização das narrativas

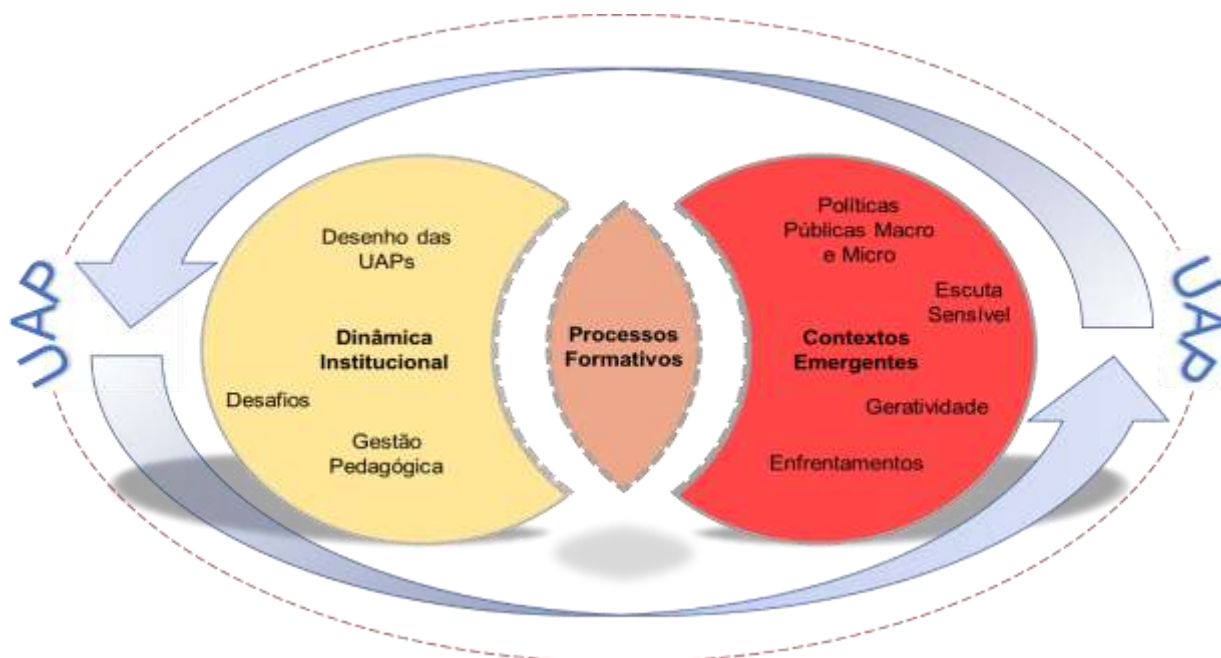
(conclusão)

			procura, às vezes, para pedir alguma formação específica, nos congressos que apoiamos. (JACARANDÁ)
		Enfrentamentos	Toda essa articulação na formação que fizemos tem que levar em conta o que a sociedade necessita. Então se os contextos emergem na sociedade, se o que precisamos é responder o que a nossa sociedade precisa, acaba que pautamos toda nossa articulação nesses acordos que temos com a coordenação, com as escolas, com o município que nos procura, às vezes, para pedir alguma formação específica, nos congressos que apoiamos. (JACARANDÁ)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos modelos estruturais trazidos pelo GPFOPE e nas narrativas dos sujeitos colaboradores desta pesquisa.

Após a organização desse quadro, os elementos categoriais foram destacados a partir das evidências narrativas, que foram distribuídas referendando o processo de produção dos achados. O processo interpretativo está explicitado na figura que segue:

Figura 02 - Processo interpretativo das entrevistas narrativas



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa figura representa as dimensões categoriais, as recorrências e o eixo orientador. Neste sentido, como uma primeira dimensão categorial, verificamos a Dinâmica Institucional, contemplando os aspectos de constituição, de organização, de estruturação e de gestão tanto da instituição como dos próprios servidores que estão inseridos no contexto das UAPs. Para desenvolvermos essa dimensão categorial, com base nas recorrências das narrativas, destacamos elementos chaves que são: o desenho das UAPs, a gestão pedagógica e os desafios. Como segunda dimensão categorial, temos os Contextos Emergentes, esses abarcam a escuta sensível, as políticas públicas micro e macro, a geratividade e os enfrentamentos. O eixo orientador está constituído pelos Processos Formativos, o qual está representado tanto na dinâmica institucional quanto nos contextos emergentes, aparecendo no trabalho desenvolvido e nas perspectivas das Unidades de Apoio Pedagógico.

Na sequência, partimos para o processo interpretativo, costurando-o com os elementos teóricos e, assim, fundamentamos o que é recorrente nas falas dos coordenadores das UAPs de modo a compreendermos a constituição das UAPs na instituição pesquisada.

3 A NATUREZA E SEUS ATOS: O PROCESSO DE ESCRITA INTERPRETATIVA

O processo de construção da escrita interpretativa, com base em entrevistas narrativas e em estudos teóricos, tem como premissa o “nós” como marco interpretativo, pois contempla um construto com diversos autores, na perspectiva de “[...] descrevemos os pesquisadores narrativos como estando no meio do espaço tridimensional da pesquisa narrativa, sempre localizados em algum lugar ao longo das dimensões de tempo, lugar, o pessoal e o social” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 192) e que estão imbricados na natureza da Universidade, nosso contexto/ecossistema de estudo. Além disso, contamos com os sujeitos colaboradores, que são essenciais para esse processo e que narram seus trajetos e seus entendimentos sobre o objeto estudado, temos também, os autores de obras/pesquisas que corroboram nos conceitos e definições que perpassam as evidências narrativas. Dentro dessa perspectiva, entendemos que cada contexto é único e cada sujeito compõem a sua história e escolhe seus caminhos para se apropriar dos âmbitos de atuação. Cada capítulo-fragmento apresentado por nossos colaboradores do estudo, nos provoca a repensar sobre detalhes que permeiam o objeto de estudo e nos orientam às releituras sobre o já lido e o contexto investigado e que é expresso ao leitor.

Nesse sentido, cabe destacar que o contexto de estudo não é imutável, entretanto, é analisado de modo situado, “[...] o texto de pesquisa narrativa é fundamentalmente um texto temporal – a respeito do que tem sido, do que é agora e do que está se tornando [...] não abstrato, mas situado” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 193). Logo, o processo interpretativo leva em conta esses aspectos temporais, bem como a totalidade que permeiam os atos narrados e a dialética existente nesse processo (BAKHTIN, 2010).

Consoante a essa perspectiva, iniciamos nosso processo interpretativo, considerando os aspectos elementares presentes em cada sujeito, em cada planta, que nos auxiliam na compreensão da totalidade e nos proporcionam reflexões teóricas, na leitura e releitura e na escrita e reescrita desse universo interpretativo e buscamos “[...] transformá-lo através da nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, s/p). Assim, nos deteremos em trazer cada dimensão categorial com seus tópicos e

as evidências narrativas, os atos que compõem essa totalidade e que são perpassados pelos processos formativos.

3.1 ATO I: DINÂMICA INSTITUCIONAL: AS NERVURAS QUE ESTRUTURAM AS UNIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO

Este espaço de escrita interpretativa está direcionado à Dinâmica Institucional que se constitui pelos tópicos/recorrências: desenho das Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs), gestão pedagógica e desafios. Esses elementos destacados nas narrativas correspondem à constituição das UAPs, ao perfil profissional buscado e atuante, ao modo de organização e ao modo de gestar a UAP. Assim como as escolhas no trabalho, considerando os aspectos pedagógicos, burocráticos, desafios e enfrentamentos que perpassam a atuação do coordenador de uma Unidade de Apoio Pedagógico.

Nessa perspectiva, vale referir que a Universidade, com sua magnitude, é composta por diversos elementos - segmentos contemplados pelo ensino, pesquisa e extensão e todos estão implicados na sua forma de organização e nos processos formativos que decorre dela. As Unidades de Apoio pedagógico (UAPs) correspondem a um dos segmentos da Instituição estudada, provindas de necessidades que emergem diante das demandas pós-expansão e democratização do ensino superior e representam a inserção e valorização da Pedagogia Universitária como conhecimento essencial para aproximar o ensino e a aprendizagem da realidade que perpassa a comunidade acadêmica. Esse elemento-segmento representa a constituição dessa magnitude, que é reflexo de um plantar e ampliar seu ecossistema com novas plantas que terão suas próprias nervuras e venações³⁷, mas que representam categorias e são classificadas dentro da diversidade botânica.

As UAPs têm como substrato esse plantar da Universidade e possuem suas nervuras e venações como um olhar-critério que corresponde a uns dos suportes

³⁷ As nervuras e venações são entendidas como: “Nervura é a designação dada em anatomia vegetal às estruturas de espessamento das folhas das plantas vasculares correspondentes ao prolongamento do tecido vascular do pecíolo pelo interior do limbo foliar. A mesma designação é dada aos prolongamentos do pedúnculo nos elementos foliáceos correspondentes a folhas modificadas (sépalas, pétalas, tépalas e brácteas). A disposição do conjunto das nervuras de uma folha é designada por venação ou nervação, constituindo um importante critério de diagnóstico na identificação dos grupos taxonômicos das plantas com flor”. Conceito disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Nervura_\(bot%C3%A2nica\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nervura_(bot%C3%A2nica))>. Acesso em: 28 ago. 2020.

necessários para a análise e apoio às demandas institucionais, aos processos formativos, tornando-se próximas das realidades micro, pensando no centro universitário a que pertence e macro, considerando a Instituição de Educação superior (IES) em sua totalidade histórica, cultural e social. Essas realidades estão imbricadas na dinamicidade adotada e gerada pela cotidianidade da Universidade com influências locais, regionais, nacionais e internacionais e que constituem a **Dinâmica Institucional**.

Para a compreensão interpretativa dessa dimensão, ressaltamos a importância de realizarmos uma breve releitura da historicidade que permeia os processos formativos propostos pelas IES, para assim compreendermos o destaque essencial nessas estruturas mínimas da Universidade e a dinâmica que as envolve. Em outras palavras, inicialmente nos debruçaremos sobre o passado, para entendermos o presente e, assim, contextualizá-lo.

Dessa forma, iniciamos as considerações referentes às fases da evolução das universidades federais, tendo como base os estudos de Stallivieri (2006), que evidencia quatro fases importantes e se refere à primeira como:

Num primeiro momento, as universidades tinham a orientação de dar uma maior ênfase ao ensino do que à investigação. Instituições extremamente elitistas, com forte orientação profissional. No período de trinta anos, compreendido entre 1930 (revolução industrial) e 1964 (governo militar assume o poder), foram criadas mais de 20 universidades federais no Brasil. O surgimento das universidades públicas, como a Universidade de São Paulo, em 1934, com a contratação de grande número de professores europeus, marcaram a forte expansão do sistema público federal de educação superior. Nesse mesmo período, surgem algumas universidades religiosas (católicas e presbiterianas). (p. 04).

Cabe destacar que as instituições de educação superior só tiveram seu caráter universitário, a partir de 1930; anterior a isso, Sampaio (1991) refere-se ao ensino superior voltado às atividades liberais e elitizadas, como Medicina, Engenharias, Direito e, posteriormente, a Agronomia. A autora ainda destaca que o curso de Direito foi proposto para que a elite estivesse em acordo e apoiasse os ideais do governo de modo coeso e devoto, isso no ano de 1827. Sampaio (1991) observa que,

[...] ensino superior propriamente dito manteve-se exclusivamente limitado às profissões liberais em meia dúzia de instituições isoladas de tempo parcial. Quanto à atividade científica, até o início da República, ela pode ser caracterizada por sua extrema precariedade, oscilando entre a instabilidade

das iniciativas realizadas pelo favor imperial e as limitações das escolas profissionais, burocráticas, sem autonomia e totalmente utilitaristas em seus objetivos. (p. 4).

Essas são as primeiras impressões pelas quais as universidades foram se constituindo, com ideais elitistas, em apoio ao Estado, criadas em poucas localidades. Só a partir de 1970, foram expandidas a mais cidades, em caráter público (vinculadas ao governo federal e estadual) e privado (GOMES, MACHADO-TAYLOR e SARAIVA, 2018). Nesse sentido, Stallivieri (2006), corrobora ao destacar a expansão das IES e, considerando as duas próximas fases/pontos chaves na evolução das perspectivas das universidades federais:

Em 1968, inicia uma terceira fase da educação superior brasileira com o movimento da reforma universitária, que tinham como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de Ensino Superior. O contexto da época, na década de 70, impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro. (p.04).

Observamos que, a partir de 1986, as universidades iniciam o processo de reforma e priorização da tríade - ensino, pesquisa e extensão - e da eficiência, pensando em uma reestruturação/reforma que foi regulamentada pela Lei n.º 5.540/1968 (BRASIL, 1986). Ainda, essas fases marcam a busca pelo aperfeiçoamento profissional dos professores, o que define, também, outro aspecto referente à expansão, a ocorrência em níveis diferentes. Assim, a expansão adveio nos níveis de graduação e de pós-graduação, que recebe destaque por Franco e Longhi (2009) ao refletirem sobre essa época e demarcam problematizações e o entrelaçamento entre os ideais econômicos a esse processo expansivo, “[...] no sentido de formar a massa crítica para trabalhos da mais alta especialização, como também no sentido de formar o substrato populacional com poder aquisitivo para a demanda e consumo dos bens produzidos” (p. 2).

Essa reflexão nos possibilita o entendimento de que os movimentos entorno das universidades, até o momento, estão diretamente associados ao Estado, que busca mais profissionais qualificados, mas que mantém os ideais elitistas e detentores do poder. Esses moldes passam a ter novos formatos a partir da promulgação da Constituição de 88, quando o Brasil começa, aos poucos, a se desvencilhar do período

referente à Ditadura Militar (1964 – 1986) e obter um caráter mais democrático (LEITE e DI GIORGIO, 2011).

Nessa direção, Stallivieri (2006), em sua última fase, elencada a década de 90, ressalta que:

A partir dos anos 90, inicia uma quarta fase com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior. Havia a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade. (p.4).

É importante destacar que essa quarta fase tem como pontos chaves os movimentos sociais acontecidos no final da década de 70, representada pela greve dos metalúrgicos e a perspectiva do fenômeno da globalização; momentos esses que impulsionam o caráter democrático nacional e abrem espaços para as reformulações em escolas e universidades brasileiras (LEITE e DI GIORGIO, 2011). Podemos destacar, ainda, que a quarta fase, descrita por Stallivieri (2006), converge com os estudos de Franco e Longhi (2009), que sobretudo, nomeiam essa fase/época como

[...] a *expansão do sistema da educação*, como um todo ocorre sob a estratégia da diversificação de cursos e programas [...]. Além de ter adentrado os anos 2000, acrescenta-se que nesta fase ocorreu a ampliação da influência dos grandes movimentos econômicos internacionais que configuram a globalização econômica e o fortalecimento do neoliberalismo e que se refletem na educação superior. É o caso influência incisiva de organismos internacionais como o Banco mundial, mas também dos movimentos multilaterais como das conferências da UNESCO que geraram documentos inauguradores da nova era da internacionalização da educação superior. Os documentos da Conferência de Paris de 1998 e o Relatório Delors são exemplares. Na década mencionada, a dinâmica dos municípios incrementou a expansão pela via dos campi e núcleos de universidades regionais, entre as quais as comunitárias no Estado do Rio Grande do Sul. (p. 2-3).

Essas quatro fases destacadas por Stallivieri (2006), possibilita-nos observar que as universidades são novas no contexto nacional, passaram por diferentes influências e fases, as quais refletem até a atualidade. Esse aspecto é evidenciado na narrativa de Flamboiã a seguir:

Na UFSM, em 1998, nós tínhamos em torno de 16.000 estudantes e cinquenta cursos de graduação. Atualmente, nós temos aproximadamente 30.000 estudantes, o dobro de servidores, somado ao fato da criação dos campus e dos polos de EAD, que ampliaram incomparavelmente o acesso ao ensino superior. Mas essas questões do contexto emergencial não surgem só por parte do

segmento estudantil, elas provêm também do perfil dos professores e dos TAEs, que entram muito jovens e despreparados para atuarem com esse público tão diverso na universidade. (FLAMBOIÁ)

Além da busca de autonomia, as universidades ampliam seu viés, não só para o ensino, mas também demarcando um espaço que prioriza o bem social, a qualidade no ensino, a formação humana, entre outros fatores que foram surgindo, como as mudanças no mercado de trabalho, nos meios sociais, políticos e econômicos, nos âmbitos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Nota-se ainda, na década de 90, outro marco histórico, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), um dos instrumentos balizadores para a educação nacional, que traz capítulos específicos para cada nível de ensino. Essa lei propõe, em seu Capítulo IV, nos art. 43 ao 57, finalidades voltadas para a educação superior, sua abrangência, protocolos de autorização e reconhecimento dos cursos das IES, organização do ano letivo, reconhecimento dos diplomas oferecidos referentes aos estudantes - transferências, processos seletivos, aproveitamento de disciplinas. Além disso, nomeia as universidades como sendo pluridisciplinares, salientando o tripé ensino, pesquisa e extensão, bem como das exigências para o docente desse nível de ensino e trata da autonomia das universidades. (BRASIL, 1996).

Essa lei, segundo Morosini, Franco e Segenreich (2011) “[...], flexibilizou as formas organizacionais de oferta de Educação Superior, privilegiando a diversidade de formatos institucionais e modalidades acadêmicas e sua diversificação, repercutindo na questão da privatização do ensino” (p. 08).

Precisamos assim, atentarmo-nos ao fato de que a LDB 9.394/96 foi uma referência para ampliar as possibilidades de parcerias entre os espaços públicos e privados. Entretanto, essas ações já estavam sendo planejadas, como o Ensino à Distância (EaD) no contexto da educação superior, que começou a ser instituída no Brasil anterior à LDB 9.394/96; em 1994, quando foi criado o Sistema Nacional de Educação à Distância no MEC e, a partir daí, várias universidades começaram a apresentar propostas de EaD e que, como marco regulatório, o MEC começou a exigir credenciamento específico para a IES poder oferecer cursos à distância. (MOROSINI, FRANCO e SEGENREICH, 2011).

Logo, com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que no art. 1º salienta a UAB como um sistema

“[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e de interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, s/p). A UAB tem o intuito de promover a expansão e a interiorização da educação superior. É organizada por pólos, utilizando plataformas para o ensino à distância com o auxílio de tutores e alguns encontros presenciais. Desse modo, Franco e Longhi (2009) refletem sobre o período/fase pós expansão, considerando que:

[...] é ancorada na diversificação nos modelos institucionais, na flexibilização do ensino e do professorado, nas novas exigências moldadas com base nas reformas educacionais de proporção mundial, mas mesmo assim notam-se duas direções: as de fortalecimento da inclusão e as de fortalecimento do ensino público federal. (p. 3).

Esses aspectos impactam nos processos formativos promovidos nas universidades e desafiam a comunidade acadêmica a novas possibilidades no ensino e na aprendizagem. Essas políticas implantadas, com intensidade, a partir de 2004, além de proporcionar parcerias entre público e privado, buscaram a democratização da Educação Superior, considerando o acesso e a permanência. Dessa forma, a educação superior passou a ser entendida como direito de todos, não só da elite, e deve ser “[...] a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças” (SESu, 2014, p. 19).

Ações para esse fim foram implementadas em conjunto com a interiorização da educação superior, com ofertas de cursos EaD, bem como de extensões das universidades, tornando-as *multicampi*, e criação de novas IES. A partir de 2008, com a implementação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como exame específico para ingressar nas IES e em 2009, as políticas de ações afirmativas, a expansão da educação superior passou a ter caráter democrático com a Lei nº 12.711/2012 que: “[...] dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, 2012, s/p). Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e teve sua última alteração com o Decreto nº 9.034, de 20/4/2017, trazendo em seu artigo 2º à reserva de cinquenta por cento (50%) das vagas a estudantes do ensino médio, provenientes de escola pública em acordo com as condições descritas nos Incisos a seguir:

I –[...] a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário mínimo per capita; e II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2017, s/p).

Nessa perspectiva, a partir de 2012, as universidades passam a assegurar vagas a estudantes que antes não tinham acesso ao ensino superior público, por questões sociais, econômicas, e/ou por suas deficiências. Em outras palavras, por fazer parte de uma maioria que não tinha aportes necessários para competir às vagas com a ampla concorrência nos processos seletivos de ingresso ao ensino superior no Brasil. Por certo, são ações que contrapõem com a historicidade do ensino superior nacional, que se manteve elitista e privou o acesso de grande parte da sociedade brasileira, em função da própria qualidade de ensino e aprendizagem proporcionada em escolas públicas. Esse fato repercute nas ofertas e nas oportunidades profissionais a esse grupo, que, por décadas, não teve acesso ao ensino superior e como Franco, Lauxen e Oliven (2016) salientam,

[...]as desigualdades educacionais se traduzem em privação de oportunidades no mercado de trabalho, bem como em discrepância no que diz respeito ao gozo dos direitos constitucionalmente assegurados aos cidadãos, reforçando-se assim o ciclo vicioso da exclusão. Desta forma, as políticas de inclusão se destinam a promover justiça social a minoria e grupos que são, ou tenham sido historicamente excluídos do Ensino Superior. (p. 91-92).

Esse novo perfil dos estudantes, que provêm das cotas, enriquecem a instituição, tornando-a múltipla contextual, na qual diferentes realidades étnicas, culturais, sociais estão se interrelacionando e aproximando a educação superior à comunidade local, regional, nacional e internacional. Além disso, Franco, Lauxen e Oliven (2016) enfatizam a ampliação da diversidade nas instituições que implicam nas estruturas físicas, curriculares e na comunidade acadêmica, com aumento de servidores e de estudantes e possibilita reflexões sobre a “[...] visão eurocêntrica do conhecimento produzido na universidade e a partir da ótica dos grupos que tenham sido colonizados e subjugados” (p. 92).

Esse elemento caracterizador dos contextos emergentes, possibilita e exige novos saberes e novos fazeres administrativos e acadêmicos que envolvem a

comunidade universitária. Visto que, na contemporaneidade, há a preocupação de que não só esses estudantes acessem o ensino superior, como também permaneçam e deem continuidade aos seus estudos; tenham uma formação que os possibilite ascensão social e profissional.

Posto isso, Cunha (2015) corrobora com essa problematização, e destaca que:

A expansão e a democratização da educação superior no Brasil estão exigindo uma energia especial quer dos governos, quer das comunidades acadêmicas e universitárias. Pressupõem novas alternativas de atuação e uma condição especial para alcançar uma taxa de sucesso positiva na aprendizagem dos novos públicos e na produção de um conhecimento que alavanque melhores índices de desenvolvimento e qualidade de vida. (p. 18).

Nesse viés, os espaços universitários foram se expandindo, o que repercute na ampliação de contratação de profissionais nos diversos segmentos institucionais, mexendo com a infraestrutura e, ainda, adentrando em comunidades que antes não tinham acesso, como com a interiorização das universidades. Esses espaços ampliados, possibilitaram oportunidades para estudantes, que, por décadas, não tiveram acesso à universidade, o que provocou uma reconfiguração institucional e, fundamentalmente, vem modificando os modos de ensinar e de aprender promovidos pelas Instituições de Educação Superior (IES). Esse fato repercute em diversas esferas, inclusive em órgãos consultivos ou deliberativos, como as reuniões dos colegiados de curso, que passam a contar com diferentes saberes para as discussões relacionadas à educação, ampliando, assim, os horizontes aos diversos conhecimentos que perpassam os cursos de graduação e de pós-graduação.

Esse fato é narrado a seguir,

Por exemplo, em um colegiado de agrônomos, zootecnistas, médicos veterinários, nós ocupamos uma cadeira, atentas a essas questões pertinentes à educação propriamente dita, uma educação com uma visão mais ampla do que daqueles que possuem uma formação, visão mais técnica, visada privilegiada pela formação que eles normalmente tiveram, como no caso dos professores dessas áreas do conhecimento. (FLAMBOIÃ)

Com esse novo ideário institucional, é importante destacar que os processos formativos precisam extrapolar a barreira tecnicista e ampliar suas ações com a necessidade advinda da comunidade acadêmica, com maior apropriação de conhecimentos pedagógicos, conhecimentos esses, negligenciados por muito tempo

no ensino superior e que são fundamentais para a qualidade no ensinar e de aprender. Desde a LDB/9.394/96 (BRASIL, 1996), com mais intensidade no período pós expansão do ensino superior, a formação exigida para o exercício da docência universitária, está implicada na pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado “[...] essa prerrogativa lhes garante certa solidez no domínio dos conhecimentos de suas respectivas áreas e uma boa iniciação à pesquisa. Entretanto, são raras as situações onde a apropriação do conhecimento pedagógico.” (CUNHA, 2015, p. 20). Contudo, é imprescindível que a perspectiva da formação docente seja entendida como inacabada, que considere como um processo contínuo, atento às transformações políticas, sociais, contextuais e que propicie o desenvolvimento profissional.

Considerando tais processos, Bolzan (2016) indica que é necessário:

[...] levar em conta que o professor aprende a partir da análise e da interpretação da sua atividade. Ele constrói, de forma própria, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Acreditamos que o movimento da alternância é que proporciona esta reflexão na produção e consolidação das ações docentes. (p. 15).

Dessa forma, é importante que o professor compreenda que ensinar, na contemporaneidade, requer uma prática reflexiva, reconstrutiva e inovadora; que precisa, muitas vezes, desprender-se de práticas historicamente construídas, de tal modo a produzir novos sentidos sobre o ser e o fazer docente. Além disso, é necessário que considere, em suas práticas, a atividade docente de estudo³⁸ para impulsionar novas formas de ensinar e de aprender. Assim, é fundamental proporcionar processos de ensino e de aprendizagem coerente com as demandas atuais e de acordo com a proposta curricular dos cursos nos quais atua. Esses aspectos são destacados por Flamboiã, ao salientar que é necessário compreender o todo, o global, o contexto ao qual o sujeito pertence, o espaço no qual ensina e aprende (MORIN, 2013).

Em relação a esse contexto, manifestam uma certa impotência e desarticulação da universidade com a sociedade, e que, muitas vezes, a instituição não se posiciona em relação a esses problemas cada vez mais complexos e diversos.

³⁸ O termo atividade docente de estudo, é entendido aqui com base nos estudos de Isaia (2006) como “mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias à incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios a essa área de atuação” (p. 377).

Morin, em diversas obras, alerta para o esgotamento de uma formação disciplinar fragmentada, apontando a necessidade de uma formação inter/transdisciplinar, destacando não ser suficiente formar um bom conhecedor do conteúdo, mas necessitando compreender os problemas do seu tempo, capacitando-os a buscarem soluções e alternativas para uma vida de melhor qualidade e bem-estar. Prática muito rara na Graduação e Pós-Graduação, porque essas questões geralmente não entram em discussão, salvo em algumas disciplinas ou cursos específicos. (FLAMBOIÃ)

Isto posto, voltamo-nos para o aspecto de inovação, o qual não está relacionado somente aos recursos tecnológicos, “[...], mas referem-se às rupturas com as formas tradicionais de ensinar e de aprender, baseadas na memória e na repetição, em que o conhecimento vem ligado aos interesses da cultura dominante” (CUNHA, 2016, p. 201). Logo, o processo de mudanças/reflexões provoca novas ações, em função das transformações nos variados tempos e espaços institucionais, de modo que se entrelaçam aos contextos emergentes, possibilitando novos saberes e fazeres educacionais. Contudo, destacamos a ênfase de Cunha (2015), quando esclarece que:

Para que se alcance essa condição, o desenvolvimento profissional docente exige políticas institucionais, que assumam a responsabilidade de propor, acompanhar, estimular e financiar processos formativos que redundem na qualidade da prática pedagógica que desenvolvem. E essa perspectiva estimula olhar atentamente para estes movimentos. (p. 22).

Esse ideário vem ao encontro dos estudos de Lucarelli (2019), ao tratar de uma assessoria pedagógica com uma proposta de valorização da pedagogia universitária. Cunha (2015) e Lucarelli (2019) destacam, em seus estudos, a necessidade de uma “nova didática”, na qual os conhecimentos pedagógicos sejam valorizados e reconhecidos em analogia aos conhecimentos específicos de componentes curriculares a serem desenvolvidos. Essas assessorias, são um grande passo institucional que envolve/conecta os diferentes nichos existentes, além de que, conforme Flamoboiã narra,

[...]. Em grande parte, essas atribuições estão relacionadas a criar projetos de formação, como, no caso dos estudantes, uma espécie de formação complementar, ampliando para além da formação técnica, supervalorizada nas décadas de 70, 80 e 90. Portanto, as atribuições de quem atua nas UAPs vão muito além de habilidades burocráticas que, muitas vezes, tomam muito tempo, mas precisamos também contribuir com o debate e a elaboração de propostas formativas contextualizadas e significativas para os próprios participantes. (FLAMBIOÃ)

Por certo, é necessária uma ruptura com os processos formativos universitários que perpassam a historicidade das universidades, sendo imprescindível a implementação da pedagogia universitária e programas de assessoria pedagógica mediante ao enfrentamento de desafios institucionais como problematizados por Cunha e Lucarelli (2013):

[...] evasão e reprovação se estabelecem de forma mais aguda, relacionada, nos discursos correntes, com a origem estudantil e cultural dos estudantes. As tradicionais metodologias de ensino não respondem ao perfil dos jovens contemporâneos nem às condições de trabalho dos professores. Esses, recrutados pela sua competência nos saberes da pesquisa, explicitados pela pós-graduação *stricto sensu*, encontram situações para as quais não foram preparados, numa cultura universitária que pouco se ocupa com os saberes pedagógicos, mesmo dos jovens docentes. (p. 125).

Nessa perspectiva, a assessoria pedagógica emerge como uma proposta para colaborar – apoiar essa transformação necessária nas IES, nos processos de ensino e aprendizagem, com vistas à superação desses desafios, possibilitando tempos/espços formativos aos docentes universitários, tornando-os aptos, inovadores dentro do contexto acadêmico, entrelaçando conhecimentos específicos aos pedagógicos sob a mesma valoração (LUCARELLI, 2019). Nota-se, pelos estudos de Cunha (2015), que essas inquietações aparecem, com mais ênfase, na última década e implicam em reconfigurações institucionais. Com base na nossa inserção temática, apresentada no primeiro capítulo dessa pesquisa, verificamos a implementação de núcleos pedagógicos, nomeados de modos diferentes por cada IES, com o intuito de assessorar pedagogicamente mesmo que ainda incipientes e com fragilidades, já observamos movimentações institucionais para as demandas acadêmicas.

Do mesmo modo, observamos essas iniciativas institucionalizadas no nosso contexto de estudo que se apresentam, inicialmente, como discussões e reflexões sobre a necessidade de formação pedagógica voltadas aos estudantes e professores para atender às demandas acadêmicas. Podemos destacar esses aspectos na narrativa que segue:

A instituição, há muito tempo vem discutindo a questão da formação dentro da própria instituição, desde a formação inicial dos seus alunos em todos os casos e especificamente na questão dos alunos de licenciatura. Há bastante tempo

discutimos a necessidade de ter suporte para os alunos, por que apesar do Centro [suprimido]³⁹ser um centro de formação de professores, ele não necessariamente tem a perna hoje para atender toda a demanda da comunidade, dentro do que se refere a parte pedagógica, inclusive, nos bacharelado nós temos às vezes bastante problemas com a formação dos docentes, porque, e isso é uma coisa que vem desde a época que eu era aluna, não necessariamente um professor que tenha muito conhecimento tem uma boa didática para conseguir passar esse conhecimento para os seus alunos. Então um dos desafios que sempre teve na instituição era como fazer com que os nossos docentes, hoje ou na época, tivessem uma formação mínima adequada para trabalhar enquanto professores, porque nós temos muitos bacharéis, nós temos os médicos, tínhamos na época muitos professores que não tinham a formação inicial, eram especialistas na sua área, mas eles não tinham a formação pedagógica. (JACARANDÁ)

Nessa direção, as ações institucionalizadas foram principiadas pela Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências Rurais (UAP/CCR), que foi criada inicialmente com outro intuito, mas que ampliou sua atuação como um meio de proporcionar a formação docente continuada, bem como auxiliar na formação inicial dos estudantes. A UAP/CCR já atua há algumas décadas com esse ideário e oferece cursos para a formação continuada para todos os professores da IES em parceria com docentes do Centro de Educação (CE) como ressaltado na narrativa a seguir:

Com essa preocupação, foi se fazendo durante muito tempo, na instituição, cursos formativos para esses professores que ganharam, oferecidos de forma geral dentro da instituição, pela PROGEP ou pelas unidades específicas. Foi criada no CCR, a uns 30 anos mais ou menos, uma unidade que era Unidade de Apoio Pedagógico, para o Centro de Ciências Rurais, pelo que contam a história, eu não acompanhei isso, mas era uma parceria com o Centro de Educação. O Centro de Educação oferecia para os professores das outras unidades. Então os colegas procuraram os formadores que eram [suprimido] docentes do Centro de Educação, esses formadores fizeram projetos, fizeram programas de formação continuada para os docentes da instituição e isso era oferecido em forma de curso, pelo menos contaram. (JACARANDÁ)

A Universidade apresentou também, o Programa CICLUS problematizado nos estudos de Vasconcellos (2011), atendendo orientações do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, em suas Diretrizes Gerais (2007), ressaltou a “[...] oferta de formação e apoio aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo de tecnologias de apoio à aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 10). Posterior a isso, implementou as demais Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs)

³⁹ Visando a manutenção do anonimato dos participantes, optamos por suprimir os nomes das Unidades de Ensino.

apresentadas no nosso estudo exploratório, contemplando as oito Unidades de Ensino Superior que se inserem, assim, na dinâmica desta instituição como estruturas mínimas vinculadas aos Centros Universitários, respondendo diretamente à Direção de Centro. Esse aspecto é evidenciado na fala de Jacarandá, pela qual ela destaca a criação das UAPs como uma ação institucional para auxiliar nos processos formativos, principalmente em função da democratização do ensino, que traz novos desafios e enfrentamentos para a IES:

[...] as unidades foram criadas para atender esses estudantes, essas demandas de estudantes que estão chegando, os estudantes que têm baixa renda, os estudantes pretos, pardos e indígenas, com necessidades especiais, então esses alunos que estavam chegando e estão chegando na nossa instituição, que precisam de um apoio diferenciado, eu entendo isso como os contextos emergentes hoje dentro das nossas esferas. (JACARANDÁ)

Assim, notamos que as instituições se organizam de modos particulares a considerar os contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e as orientações legais. Esses são aspectos delimitadores para essa organização que implicam nos modos de atuação dos diversos segmentos que constituem as IES, como a gestão, os docentes, os técnicos administrativos e incidem nos discentes, nos processos formativos e na cultura universitária.

Esses aspectos são contemplados pelo termo Dinâmica Institucional, que é problematizado pelos estudos de Bolzan (2016) como os aspectos que perpassam a organização pedagógica, os documentos orientadores institucionais e nacionais que delimitam exigências e deveres e destaca a implicação, também, “[...] no modo como os diferentes profissionais assumem seus fazeres e saberes no contexto institucional” (p. 120). Decerto, cada segmento busca uma organização que atenda a essas exigências legais e normativas e, ainda, às demandas que emergem no exercício de suas atividades tal como as Unidades de Apoio Pedagógico a fazem e que trataremos no decorrer deste subcapítulo com base nas recorrências das narrativas dos nossos sujeitos colaboradores – coordenadores das UAPs.

Desse modo, constatamos como primeiro elemento categorial, o **Desenho das UAPs**, que se inicia pela implementação dessas Unidades, como esses coordenadores se tornaram parte dessa equipe, as competências necessárias para o exercício das atividades e das atribuições que incumbem às UAPs.

Nessa direção, a implementação das UAPs partiu de uma proposta da administração superior de execução da IES, ligada à reitoria e às pró-reitorias, por meio da resolução nº 025/2015 (UFSM, 2015), sendo pensadas a partir do trabalho da UAP/CCR. A Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN), um órgão de assessoria à reitoria da universidade, acompanhou o trabalho desenvolvido por essa UAP em um período e, a partir dela, propôs que todos os centros de ensino tivessem uma estrutura mínima de apoio pedagógico para estudantes, professores, gestores e técnicos administrativos. Cada UAP apresenta especificidades em sua implementação e estão associadas à Direção dos Centros Universitários como identificadas nas narrativas que seguem:

[...] as UAPs surgiram de uma intenção política da gestão, que compreendeu a sua importância, que conheceu os resultados do trabalho que a UAP/CCR realizava e decidiu implantar nos demais Centros de Ensino. E aí incumbiu a PROPLAN de conhecer esse trabalho. Eles entraram em contato e fizeram uma espécie de sistematização desse trabalho, e decidiram a criação. [...] a criação das UAPs nas demais unidades foi simultânea, instituída por Resolução, no fim de 2015; a montagem das equipes é que começou aos poucos [...]. Então, como foi aos poucos, cada uma foi se estabelecendo conforme seu entendimento do que seria uma UAP. Não definiram diretrizes gerais para o seu funcionamento, o que poderia ter sido solicitado para [...] UAP existente. Não sei por que não foi, até hoje não entendi, porque a PROPLAN ouviu, conheceu e decidiu politicamente criar, mas pedagogicamente, não utilizou [...] a ajuda para a sua implementação. O que aconteceu foi o seguinte: as pessoas, uma a uma, vieram até a [...] UAP saber como era o [...] trabalho, em que consistia, quais as funções [...], os projetos [desenvolvidos]. (FLAMBOIÃ)

Eu tive o privilégio de ingressar no [suprimido] em 2014 e, nesse processo, receber apoio da gestão [...] do [suprimido] para propor a Unidade de Apoio Pedagógico numa Unidade de Ensino preocupada em discutir e promover uma gestão pedagógica nas suas rotinas. Com isso, a gestão do [suprimido] juntou-se à gestão universitária no processo coletivo de criação das UAP na UFSM. (IPÊ-ROXO)

Apesar das unidades de apoio pedagógico terem sido criadas como estrutura mínima em 2015, por uma resolução, o Centro [suprimido] foi contra essa organização de estrutura, [...]. Ou seja, o Centro de [suprimido] estruturou a unidade de apoio pedagógico dois anos depois da resolução da UFSM. E isso só ocorreu depois de várias discussões com todos os segmentos do centro, várias reuniões abertas, reunião de conselho [...]. Na proposta inicial por exemplo, dentre outras atribuições, havia a proposta de a UAP dar assessoria ao trabalho docente, das coordenações e dos NDEs [Núcleo Docente Estruturante]. [...] essas atribuições foram discutidas ponto a ponto, sendo questionadas pelos docentes, que afirmavam que essas assessorias sobreava o trabalho das coordenações dos cursos e das chefias de departamento. [...] Em síntese, a proposta da UAP foi desenhada para atender as demandas da comunidade discente. Então, na parte formativa, hoje no Centro de [suprimido], a unidade de apoio pedagógico trabalha com formação e acompanhamento pedagógico dos discentes, de forma mais ou menos específica, conforme a necessidade. Isso ficou estabelecido na nossa

resolução. Quando solicitado, atuamos também com os docentes e técnicos administrativos do centro, na formação continuada desses profissionais. (JACARANDÁ)

O que eu vou trazer aqui são relatos de outros colegas que nas reuniões a gente foi discutindo. Eles falam sobre a questão de ter uma estrutura mínima, que isso partiu da gestão superior, de que todos os centros deveriam ter unidade de apoio, os NDEs, a parte da infraestrutura, enfim, que isso foi algo que veio da gestão maior. (ORQUÍDEA)

Verificamos pela narrativa de Flamboiã, que as UAPs, aos poucos, foram se constituindo e partem da mesma Resolução, com a exceção da UAP do CCR, contudo, aos poucos as equipes foram sendo completadas. Flambioã ressalta na sua fala que, mesmo tendo um estudo das atividades desenvolvidas pela UAP, a administração superior não designou atribuições para essas estruturas mínimas e que cada servidor, na medida em que ia assumindo, precisou buscar apoio e informações na primeira unidade, a UAP/CCR, para entender qual trabalho poderia desenvolver no centro de ensino no qual estava lotado.

Ainda, observamos que as narrativas de Ipê Roxo, Jacarandá e Orquídea vêm ao encontro de Flambioã. O Ipê Roxo cita características específicas na criação da unidade de apoio pedagógico ao qual está lotada, já que participou desde seu início, narrado como em 2014 e destaca que a criação dessa estrutura mínima contou com o apoio da gestão do centro de ensino em que atua. Essa gestão estava preocupada em desenvolver seu trabalho com a perspectiva de gestão pedagógica em sua dinâmica.

Outra especificidade apontada é a de Jacarandá, que salienta o não acolhimento à UAP, referente ao centro universitário a que pertence e que, para ter sua implementação, foram necessárias discussões, sendo em 2017 sua concretização. Contudo, com restrições na atuação, que precisariam ser direcionadas à comunidade discente e somente quando solicitada atuariam com docentes e técnicos administrativos em educação (TAEs). Para essa unidade há uma resolução específica da gestão superior que institui a UAP no centro de ensino, a Resolução nº. 003/2017. O documento apresenta como justificativas para a criação das UAPs e, dessa, em especial, os seguintes aspectos de acordo com parágrafo único no Art. 1º:

I - após diagnóstico da realidade dos Centros de Ensino e reuniões entre os Diretores e Vice-Diretores das Unidades de Ensino do Campus Sede por meio do Fórum de Diretores dos Centros de Ensino, foi realizado estudo conjunto com a PROPLAN e Administração Central com objetivo de propor uma estrutura mínima padronizada para os centros de

ensino do campus sede, que restou aprovada na Sessão 777^a do Conselho Universitário, parecer n. 105/2015, CLR/CONSU, tornando pública tal decisão com a assinatura da Resolução N. 025/2015;II - a recomendação da PROPLAN, que dispõe como relevante a criação das Unidades de Apoio Pedagógico nos Centros de Ensino do Campus Sede da UFSM;III - a necessidade de construir um espaço de integração entre os Docentes, Discentes e TAEs do CE, articulando os saberes produzidos nos diferentes espaços da Unidade de Ensino contribuindo para ações de acolhida, trabalho e permanência no Centro de Ensino e formação continuada dos servidores do CE;IV - a necessidade de assessorar a Direção nas demandas da comunidade interna e externa, auxiliando na organização de atividades, articulando os saberes produzidos nos diferentes espaços do CE; eV - a necessidade de promover o debate político-pedagógico no CE. (UFSM, 2017, s/p).

Podemos observar que a administração superior da IES busca proporcionar espaços de integração entre os diferentes segmentos que constituem os centros universitários com vistas à acolhida, permanência e ao trabalho desenvolvido, como uma assessoria à direção de centro relacionada ao contexto interno e externo. O documento ressalta ainda a formação que cabe ao servidor, ocupante da chefia/coordenador da UAP, no Art. 7º: “A função de Diretor da UAP – Rede Integrare será exercida por um servidor público federal da carreira docente ou dos cargos técnico-administrativos em educação, preferencialmente com formação pedagógica” (UFSM, 2017, s/p).

Cabe ressaltar que os sujeitos do nosso estudo, em sua maioria, ingressaram na Universidade como servidores, anteriormente à criação dessas estruturas mínimas, nas unidades de ensino no campus sede desta instituição. Para assumir os cargos nas UAPs, esses servidores foram removidos e/ou redistribuídos para essa nova função, seja por interesse da Administração ou particular. Os profissionais, que atuam nas UAPs, já atuaram em outros segmentos da instituição, seja com a gestão, seja com projetos ou com pesquisas. Contudo, em função da maior afinidade com esses tipos de atividades, entraram em contato com o setor de Gestão de Pessoas ou com as direções de centro para buscar um local de trabalho que atendesse as suas expectativas, vinculadas a suas experiências anteriores. Como as UAPs estavam em fase inicial, inclusive em montagem do quadro de pessoal, foi feita a oferta de realocação para esse setor nas diferentes Unidades. Esses aspectos foram expressos nas narrativas que seguem:

Fiz o concurso, fiquei em segundo lugar, fui nomeada logo e, inicialmente, assumi no Ipê Amarelo. Não foi um trabalho em que eu tenha me sentido realizada. Vou fazer um parêntese aqui. A direção e coordenação na época tinham uma concepção muito diferente daquela com que eu estava acostumada a trabalhar. Não me identifiquei com aquela proposta e não me senti nem um pouco motivada

nesse local de trabalho. Felizmente, surgiu uma oportunidade na UAP do [suprimido]. Uma pessoa estava se aposentando, era a professora M., diretora da UAP. Solicitei para me removerem para lá, em agosto de 1997, e assim aconteceu. (FLAMBOIÃ)

[...] consegui a redistribuição para UFSM e já para o centro [suprimido]. Naquele momento era uma troca com colega do mesmo cargo que o meu e eu fui (assistente em administração). Conversei com a direção, a S., coloquei a minha vontade de trabalhar com os estudantes e a possibilidade de ir então para a UAP. [...] eu desenvolvo meu trabalho lá. Quando eu cheguei na Universidade, em um primeiro momento teve uma conversa com a psicóloga da PROGEP e eu coloquei para ela de que forma que eu gostava de trabalhar. Gosto muito de trabalhar com grupos, me relacionando muito diretamente, porque o meu cargo é um cargo muito aberto, “N” possibilidades, e dentre essas possibilidades de atribuições eu poderia ir para o setor financeiro, por exemplo, que não era de forma alguma o que eu iria me sentir satisfeita e feliz. E aí nesse momento, que ela sugeriu para a S. para eu ir para o UAP e a S. depois dessa conversa encaminhou o meu trabalho para a UAP. (ORQUÍDEA)

De 2008 a 2014, atuei como Pedagoga e Coordenadora Substituta de Apoio e Desenvolvimento de Ensino da Pró-reitoria de Graduação da UFSM, especificamente, com os projetos de criação e reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso de graduação. Por meio de processo administrativo, solicitei a minha saída da CADE/PROGRAD e, no ano de 2014, passei a desenvolver minhas atividades de Pedagoga no Centro de [suprimido] da UFSM, tendo como desafio principal a criação da Unidade de Apoio Pedagógico do [suprimido]. (IPÊ ROXO)

Quando eu entrei na UFSM eu fui alocada no programa de residência multiprofissional, achei na época que era bem bom, porque eu conhecia toda a rede de saúde de Santa Maria, foi legal nesse sentido [...]. Só que eu não gostava muito, porque eu era gestora de um programa de pós-graduação e eu pedi para sair dali, porque eu queria realizar mais atendimentos, focar mais na minha área mesmo de psicologia, fazer prevenção, fazer esse tipo de coisa, mas com os alunos e com os professores [...]do [suprimido], com a comunidade acadêmica [...] do [suprimido], [...]. Pois a gente não pode escolher, quando a gente toma posse, a gente não escolhe para onde que a gente vai, daí achei bem legal que eu acabei caindo no [suprimido]. Só que eu entrei num sofrimento, pois eu não gostava da parte de gestão mesmo, eu era tipo uma professora, eu coordenava os alunos da residência, então, eu não gostava muito dessa parte, daí eu fui para UAP. (TÍLIA)

Durante esses 10 anos que estou na universidade já passei por diversos setores, alguns eu posso te dizer que não me fizeram tão bem, sabe? primeiro porque não tinha muito a ver com a minha área, com a área da Educação, com a possibilidade de trabalhar com a educação e alguns deles era mais um trabalho administrativo, um trabalho mais burocrático, então nesses setores não fui tão feliz. [...] o meu trabalho anterior me fez muito bem, foi um trabalho que pude trabalhar com educação, [...] nós conseguimos ofertar bolsas para os alunos, [...] enfim, era um trabalho muito importante em especial porque era um trabalho voltado a comunidade, onde se podia ofertar os cursos as pessoas da terceira idade, então era um trabalho que vimos acontecer, um trabalho bastante marcante para mim. [...] me afastei para fazer o mestrado [...] quando retornei, então com a extinção temporariamente desse projeto, acabei indo para um outro setor que é um setor mais burocrático também, um setor de patrimônio, longe da minha área, mas foi temporariamente até acertarmos e eu acabei vindo para UAP. [...] que não tinha

ninguém no momento, não tinha nenhuma pessoa que estivesse vinculada a UAP.
(MAGNÓLIA)

Evidenciamos com essas narrativas, que Orquídea veio redistribuída de outra IES, a redistribuição é entendida conforme a Lei 8112/90 como “[...] o deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder [...]” (BRASIL, 1990, s/p). Sua chegada até a UAP foi com base em seus interesses e experiências expressados à psicóloga, servidora da Universidade que a entrevistou e, em acordo com o seu perfil, já iniciou seu exercício como integrante da unidade de apoio pedagógico.

As outras narrativas de Flamboiã, Ipê Roxo, Magnólia e Tília nos possibilitam verificar que foram alocadas para suas respectivas UAPs por interesse particular, considerando suas solicitações na inserção de outro segmento da instituição. No caso de Flamboiã, Magnólia e Tília, elas solicitaram uma nova função devido à insatisfação com o que estavam exercendo anteriormente e a oportunidade de ir para o setor da UAP e trabalhar com processos formativos estava ancorada em suas expectativas e ao que buscavam como atividades, mesmo tendo consciência de que no serviço público você trabalha onde é lotado.

Posto isso, destacamos que as atividades promovidas pelas UAPs oferecem espaços de interações com os diferentes segmentos da instituição e do centro universitário a que pertencem e envolvem as variadas esferas – ensino, pesquisa, extensão e gestão. O trabalho desenvolvido pelas Unidades de Apoio Pedagógico foi contemplado no nosso estudo exploratório, no qual apresentamos suas atribuições, entretanto os sujeitos apresentaram nas narrativas aspectos que podem complementar essas informações como podemos verificar a seguir:

Na UAP do Centro de [suprimido] [...] está mais para apoio mesmo, tanto que se tu pegares resolução 03 que é a resolução da criação da UAP é “quando necessário, se necessário, sendo necessário”, porque é tudo condicional, se o docente tiver interesse a UAP responde essa demanda. O que estamos fazendo, respondemos a demanda da PROGRAD para formação continuada de professores e auxiliamos na organização do CIPED, que foi uma formação institucional, respondemos a demanda da direção quando ela nos pede formações específicas e hoje estamos trabalhando em parceria com a Comissão de Avaliação para responder essas questões de avaliação do centro. (JACARANDÁ)

Na UAP, atendemos a todos os servidores, inclusive aos gestores, assim como aos estudantes de graduação e de pós-graduação, portanto atuamos com todos os segmentos. [...] Além do regimento da UAP, nunca me mostraram nenhum

documento em que constassem as atribuições de quem atua nesse setor. Como eu disse, comecei a trabalhar na UAP, procurando conhecer o que ali era feito e fui definindo por mim mesma [...] contando com as orientações dos diretores que nos instigavam à responsabilização por algumas atribuições que, no entendimento deles, fossem prioritárias. Mas, aos poucos, fomos construindo um arcabouço dessas atribuições[...]. E com os professores, as atribuições de poder gerenciar, organizar e executar cursos e eventos de formação continuada de professores. Mas, conjuntamente, exercemos outras atribuições, como as de coordenar comissões como de Avaliação Institucional, de Ensino, de Extensão. (FLAMBIOÃ)

A UAP no [suprimido] tem duas frentes de atuação. A gente consegue hoje falar um pouco melhor sobre essas atribuições. Tem atuação frente ao estudante que é algo mais consolidado, que é apoio pedagógico no sentido amplo, das diferentes dificuldades desse processo. E um outro caminho que a gente toma, e agora isso mais recentemente, é de apoio aos docentes. (ORQUÍDEA)

Assessorar os processos de criação e reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos do Centro, de acordo com o propósito institucional e a legislação vigente; apoiar a estruturação, a implantação e a avaliação das matrizes curriculares dos Cursos; colaborar no desenvolvimento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão implementados nos Cursos do Centro; contribuir para integração entre os Cursos de Graduação e Pós-Graduação no âmbito do Centro; desenvolver orientação didático-pedagógica aos docentes e aos discentes; fomentar a interdisciplinaridade nas ações de formação acadêmica e profissional desenvolvidas no Centro; orientar a utilização de metodologias, estratégias, técnicas e recursos nos processos de ensino-aprendizagem; orientar os procedimentos de avaliação do desempenho acadêmico, interna e externa dos Cursos; propor o desenvolvimento de programação didático-pedagógica aos docentes, aos técnico-administrativos em educação e aos discentes do Centro; zelar pela atuação dialógica e propositiva desta unidade junto aos cursos e ao coletivo do Centro; desenvolver outras atividades da área de sua competência. (IPÊ ROXO)

Observamos, com as narrativas, que cada UAP atua com modos específicos, algumas limitadas pelo próprio centro de ensino ao qual são vinculadas. Como no caso de Jacarandá, ao referenciar que os aspectos relacionados ao trabalho com os professores ficam determinados pela Resolução nº. 003/2017. Destaca ainda, que o trabalho direcionado aos professores será desenvolvido quando solicitado e exemplifica pela parceria com a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) para a organização do evento Ciclo Institucional Permanente sobre a Docência (CIPED)⁴⁰ na UFSM que promove “[...] diálogo com professores, discentes e servidores técnico-administrativos da UFSM a respeito da docência na Universidade” (UFSM, 2019, s/p)

⁴⁰ As informações sobre esse evento foram obtidas pelo site da UFSM com o link: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/eventos/ciped2019/#programacao>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

e apresentou dois eventos do CIPED. Além disso, em resposta à solicitação da Direção de centro esta UAP, a qual Jacarandá pertence, está envolvida com os processos autoavaliativos institucionais em que compete a esse centro, tendo como órgão responsável a Comissão Setorial de Avaliação do Centro⁴¹ que apoia a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFSM.

Assim como a Orquídea destaca duas frentes de trabalho, sendo a primeira, considerada mais consolidada, referente aos estudantes com apoio pedagógico e a segunda, com os docentes. Esta segunda frente, trazida por Orquídea, é tratada como em processo, em construção, que aparecerá nas suas falas no decorrer do estudo e esse processo de formação de professores passou a ser pensado a partir da inserção de um pedagogo lotado nessa UAP.

Já Ipê Roxo descreve as atribuições que compete à Unidade e contempla esferas das outras UAPs, como as avaliações institucionais, o apoio pedagógico aos discentes e acrescenta o apoio à gestão, considerando aspectos pedagógicos de cursos de graduação e de pós-graduação. Abarca também, a formação e o desenvolvimento de técnicos administrativos, estudantes e professores e destaca a dedicação em desenvolver um trabalho na perspectiva dialógica e propositiva com os cursos e na coletividade do centro.

Ainda Flamboiã complementa quando indica que o trabalho desenvolvido pela UAP foi se consolidando aos poucos, com a criação de arcabouços nos quais prevaleceram o entendimento do que cabia a uma unidade de apoio pedagógico exercer em conjunto com o que era solicitado pela direção de centro e que foi estruturando responsabilidades dentro de diferentes esferas que perpassam uma unidade de ensino. Nessa mesma direção, Flamboiã destaca novamente um ponto importante que permeia essa diversidade dos trabalhos desenvolvidos pelas UAPs, o fato de não estarem institucionalizadas as atribuições para esse segmento e pontua que:

No meu entendimento, faltou essa orientação, que, na verdade, institucionalmente, não foi dada. Eu acabei fazendo isso por minha conta, destacando o que eu achava importante, o que eu pensava que devia, devesse

⁴¹ Essa comissão “tem o compromisso de coordenar um projeto de avaliação emancipatória para a unidade, objetivando complementar e acompanhar o processo regulatório dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, bem como o de normatizações posteriores” (UFSM, 2020, s/p apud CAICE, 2015, s/p). As informações sobre essa comissão foram obtidas pelo site: <<https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/csace/>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

prevalecer numa UAP. Mas a gente podia ter construído isso, eu poderia ter sistematizado isso e colocado à disposição, mas não houve esse entendimento. Foi uma pena, por que aí o que que aconteceu? Eu gastei tempo quintuplicado, ou mais, para explicar a cada um sobre como funcionava nossa UAP. [...] Por isso, eu repito: as dificuldades não foram poucas para essas pessoas. Algumas delas tinham, eventualmente, uma experiência na educação superior em outra instituição, mas eu acredito que boa parte não, principalmente para trabalhar com formação docente, ou seja, com a Pedagogia Universitária. (FLAMBOIÃ)

Como podemos verificar as UAPs se organizam e desenvolvem trabalhos conforme seus espaços nos centros de ensino. Flamboiã é enfática ao refletir o fato de não ter atribuições definidas pela instituição e destaca que conforme os servidores foram sendo lotados nas UAPs, foram contactando-a para entender quais atividades precisariam ser desenvolvidas nela. Com essa narrativa, verificamos ainda, que esse início de cada unidade não foi fácil, principalmente, pensado no rol de atividades relacionadas à pedagogia universitária e mesmo pela falta de experiência na área.

Desse modo, com o intuito de designar as atividades comuns e atendendo à solicitação da PROPLAN, as equipes que constituem essas Unidades realizaram reuniões para a discussão de suas atribuições e para alinhá-las em um documento único, como destacam nas narrativas que seguem:

[...] cada uma tem a sua especificidade. Agora eles tentaram, a partir do documento do ano de 2019, a gente fez um documento único, entre todas as UAPs, para colocar o que a gente gostaria que fosse “de todas”, mas sem fechar muito, porque a gente considera que cada uma tem as suas especificidades. Foi colocado que seria indispensável que tivesse uma pedagoga ou um técnico em assuntos educacionais, a nossa tem, acho que todas as unidades têm, pedagogo ou técnico em assuntos educacionais. [...] Eu acho que as UAPs são muito novas ainda, acho que é importante se fosse levado a sério, eu não sei foi levado a sério, eu tenho dúvidas em algumas coisas relacionadas a UFSM, porque foi pedido pela PROPLAN que a gente criasse as atribuições das UAPs, a gente fez isso, eu não sei se eles usaram essas atribuições para configurar o que a UAP faria mesmo, então eu acho que seria importante sim, que eles levassem em consideração essas atribuições que a gente montou para ter uma maior, não é uniformidade, mas para ter coisas básicas que todas as UAPs fazem, porque isso não existe ainda hoje, pode ter no projeto original das UAPs da UFSM, pode até existir, mas cada UAP faz coisas muito diferentes [...] só que a gente não teve retorno desde julho do ano passado, então a gente não sabe se eles aceitaram esse documento, se não aceitaram, o que que vai acontecer. É muito complicado sabe, porque era uma coisa federal, quem estava exigindo isso vinha de cima, daí exigiram e a gente fez, passou para eles e acho que o governo parou de exigir, ou alguma coisa, porque não foi colocado em ação. (TÍLIA)

Esse documento que havia sido escrito com as atribuições, no momento em que ele é colocado para nossas discussões também muda o contexto, por exemplo, aquilo que estava sendo atribuído, na hora que discutimos, também colocamos a realidade daquele contexto que vivemos hoje, ou seja, quando uma atribuição que

não era vista naquele rol de atribuições passa a ser vista como algo importante, porque é algo que está dentro do nosso cotidiano, dentro da nossa realidade que até então não era discutido. São inúmeros momentos, eu até nem lembro agora todos, mas nós acabamos trazendo essas discussões para a UAP. (MAGNÓLIA)

Quando as UAPs foram instituídas, a PROPLAN procurou-nos para conhecer o trabalho da UAP/CCR, para que pudesse estabelecer diretrizes gerais de funcionamento das UAPs. Mas não houve essa definição. (FLAMBOIÃ)

Evidenciamos, com essas narrativas, a variedade nos modos de fazer dentro das Unidades e a necessidade de elaboração de um documento único, que determine as atribuições que são comuns a todas, como observado por Tília. Nessa direção, Magnólia salienta que a elaboração de um documento que representasse todas as UAPs possibilitou a ampliação da visibilidade dos diferentes contextos em que estão inseridas e em consequência dos seus fazeres, pois cada UAP tem uma dinâmica que constitui seu trabalho desenvolvido e ao dialogar com os demais colegas, puderam refletir sobre essa diversidade, tornando-se importante dentro de cada contexto.

Nesse sentido, Cunha (2015) contribui com seus estudos, ao tratar dos diferentes nichos dentro da instituição que,

Certamente cada experiência traz peculiaridades e um amálgama de possibilidades e contextos que entrelaçam alternativas que se sucedem em tempos e espaços distintos. Os contextos institucionais não são estáveis, nem obedecem a uma mesma forma de regulação. Entretanto, parecem ser importantes os exercícios que se dispõem a cartografar tendências, modelos e possíveis formatos, pois eles ajudam a compreender e a sistematizar nossas próprias idiosincrasias e as possibilidades de realizar sínteses provisórias que nos façam avançar na compreensão do vivido e do que há por viver. (p. 28).

A busca por uma sincronia nas ações das UAPs foi apresentada desde o processo de implementação com a Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN). Inicialmente, conforme Flamboiã narra, essa Pró-reitoria buscou entender o trabalho da UAP que já fazia parte da instituição para implementar as demais, pensando em diretrizes para o trabalho que elas desenvolveriam. Assim como, a busca da elaboração do documento normativo que delimitasse as atribuições das UAPs. Entretanto, com a fala de Tília, que trata da elaboração do documento normativo, indicam que essa proposta não teve continuidade por parte da administração superior da instituição para concretizar esse planejamento.

Ainda, a Tília destaca que, nesse documento, também tinham fixado a necessidade de ter um pedagogo ou técnico em assuntos educacionais para atuar na UAP. Aas atribuições relacionadas ao pedagogo, é recorrente com as falas de Flamboiã, Orquídea e Jacarandá, como podemos observar a seguir:

[...] principalmente sobre as questões que envolvem o conhecimento de atribuições de um pedagogo, por exemplo. Sinto muita falta desse profissional ou do técnico em assuntos educacionais. Com a vinda de G.[...] Eu fiz o PEG [Programa Especial de Graduação] e nesse curso a gente pensa muito sobre planejamento acadêmico, enfim, mas ainda eu tenho uma certa dificuldade sobre alguns aspectos de planejamento, por exemplo, então eu confio muito no trabalho que é feito por esse outro profissional que é do cargo. É onde eu me sinto mais desafiada. (ORQUÍDEA)

[...] na efetivação da política faltou definir melhor em que consistiria esse trabalho e quem trabalharia nessas UAPs, que perfil teria. [...] No meu entendimento, em uma equipe poderiam até fazer parte profissionais diversos, mas tendo alguém com formação pedagógica, de preferência pedagogos, para coordenar os trabalhos. Digo isso pela especificidade de uma UAP, que teria que ter alguém com a formação exigida. [...] Quando é um TAE licenciado e que busca por si próprio essa formação continuada para poder atuar numa UAP, Ok! Mas se ele não vai em busca disso, como é que fica o trabalho? Como é que alguém que não tem uma formação para atuar no ensino superior, não tem uma formação para atuar com formação de professores irá fazer isso? [...] Dependendo do que se entende sobre o trabalho da UAP, não haveria problema, mas em uma concepção mais ampla, essa restrição na formação fará toda a diferença. [...] Por isso, defendo que os responsáveis pelas UAPs, necessitam desenvolver competências diversas, desenvolvendo os saberes necessários para compreender os processos educativos em suas complexidades, capacitados, capacitando-se para trabalhar com essas situações, poder discutir com os professores, coordenadores e pró-reitores. Caso contrário, algumas decisões podem prejudicar, muitas vezes, os alunos e os professores. (FLAMBOIÃ)

[...] a formação inicial que temos que ter, em qualquer uma das UAPs deveria ser licenciatura e isso não está acontecendo na instituição, porque nós não temos uma resolução geral de unidade de apoio pedagógico. Por que deveria ser licenciatura pelo menos? Porque como é apoio pedagógico a pessoa que está lá deveria ter no mínimo uma formação pedagógica. Mas isso não ocorre em todas as UAPs. (JACARANDÁ)

Como podemos observar, os coordenadores das UAPs demonstram preocupações relacionadas ao perfil de quem irá atuar nas Unidades de Apoio, o qual precisa ter uma formação que contemple aspectos pedagógicos, destacando que faça parte de alguma licenciatura. A narrativa de Orquídea nos mostra que ela buscou uma complementação em sua formação pelo Programa Especial de Graduação para a Educação Profissional (PEG), mas que, mesmo assim, tem dificuldades em planejar as atividades. Já, Jacarandá e Flamboiã são enfáticas em suas falas nesse sentido. Com a narrativa de Jacarandá, podemos verificar que não são todas as UAPs da IES

que contam com pedagogos ou técnico em assuntos educacionais para essa função. Isso é problematizado nos estudos de Cunha e Lucarelli (2013), como uma fragilidade diante dos aspectos de institucionalização e que,

[...] refere-se ao perfil do profissional que é recrutado para as funções de assessoria pedagógica. Mesmo havendo nos quadros funcionais a figura do Pedagogo e do Técnico de Assuntos Educacionais, a legitimidade desses profissionais é frágil, no campo acadêmico, tanto por sua formação inicial, como pelo status que ocupa na hierarquia universitária. Além disso, a capacidade investigativa desses profissionais nem sempre é visível, bem como sua experiência acadêmica na educação superior. Todos são fatores que contribuem para fragilidade do campo. (p. 125).

Notamos, com a fala de Flamboiã, que “*os responsáveis pelas UAPs, necessitam desenvolver competências diversas, desenvolvendo os saberes necessários para compreender os processos educativos em suas complexidades*”. Esse aspecto trazido por Flamboiã extrapola a ideia de atribuições, mas destaca dois pontos importantes para a atuação dos coordenadores: a preparação necessária para atender às demandas que competem aos coordenadores das UAPs e o status que ele tem na hierarquia institucional em relação à legitimidade de seu trabalho.

Portanto, são esses coordenadores que podem entender suas fragilidades, para que possam ir superando-as, por meio do seu desenvolvimento profissional, se apropriando dos conhecimentos necessários que perpassam suas atuações. Isto é, conhecendo seus contextos de trabalho e, assim, qualificando suas ações desenvolvidas com os segmentos de estudantes, professores e TAEs que se conectam a elas para conquistar seus espaços e legitimidade de seus trabalhos.

Vale referir, ainda, quais são as funções dos coordenadores dessas Unidades de Apoio Pedagógico. Dentre as principais, essas funções abarcam o planejamento das atividades anuais sob suas responsabilidades, a avaliação do trabalho dessas Unidades nos centros de ensino aos quais estão inseridas e dos projetos desenvolvidos e, assim podem redimensioná-los conforme suas avaliações. Além disso, trata de aspectos administrativos das UAPs, associados as normativas, regulamentações que correspondem a essa função. Esses aspectos aparecem nas narrativas que seguem:

Coordenar, orientar e supervisionar as atividades desenvolvidas pela Unidade de Apoio Pedagógico; assessorar a Direção do Centro em assuntos ou atividades de competência da Unidade; apresentar ao Diretor do Centro os planos de trabalho,

assim como o relatório das atividades desenvolvidas; exercer as demais atribuições inerentes à função. (IPÊ ROXO)

[...] nesse momento eu faço os atendimentos aos estudantes, faço o acolhimento também, ou seja, o estudante busca a UAP mas não sabe muito bem o que ele está sentindo, de que forma a UAP pode ajudá-lo, então eu faço esse acolhimento também, se for necessário eu faço um encaminhamento para atendimento psicológico, psiquiátrico, ou se é somente atendimento pedagógico, ou se é para compartilhar em um grupo das oficinas [...], faço o acolhimento, faço os atendimentos. A gente trabalha bastante com organização de eventos de recepção dos calouros, quando tem a semana acadêmica integrada do [suprimido] também me envolvo bastante, e coordenar equipe [...] (ORQUÍDEA)

[...] o coordenador é aquele que anima o trabalho, que dá vida ao trabalho, não apenas cumpre com o que é exigido naquela subunidade, porque somos uma subunidade do Centro de [suprimido]. O coordenador é alguém que pensa sobre o seu trabalho, que reflete sobre o seu trabalho, que o modifica quando for necessário, ou ainda amplia, se julgar importante. Isso ocorreu durante esses 20 anos, uma verdadeira metamorfose. O trabalho foi se modificando, foi se qualificando, e o coordenador precisa ter essa alma, assim como um coordenador de curso que precisa pensar o próprio curso, refletir sobre a formação, sobre o direcionamento desse curso. Isso é uma função mais complexa, e assim eu vejo o trabalho de um coordenador de uma UAP é pensar, colaborar com as funções sociais de cada curso, da unidade de ensino e da Universidade. Por exemplo, a nossa colaboração sempre foi no sentido de discutir: [...] qual é o direcionamento do curso? Não é só pensar em uma reforma curricular, enquanto grade curricular, é pensar o próprio curso. Qual é a contribuição desse profissional na sociedade, nas áreas de conhecimento em que ele vai atuar? Quais são os principais problemas naquela área profissional e que o profissional [...] irá colaborar? Creio que são essas as funções; além daquelas estabelecidas e burocráticas também, de avaliar o trabalho que tem sido feito. Nós sempre procuramos avaliar e depois, então, modificar o que for necessário, alterar e manter aquilo que for bem avaliado, que for confirmado/consolidado. (FLAMBOIÃ)

Além da parte de planejamento que fazemos dentro da instituição, a minha função como coordenadora acaba sendo mais técnica mesmo, de acesso a parte de sistema. Como agora tem uma colega trabalhando comigo eu acabo sendo também coordenadora de gestão de pessoas, porque o ponto da colega é vinculado ao meu SIAPE. Mas no sentido geral, o trabalho é mais colaborativo, porque acabamos fazendo uma troca. Como coordenador a única diferença do meu trabalho para o trabalho da minha colega é que sou responsável pelo ponto dela, porque o resto fazemos tudo e debatido conjuntamente, então acaba sendo uma proposta coletiva. Como coordenadora penso o planejamento da unidade, o que vamos fazer durante o ano... depois coletivamente o planejamento é revisto e refeito conforme as nossas demandas e conforme o recurso que temos. Se a direção, por exemplo, diz que nós temos dois bolsistas durante o ano, podemos ampliar as nossas atividades, se só temos um bolsista diminuímos as atividades... se temos recurso para outras coisas acabamos fazendo mais... como somos subordinadas a direção, acabamos nos adaptando ao que a direção nos oferece. (JACARANDÁ)

Eu entrei como psicóloga ali e depois de uns 6 meses que eu estava como psicóloga o diretor perguntou se eu queria ser coordenadora. E o que eu fiz, eu li quais eram as funções da UAP na época e eu disse: já é tudo que estou fazendo! [...]. Daí eu aceitei. [...] A partir de quando eu entrei, a gente construiu do zero um

trabalho mais voltado para os alunos e para toda a comunidade acadêmica do [suprimido]. E eu acabei ficando de coordenadora, porque eu quem fazia a maioria das coisas, a demanda principal era da psicologia, a demanda principal ali do [suprimido] é de atendimento ou de prevenção a nível de saúde mental e tem muita procura e a gente faz grupos, faz um monte de coisas. (TÍLIA)

As atividades relacionadas aos coordenadores das UAPs, conforme as narrativas, estão associadas tanto aos aspectos administrativos quanto ao gerenciamento do que é proposto pelas Unidades. Os sujeitos colaboradores são coordenadores responsáveis pelas UAPs. O Ipê-Roxo destaca como funções desse cargo “*coordenar, orientar, supervisionar*” as atividades desenvolvidas pela UAP e assessorar a direção de centro. Ela se refere à apresentação dos planejamentos propostos pela unidade e aos resultados apresentados em formato de relatório à direção de centro, pois parte do coordenador o pensar/planejar as atividades e, posteriormente, discutir com a equipe e se organizar para efetivá-lo/desenvolvê-lo. Nessa direção, Jacarandá corrobora com Ipê-Roxo, acrescentando que são atividades mais técnicas, mas que, mesmo apresentando um planejamento, ele é revisto no processo de desenvolvimento das atividades e pode ser alterado em função das condições de equipe, destacando a questão do trabalho colaborativo dentro da UAP.

Com um olhar mais ampliado, Flamboiã acrescenta a essas funções já elencadas, o papel do coordenador da UAP no sentido de problematizar os assuntos/conhecimentos que permeiam os cursos do centro de ensino, pautados em uma pedagogia universitária e buscando “*colaborar com as funções sociais de cada curso*”. Assim, Flamboiã considera que ser coordenador é uma função mais complexa quando se tem esse entendimento e quando se busca refletir sobre os processos formativos. Ainda, enfatiza que essas atribuições foram se ampliando e qualificando ao longo dos anos. Já a Tília e a Orquídea, além dos aspectos relacionados ao trabalho com a equipe, mostram-nos o papel que elas desempenham no acompanhamento dos estudantes, tanto envolvendo questões psicológicas quanto pedagógicas e de orientação.

Consoante a essas narrativas, vale referir que as atividades desenvolvidas pelas UAPs têm o sentido de orientar os estudantes na busca pelo auxílio necessário oferecido pela instituição. E, assim, encaminhá-los quando for preciso, a setores que ofereçam suporte conforme suas necessidades, sejam elas deficiências físicas ou

emocionais, problemas de aprendizagem, financeiros, ou de qualquer ordem que exija atenção e que tenha que conduzir esses alunos.

Os coordenadores têm o entendimento de que nem tudo pode ser abordado sem um especialista da área. Questões psicológicas precisam ter a atenção especial do profissional dessa área. Nesse sentido, o trabalho que vem sendo desenvolvido no âmbito das UAPs é entendido como o primeiro contato e pelo qual se busca identificar a real necessidade do acadêmico. Mas Jacarandá destaca que o fato de só encaminhar é frustrante, que seria interessante ter um psicólogo na UAP para atender a essas demandas.

Essas considerações são expressas nas narrativas que seguem:

O nosso trabalho não é definir absolutamente nada, pelo menos eu não tenho formação psicológica, algumas UAPs têm alguém da psicologia que trabalha e pode dar uma assistência um pouco mais completa, mas quando nós não temos uma formação apropriada nos limitamos ao simplesmente conversar com aluno averiguar o que o aluno não está precisando, se ele precisa mesmo desse encaminhamento ou se de repente é só uma outra orientação. Nós não entramos muito a fundo na questão quando vemos que é um problema emocional, fizemos um caminhamento e a partir dali deixamos para a triagem com as pessoas com as formações adequadas e a partir dali ela passa a receber o tratamento, essa é uma das nossas atribuições. (MAGNÓLIA)

Se tivéssemos mais servidores dentro da unidade, por exemplo, um psicólogo trabalhando junto, nosso atendimento poderia ser melhor, porque nós poderíamos atender os alunos sem fazer só o encaminhamento. O que acaba nos frustrando as vezes é que nós vamos até um pedaço, encaminhamos o aluno para ele tentar resolver o problema dele e acaba que não conseguimos às vezes atender todas as demandas, porque a nossa formação não é para isso, nós não temos essa formação específica. (JACARANDÁ)

Eu venho [de outra IES] com descentralizado dessa estrutura, ou seja, cada campi tem uma estrutura de psicólogo, pedagogo, assistente social, tem médicos, enfermeiros, enfim, uma equipe mínima para cada campus, e eu faço essa analogia do campus com os centros de ensino. Eu acho que nos falta uma estrutura com profissionais, pensando mais na descentralização. É na UAP que os alunos em um primeiro momento buscam apoio. É difícil eles buscarem lá na CAED por exemplo. Primeiro porque é longe, tem uma questão física também, tem uma questão de estabelecer uma relação com eles cotidiana, de encontrar eles no corredor, de conversar com eles sentada no banquinho do hall, então é uma relação que a gente estabelece muito mais próxima deles e é nesse primeiro lugar que eles buscam apoio. Então eu acho que a gente precisa descentralizar, e as vezes eu percebo que há um movimento de centralização, e eu acho que deve ser o contrário, tem que ser descentralizado. (ORQUÍDEA)

Nós planejamos em conjunto com as instâncias administrativas mais gerais, nós fazemos um trabalho ligado a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, por exemplo, reforçando quando um aluno tem uma necessidade. Em primeiro lugar, acolhendo esses alunos, ainda que eles sejam de uma família de situação social favorável.

Esse acolhimento é dado a todos eles e aí, ao identificar, ao diagnosticar esse grupo de alunos que necessitam um apoio maior, buscamos esse apoio em outros setores na e fora da universidade. Como é que nós identificamos esses problemas? Nós aplicamos instrumentos de diagnóstico, também atendemos pessoalmente os estudantes e ainda solicitamos que eles elaborem um projeto de formação deles mesmos. Naquelas primeiras semanas, quando nós temos os encontros com as turmas, nós propomos a eles que elaborem o seu projeto de formação universitária. Nós dizemos que o curso tem um projeto curricular para os alunos, mas que ele também precisa ter o seu projeto. Nós motivamos essa elaboração, debatendo como eles o que significa um aluno Universitário, estudar em uma universidade pública, quais as potencialidades e dificuldades que eles possuem, como podem se ajudar, com quem podem contar, entre outras questões. Por meio desse trabalho, nós identificamos alunos que necessitam de apoio, como aqueles, por exemplo, que fizeram o seu ensino médio na modalidade de EJA. com uma base por vezes muito fraca para cursar as disciplinas do ensino superior. (FLAMBOIÃ)

Desse modo, além da fala de Jacarandá referente ao fato de a Unidade de Apoio não contar com diversas especialidades, enfatizando o psicólogo, o trabalho acaba sendo mais voltado para encaminhamentos, destacando que se tivesse esse especialista, muitos casos poderiam ter um acompanhamento pela própria Unidade. Na direção de Jacarandá, Orquídea traz exemplos da outra instituição em que atuou, na qual se tinha um sentido mais descentralizador desses aspectos, sendo que cada *campus* tinha seu núcleo de profissionais para o atendimento perante os estudantes e que, na atual instituição, acaba que esses serviços ficam centralizados em setores específicos.

Com a narrativa de Flamboiã, observamos como esse trabalho é organizado, pois além de os estudantes poderem procurar a UAP, quando eles ingressam nos cursos, a Unidade se programa para fazer um levantamento/mapeamento desses alunos, propondo que os estudantes elaborem um “*projeto de formação universitária*” para conhecerem o seu contexto e, assim, apoiá-los conforme suas necessidades.

A partir disso, evidenciam situações, problemas ou dificuldades e podem conduzi-los a atividades ou setores, como a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), para serem amparados desde o início dos cursos.

Além disso, outro ponto importante no trabalho das UAPs é que ele é desenvolvido levando em conta as experiências anteriores dos profissionais que nelas atuam, experiências essas que fazem parte da trajetória desses sujeitos e que impactam nas suas ações. O conceito de trajetória é problematizado nos estudos de Bolzan e Isaia (2019) e entendido como

[...] um processo amplo e complexo que engloba uma intrincada trama vivencial, sendo constituídas não só pelo percurso individual de um professor ou grupo, mas de uma rede composta por diferentes espaços e tempos que integram uma multiplicidade de gerações pedagógicas, enlaçadas, muitas vezes, no mesmo histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos professores nas instituições em que atuam. (p. 153).

Nessa perspectiva, essa trama vivencial referida pelas autoras, se relaciona aos tempos e espaços em que os sujeitos estiveram conectados, repercutindo nas ações que são desenvolvidas por eles. Dito de outro modo, a trajetória do sujeito está ligada a sua historicidade e produz sentido, inter-relacionando os saberes e fazeres às suas vivências pessoais e profissionais, abarcando assim, seus percursos formativos. A historicidade do sujeito é entendida por Moretti (2010), embasado nos estudos freirianos, em que o sujeito entende seu presente, levando em conta seu passado e, assim, produzindo novos conhecimentos/sentidos ao já vivido/conhecido, em uma relação dialética entre passado, presente e futuro.

Essa implicação vivencial aparece nas falas dos nossos sujeitos como elementos chaves para o sentido do trabalho desenvolvido pelas UAPs, como podemos observar a seguir.

Sempre tem sentido o meu percurso pensando muito nas relações. Durante a formação inicial em Psicologia eu fiz um estágio na área educacional, na clínica atuei com famílias, então sempre pensando nessas relações. E durante a especialização dei continuidade ao processo educativo como tema de formação mesmo. Desde então venho pensando, refletindo, me aproximando um pouco mais das políticas educacionais que eram a linha do mestrado, também da psicologia escolar, então são áreas que me impulsionam a estudar e a atuar também. Eu consigo dar sentido na minha atuação. Por exemplo: quando eu penso um acolhimento de um estudante eu estou embasada numa teoria sobre isso, quando eu penso de ser ouvinte, de dar um espaço de fala para eles, eu penso “isso está muito conectado com a minha formação, com o perfil profissional” e é nesse sentido que eu venho atuando desde então, procurando sempre conectar as minhas ações com o meu percurso. [...] Eu digo sempre que no trabalho da UAP [...] é necessário uma proatividade muito grande, a gente tem que ter uma visão bastante aguçada sobre o nosso trabalho. Então não é um trabalho que chega uma demanda de um processo e a gente despacha e encaminha, entende? Ele é um trabalho que cada dia é um dia diferente, e por isso que eu sou apaixonada por esse trabalho também, ele não é um trabalho rotineiro, pelo contrário. (ORQUÍDEA)

Por isso que eu digo que aquela minha experiência lá no ensino fundamental contribuiu, especialmente por ter vivenciado um trabalho de equipe que a gente chamava da equipe diretiva. Ou seja, uma experiência de equipe integrada inspirou-me a trabalhar com os coordenadores, chefes de departamentos, discutindo como, conjuntamente, poderíamos solucionar os problemas das disciplinas, dos cursos e do centro. Agora, se eu não tivesse essa experiência,

talvez eu tivesse entrado para a UAP e trabalhado tão somente com os estudantes. Nesse caso, como nós iríamos contribuir com os colegiados de curso, onde se discutem questões de ensino, as dificuldades na aprendizagem e os processos burocráticos como, por exemplo, o jubramento de alunos (atual Resolução n.33/2015)? Ou ainda, diante de várias outras questões como: O que fazer com alunos que estão reprovando em várias disciplinas? Um estudante que está quase um semestre sem frequentar o curso? Uma turma que não participa das atividades propostas? Ou ainda uma turma que tenha um problema sério de relacionamento com um ou mais professores? Lembrei de um trabalho importante que nós fizemos, desde o início, um estudo de quem são os alunos dos cursos, todo o perfil socioeconômico. Contávamos com a parceria da COPERVES para fornecer algumas informações básicas como idade, sexo, renda e escolaridade familiar. A gente aproveitava os dados que eles forneciam e complementava, realizando um estudo dos índices de aprovação, reprovação e de evasão. Esse estudo fazia parte de um projeto de ensino e de pesquisa. Para coordenar estudos como esses, análises e ações correspondentes, exige-se uma formação bem abrangente, pois não são questões simples. (FLAMBOIÃ)

Notamos que Orquídea busca sentido no seu modo de atuar nos conhecimentos adquiridos anteriores à chegada até a UAP. Ela se refere aos estudos e atividades desenvolvidas relacionadas à psicologia, que servem, hoje, como um substrato para ouvir e acolher os estudantes. Orquídea narra que suas ações são pensadas, conectando-as com seu percurso formativo e destaca, ainda, a dinamicidade do trabalho dentro da UAP, sendo desafiador e que precisa ter um perfil proativo, pois cada dia é um dia.

Nessa mesma direção, Flamboiã retoma sua trajetória para embasar suas ações, principalmente, relacionada ao seu trabalho com o ensino fundamental e a aprendizagem de trabalhar em equipe, “*equipe diretiva*” o que a impulsionou a buscar esse perfil e a integrar suas ações e problematizações acerca dos desafios que surgem com as coordenações dos cursos e departamentos.

Além disso, Flamboiã é enfática quando sinaliza suas experiências como um fator importante na perspectiva da integralização desses segmentos para pensar e para buscar soluções que contemplem os assuntos pedagógicos, contribuindo com as reuniões de colegiado. Esse pensar está associado às questões de dificuldade de aprendizagem, burocracias, problemas de relacionamento, alunos ou turmas com problemas de participação ou frequência, ou seja, diversas questões que permeiam os processos formativos no decorrer dos semestres letivos e que para solucionar/refletir precisa ter um entrelaçamento desses variados segmentos e ter a visão ampliada do contexto em questão.

Logo, as propostas de atividades feitas pelos coordenadores das UAPs estão sempre se modificando, buscando uma qualificação e praticidade para o desenvolvimento de suas ações. A maioria das UAPs ainda estão se constituindo, são estruturas novas dentro de uma universidade que existe há décadas. Precisam de espaços físicos, de orientações e de acolhimento da comunidade acadêmica para se firmarem como um órgão de apoio. Essas Unidades estão envolvidas com todos os setores dos centros de ensino e apresentam a gestão como um ponto de convergência para a conquista de espaços dentro da IES. Desse modo, estão a caminho da qualificação de suas ações e se utilizam de suas trajetórias formativas para irem avançando com suas atividades e planejamentos, inclusive, entendendo melhor quais são suas atividades.

Ao analisarmos o desenho das UAPs, podemos observar que suas ações estão diretamente relacionadas à gestão institucional e de suas atividades, o modo como elas se organizam e se envolvem com a gestão da educação. Nesse sentido, a gestão na educação se refere a atividades e procedimentos que visam atingir aos objetivos organizacionais, relacionados a aspectos gerenciais e técnico-administrativos (LIBÂNEO e OLIVEIRA e TOSCHI, 2012). A gestão, relacionada ao ensino superior está atrelada aos objetivos institucionais que, conforme Franco e Wittmann (2006) destacam “[...], é a instância ou a dimensão de organização e funcionamento de uma instituição ou de acompanhamento e controle da execução de um projeto ou plano” (p. 211). Esses entendimentos sobre o gestar foram se modificando e estão associadas à evolução dos ideários das universidades, compreendendo a ampliação histórica do que isso significa, com ideais humanizadores e sociais. Deste modo, segundo Franco e Wittmann (2006),

o significado de administração da educação, em decorrência da necessária vinculação com a especificidade da educação, superou sua origem de aplicação da teoria geral de administração. A educação, como processo emancipador humano, exige superação de relações fundadas na dominação e na subserviência e demanda autonomia e co-responsabilidade, tanto na gestão institucional quanto na gestão pedagógica. (p. 212)

Esse movimento de direcionar a gestão às necessidades da educação, com particularidades e objetivos das instituições de ensino, exige também mudanças nas organizações internas, bem como maiores conhecimentos pedagógicos dos gestores responsáveis pelo seu segmento/setor para administrar os processos formativos e

tudo que perpassa a tríade ensino, pesquisa e extensão, que são propostos pela instituição. Nessa perspectiva, Lück (2009) considera a gestão pedagógica como:

[...] a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (p. 95)

Assim, com base no entendimento sobre a gestão e a dinâmica institucional, associadas às recorrências narrativas, apresentamos como nosso próximo elemento categorial, a **Gestão Pedagógica**, que se refere às atividades que as UAPs desenvolvem para promover os processos formativos na IES. Portanto, cabe destacar inicialmente, como ocorre a gestão dentro da própria UAP, o que Flamboiã nos narra a seguir:

Em relação à gestão da própria UAP, saliento que nós sempre tivemos ampla liberdade para podermos tomar as nossas decisões e realizar o trabalho que nós queríamos fazer. Por isso, eu valorizo esse espaço aberto que a universidade sempre oportunizou, um espaço onde nós podemos tomar decisões sobre em que tipo de trabalho e projetos nós nos empenharíamos, nos dedicaríamos. Portanto, houve espaço para o exercício da autonomia, o poder para criar e desenvolver projetos próprios, muito embora, normalmente sem muitos recursos econômicos. Tudo tinha que ser pensado de acordo com as possibilidades, que eram muito poucas, sempre aquém do que necessitávamos. [...] Aos poucos, foi-se formando uma equipe um pouco maior, de uma pessoa nós passamos para três pessoas trabalhando na unidade. Passamos a ter o direito de ter bolsista [...]. Na verdade, tudo que temos nós conquistamos com muito trabalho, e desse modo adquirimos um suporte maior, por meio de uma infraestrutura muito boa, com ampla sala, telefone e tudo mais para poder realizar o trabalho. Salienta-se ainda que sempre fomos convidadas a colaborar. Precisamos de liberdade, autonomia, mas também de valorização do trabalho; se não tivéssemos essa valorização por parte das direções, por parte das administrações, certamente não conseguiríamos realizar esse trabalho. (FLAMBOIÃ)

Nessa direção, podemos observar que as Unidades de Apoio Pedagógico possuem autonomia para planejar e executar suas ações, mesmo que, conforme Flamboiã destaca, dependa dos recursos oferecidos. A autonomia com vistas aos estudos de Freire (1996) está relacionada aos processos de tomada de decisões, que se constituem na história dos sujeitos e que implica em um amadurecimento ao passo que vão se tornando autônomos. Essa autonomia é de suma importância para que

essas estruturas realizem um trabalho contextual, mesmo que, como já informado, estejam submetidas à direção de centro. O fato de elas poderem direcionar suas ações/projetos/decisões para o que é compatível às necessidades dos professores e estudantes engrandece e qualifica a formação, podendo, assim, promover o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.

Além disso, com essa narrativa é possível evidenciar o processo de constituição e fortalecimento das UAPs, sendo que, aos poucos, vão ocupando espaços e tendo a valorização de suas ações. Flamboiã ressalta a importância dessa valorização a partir da direção de centro para o desenvolvimento de suas atividades. Isso, pois umas das funções da UAP é apoiar a gestão dos centros de ensino, conforme as demandas vão surgindo. Esse trabalho se estende às coordenações de curso, às chefias de departamento e à administração superior com a PROGRAD, PROPLAN e PRAE.

Esses aspectos de apoio, são destacados também, em relação ao buscar apresentar os conhecimentos pedagógicos na elaboração dos currículos dos cursos. Assim como, acompanham e oferecem suporte às demandas que surgem da administração superior para as reformas curriculares, como no caso da curricularização da extensão, como podemos observar a seguir:

Em síntese, defendíamos que as reformulações curriculares necessárias não se restringiam a mudanças de grade, mas a mudanças de mentalidade e até mesmo de paradigma. Houve uma dedicação expressiva da UAP nesse movimento, colaborando para integrar esforços entre a direção, coordenadores e comissões de reformulação, contando com a comunidade do centro, pois procuramos comprometer todos os segmentos dos cursos e centro. Outra questão relevante desse processo de reformulação é que não discutíamos apenas os currículos instituídos, mas também os instituintes, ou seja, as questões que dizem respeito ao desenvolvimento curricular. (FLAMBOIÃ)

Outra coisa, teve a questão da curricularização da extensão, então a gente participou de todas as reuniões sobre a curricularização da extensão propostas pela reitoria, a gente fez isso e depois conversou com os coordenadores dos cursos, para ver como é que estava indo o processo em cada curso [...]. (TÍLIA)

[...] a extensão é necessária, ela tem que fazer parte do currículo de cada curso e a possibilidade do aluno entrar no seio da sociedade, poder naquele momento realizar um estágio extra e a partir dali levar toda a experiência da extensão, que é a possibilidade de estar realizando atividades, mas sem aquela cobrança obrigatória que é diferente do estágio obrigatório, que você já entra sabendo que está sendo avaliado e que você precisa desenvolver um trabalho a altura daquela avaliação. Não que aqui não seja de qualidade, que não seja pensado nos termos de responsabilidade, de credibilidade, pelo contrário, são atividades que serão orientadas por professores, mas é um projeto, é uma modalidade extra, ou seja, o

aluno vai no sentido de ganhar experiência, de desenvolver conhecimento e poder colocar em prática aquilo que ele vem na realizando em termos de teoria, ele terá a possibilidade de colocar em prática tudo isso, sem ter o peso da avaliação do estágio obrigatório. (MAGNÓLIA)

Como podemos identificar, as coordenações das UAPs se preocupam em participar de diversas instâncias decisórias e se posicionar/problematizar com os outros segmentos dos centros universitários, especialmente, o que se refere aos aspectos que permeiam os processos formativos, como no caso do currículo.

Dessa maneira, o pensar/elaborar um currículo precisa ser amplificado para os variados aspectos que perpassam os processos formativos universitários, não só associado aos conhecimentos específicos, mas contendo questões sociais, políticas, ambientais, de formação humana para que, assim, o sujeito tenha um desenvolvimento pessoal e profissional, considerando as realidades locais, regionais, nacionais e internacionais. Vale referir que os estudos de Marcelo e Vaillant (2018) destacam pontos sobre a formação, aos quais precisamos transformar e também apontam para uma formação “disruptiva” de docentes, na qual prevaleçam mudanças de acordo com as necessidades locais, globais e internacionais, propondo inovações nos currículos, nas práticas educativas e na visão que se tem do ensino.

Logo, Marcelo e Vaillant (2018), consideram que o currículo para a formação inicial precisa ter uma visão interdisciplinar e ser flexível. E assim, o processo de formação não fica engessado, descontextualizado, pois a sociedade está em constante mudança e esses novos contextos precisam ser contemplados nos processos de ensino e aprendizagem de professores. E é nesse sentido que os coordenadores das UAPs buscam intervir no currículo, o que fica evidente quando Flamboiã nos narra o esforço expressivo realizado pela sua equipe para que alguns paradigmas sejam rompidos no processo de elaboração do currículo.

Ainda, com a narrativa de Flamboiã, verificamos os aspectos ligados aos currículos instituídos e instituintes, trazendo o entendimento de que o instituinte se relaciona com o desenvolvimento curricular. Nessa perspectiva, Guedes e Araújo (2017) contribuem, esclarecendo essas duas vertentes na elaboração do currículo,

Essa relação instituinte/instituído gera conflitos e tensões que podem originar processos de institucionalização dinâmicos e únicos. Assim, o instituinte engloba forças que tendem a transformar as instituições, e esse movimento resulta em processos de produção, de criação, gerando, portanto, um produto, um resultado, sendo este o instituído. As forças instituintes contribuem para construir/desconstruir relações existentes nas instituições,

possibilitando desocultar questões que alterem ou dissolvam a naturalização de normas muitas vezes herméticas e desinteressadas, controladoras e propagadoras da subordinação. (p. 773).

Visto dessa maneira, o currículo preparará o estudante para a realidade em que ele será inserido e as práticas docentes serão mais contextualizadas e relacionadas às questões sociais que permeiam o ensino superior, com vistas à formação integral e não somente à aquisição de conhecimentos específicos. Associado a essa questão de currículo, as narrativas de Tília e Magnólia tratam da participação da curricularização da extensão solicitada pela IES. Magnólia trata desse tema como um processo que favorece a inserção do estudante na realidade local, possibilitando maior aproximação dos estudantes à comunidade e, podendo, assim, estar associada ao aspecto instituinte do currículo. Essa curricularização da extensão partiu da Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que destacamos em seu Cap. I que trata “da concepção, das diretrizes e dos princípios”, os Art. 3º e 4º alguns pontos importantes para a compreensão dessa proposta:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. (BRASIL, 2018, s/p).

Essa valorização da extensão, diante dos aspectos curriculares, é importante para a aproximação universidade-comunidade, legitimando que o trabalho oferecido pela IES é capaz de contemplar diferentes demandas das comunidades de Santa Maria. Quando a UAP se propõe a participar e, ainda mais, problematizar assuntos que rompem com paradigmas, ela inicia um processo de reflexão e de mudanças, não só curriculares mas também das práticas educativas, que são orientadas pelo currículo. Contudo, os coordenadores são enfáticos ao manifestarem que não é um trabalho solitário, que precisam, além de conhecimentos sobre o assunto, ter espaços para essas problematizações com a comunidade do centro, como destacado por Flamboiã. Esse coordenador expressa a necessidade de um trabalho colaborativo entre os diferentes segmentos.

E é nesse sentido, o de instituir um trabalho colaborativo entre as diferentes esferas da gestão, que as UAPs buscam seus alicerces para alcançar os objetivos comuns da instituição e das próprias Unidades, como visto nas narrativas que seguem:

Em relação à gestão, felizmente, eu já tinha alguma experiência, trabalhando com a equipe de orientadores e diretores [...], mas na universidade, nós não recebemos nenhuma orientação relacionada à gestão. [...] Felizmente, alguns diretores [...] chegavam com as demandas e discutiam com a UAP o que era possível fazer, estimulavam a nossa equipe a pensar projetos para dar conta daquela demanda[...]. Mas outros, que não tinham essa escuta, principalmente relacionada às questões da educação, do ensino, não se integravam tão bem ao trabalho da UAP. Felizmente, como já tínhamos conquistado um certo espaço [...]íamos realizando o trabalho na nossa visão, por nosso empenho. [...]. Mas, no decorrer do tempo, isso foi melhorando. Algumas vezes, por nossa iniciativa, e outras por iniciativa de [...] Pró-Reitoria, como a de Graduação, Planejamento e de Gestão de Pessoas. Por exemplo, através do trabalho de Avaliação Institucional (AI), [...] passaram a solicitar algum tipo de trabalho relacionado a esse diagnóstico. [...]. E como era feito esse trabalho? Por meio das instâncias decisórias, como nas reuniões de conselho, nas comissões, com a UAP ocupando o espaço na tomada de decisões. (FLAMBOIÃ)

[...] o nosso trabalho da UAP é um trabalho muito relacional e ele parte disso, do relacionamento humano, da possibilidade de formação humana. Então a gente entende que sim, que é um trabalho super importante, é um trabalho que se iniciou há pouco tempo, pensando em termos de história de Universidade é um trabalho recente. É um trabalho bastante autônomo, proativo, eu sou muito apaixonada por esse trabalho que faço. Eu sempre digo, o reconhecimento que vem dos estudantes ele é o mais puro que pode existir porque ele não tem interesse nenhum nesse reconhecimento e é isso que nos move. (ORQUÍDEA)

É um desafio grande para a direção, é um desafio grande para as coordenações, professores, enfim, nós todos estamos lá defendendo os mesmos interesses que é uma universidade de qualidade, um ensino de qualidade, é pesquisa de qualidade, [...] enfim, acho que estamos todo mundo na mesma linha de pensamento e é nesse sentido de cada vez mais melhorar a questão do ensino e trabalharmos articulados, trabalharmos um apoiando o outro. [...] O trabalho em UAP é um trabalho paciente, um trabalho de persistência mesmo, de tolerância, de compreensão, de tudo que tu possas imaginar, um trabalho bastante humano, um trabalho que requer esses sentimentos [...]somatizados. [...]. Às vezes perdemos um pouco da paciência, “Ah poxa! Não liberaram os alunos”, mas não adianta embriavecer, é um trabalho de compreensão, de tolerância porque de repente se eu estivesse lá na sala de aula eu também estaria sendo cobrada. Enfim, tem uma série de coisas que precisamos melhorar, sempre ver por um viés que consigamos chegar ao público-alvo com mais facilidade. (MAGNÓLIA)

Eu não sei todas as unidades, mas nós temos contato com as outras unidades de apoio pedagógico quando temos algum problema muito grande ou alguma dúvida, geralmente conversamos com os colegas que tem mais experiência, não tenho vergonha nenhuma em dizer que quando precisa de ajuda eu procuro, porque é essencial que nos colocamos no lugar de aprendiz sempre, pois não sabemos tudo, nunca sabemos tudo [...]. Tem colegas dentro da instituição e dentro do

Centro de [suprimido] que tem muita experiência, é muito importante que tenhamos essa abertura para conversar com os nossos colegas servidores das outras unidades e com a colega que trabalha comigo, para que possamos unir forças e trabalhar pelo melhor. Então, o trabalho em equipe dentro dessa parte de apoio pedagógico é essencial, se não pudermos contar com o nosso colega, com o colega coordenador, o colega da direção, com os colegas dos núcleos que trabalham junto, tanto da biblioteca, do lince, do gabinete de projetos, das coordenações, dos departamentos, é importantíssimo esse trabalho. O [suprimido] nunca nos ofereceu resistência nenhuma a isso, eles sempre foram muito abertos a auxiliar quando precisávamos [...]. Então, é essencial o trabalho em equipe para qualquer atividade, se tu tiveres alguém que te dê suporte é importante. (JACARANDÁ)

[...]participar da reunião de centro, também, foi bem importante, eu vejo como uma coisa bem positiva, a gente conquistou muito espaço, então eu vejo que a nossa prática, ela está muito ligada a assistência dos alunos, dos professores, esse apoio, mas ela é uma prática muito política também, da política das relações, porque a gente tem que estar sempre vendo o que está acontecendo [...]. Por que que acontece brigas entre os professores e os TAEs em um determinado local? O que que está acontecendo? Tem alguma pessoa específica? O que que acontece naquele lugar? A gente tenta estar sempre por dentro dessas coisas. E eu tento sempre motivar quem trabalha comigo, eu sou uma pessoa bem positiva “vai dar certo! Vamos continuar!” – “Ah, mas tudo deu errado!” - Não, não, calma! Não chegou no final ainda, vai dar certo! E, daí a gente vai indo. (TÍLIA)

Notamos, com a fala de Flamboiã, que seu trabalho está diretamente associado ao modo como os diretores de centro entendem a perspectiva da atuação das Unidades de Apoio, pois ela cita que, na medida em que as gestões foram trocando, houve um movimento para desacomodar as UAPs a fim de que elas buscassem mais soluções para as demandas de estudantes e de professores. Entretanto, isso não era uma atitude unânime, pois dependendo do gestor, a UAP não era vista como um órgão de apoio, e assim, não valorizavam a importância de um trabalho colaborativo, integralizador com essa estrutura mínima anexada aos centros de ensino, que é a UAP. Contudo, Flamboiã é enfática, sinalizando que isso, aos poucos, foi mudando, porque, mesmo com essas dificuldades, o trabalho continuava sendo realizado de modo independente. Flamboiã destaca que o fato de trabalhar por solicitação de instâncias superiores, ligadas à reitoria, como a avaliação institucional (AI), acabou obtendo mais espaços nas tomadas de decisões referentes ao centro de ensino.

Nessa mesma direção, Jacarandá e Tília tratam do trabalho da UAP na perspectiva colaborativa. Tília sinalizou ser importante participar das reuniões de centro, pois isso ampliou seus espaços de atuação, bem como possibilitou ter uma visão relacionada à prática política que a unidade exerce. Nesta direção, os estudos

freirianos problematizam o aspecto político que permeia a ação pedagógica e que constitui um ato de politicidade. Esse ato, conforme Costa (2010),

[...] requer nossa assunção ao engajamento, de sabendo-nos comprometidos com outro mundo possível, potencializarmos e protagonizarmos cada vez mais quefazeres articulados por meio da participação e da democracia, na direção de uma vida mais bonita para todos e todas, pois é a partir desses pressupostos que romperemos com o fatalismo desesperançoso que pauta a sociedade capitalista e imperialista de nossa época. (p. 323).

O fato de participar de instâncias decisórias, dentro dos centros universitários, contribui não só para sua valorização como um setor atuante, mas também abre caminhos para salientar os aspectos pedagógicos necessários para a tomada dessas decisões e, aos poucos, romper barreiras que vêm desde o início das universidades.

Desse modo, é essencial que as UAPs tenham tempos e espaços para as trocas que contemplem o pensar, o saber e o fazer pedagógico, no sentido colaborativo entre as diferentes instâncias. Como verificado na narrativa de Jacarandá, o aspecto relacionado ao trabalho colaborativo entre diferentes setores e servidores, que fazem parte do centro de ensino, é retomado. Assim como Magnólia destaca que o sentido de sua atuação está relacionado aos objetivos de uma universidade - o ensino de qualidade – Magnólia parte desse ideário para o desenvolvimento de suas atividades, a defesa dos mesmos interesses nos diversos segmentos dos centros de ensino. E Orquídea destaca o aspecto relacional desse trabalho, de relações humanas, uma vez que a possibilidade de compartilhar ideias e concepções, assim como trocar conhecimentos, permite ao sujeito avançarem em suas compreensões acerca das atividades pedagógicas.

Nessa perspectiva, os estudos de Bolzan (2009a) nos complementam, ao tratar dos conhecimentos pedagógicos compartilhados, observando que eles vão se reorganizando e reconstruindo, com base em conhecimentos preexistentes dos sujeitos. A autora ainda destaca que esses conhecimentos se organizam em “[...] quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática, a reflexão e a transformação” (p. 139). Essas trocas, por meio de interação, são importantes para promover os processos formativos entre os sujeitos que atuam nas UAPs.

Além disso, os coordenadores buscam formações de acordo com suas necessidades e as entendem como necessárias. Há também a percepção de que,

para lidar com as demandas relacionais, formativas, elas precisam estar atualizadas e ter conhecimentos pedagógicos e psicológicos. Nas narrativas que seguem, observamos que não existe um preparo para o trabalho nas Unidades de Apoio Pedagógico, formações específicas para isso, mas há um incentivo da gestão dos centros de ensino para a qualificação. Os coordenadores buscam cursos, materiais bibliográficos, participação de outras instâncias na instituição para o seu desenvolvimento profissional também e, assim, poderem exercer suas funções com maior apropriação de conhecimentos.

[...] eu busco a minha formação por livre conta, eu vou atrás, eu participo de um grupo de estudos e pesquisa em psicologia escolar, mantenho o meu contato com o grupo de pesquisa do mestrado, então são caminhos que eu tomo para a minha formação, para continuar nesse processo formativo. Porém não consigo identificar nesse momento um setor ou uma pessoa que esteja à frente de ajudar nessa formação. (ORQUÍDEA)

Além da formação em educação, eu participo de eventos, cursos e aulas sobre pedagogia universitária e gestão pedagógica na UFSM e em outras instituições. (IPÊ ROXO)

[...] acaba acontecendo que nós das unidades propomos as coisas para PROGEPE ou para o para PROGRAD, que seria o caso na formação específica da parte da unidade, porque trabalhamos com apoio ou para o CAED, então pedimos o curso que precisamos de alguma formação nessa área ou então individualmente cada um procura, por exemplo, eu estou procurando uma formação na área de psicologia, porque é uma área que está em falta na instituição [...] Por exemplo, eu já participei da comissão de acessibilidade, da comissão de aprendizagem dentro da instituição que temos que participar, eu participei de uma comissão para a formação inicial dos docentes da instituição, que estávamos tentando criar uma resolução de formação continuada para docentes, nestas comissões havia algumas formações. Também participo quando tem algum curso, palestra, formação específica. [...] Temos um trabalho bem próximo com os colegas das unidades, com o fórum de UAPs para que possamos fazer essas interlocuções entre as unidades, não só para não ficar refazendo o trabalho, mas para valorizar o trabalho que o outro está fazendo também, então, por exemplo, se os professores precisam de uma formação mais específica ou os nossos alunos precisam de uma formação mais específica, geralmente procuramos aqueles colegas que tem essa expertise. Por exemplo, se é uma formação na área de psicologia, procuramos o pessoal do CC. Os colegas do CCR têm uma experiência na área de formação docente, porque eles trabalham com isso há 30 anos, os nossos professores trabalham com a formação lá. (JACARANDÁ)

Olha, como eu te disse, foi uma busca individual da minha parte! Ainda que a pedagogia que eu fiz fosse uma pedagogia mais geral, porque se fosse focada na Educação Básica, no ensino fundamental, acho que eu teria tido muito mais dificuldade. No meu caso, eu tive um suporte, subsídios, praticamente tudo que eu precisei por meio do mestrado e doutorado que eu fiz na Linha de Pesquisa da

Universidade, Teoria e Prática da Faculdade de Educação da UFRGS. A busca Inicial foi por uma bibliografia, um suporte teórico-metodológico sobre o ensino superior e a pedagogia universitária. Desde o mestrado, me dediquei aos estudos da educação superior e da formação de professores de uma forma institucionalizada. Digo institucionalizada, porque me foi proporcionado, eu tive todo incentivo, apoio do Centro de Ensino e da Instituição para a realização da Pós-Graduação. No [suprimido], éramos muito incentivados a fazer a pós-graduação, a fazer nossos mestrados e doutorados. [...] Para os demais responsáveis pelas UAPs, nós elaboramos uma proposta de formação e entregamos para os candidatos a reitor nas últimas eleições, mas não foram atendidas até hoje, onde também se contemplava nossa própria formação. Então, fica muito por conta de cada um à sua formação, a sua preparação. (FLAMBOIÃ)

Nessa direção, os funcionários das UAPs buscam meios para a qualificação de suas ações, como Jacarandá, Flamboiã e Orquídea se referem que, na maioria das vezes, suas formações acontecem por iniciativa própria, não tendo um processo institucional para isso. Flamboiã enfatiza, também, que elaboraram uma proposta de formação para as UAPs em geral, entretanto não foram atendidas. Ainda, com as narrativas de Flamboiã e Orquídea, verificamos a importância da pós-graduação como um substrato para as suas ações. E podemos destacar que essas narrativas trazem os processos interformativos e autoformativos (ISAIA e BOLZAN, 2007) como meios para se desenvolverem profissionalmente; Jacarandá acrescenta, como fonte formativa, as redes de relações a esse processo.

Nessa perspectiva, a autoformação é uma dimensão muito importante, pois se associa intimamente à atividade de estudo (DAVIDÓV e MARKÓVA, 1987), já que parte de necessidades individuais por meio da reflexão e impulsionam a busca por novos conhecimentos ou a ampliação desses para atender às demandas que perpassam seu trabalho. A autoformação apresenta como perspectiva, segundo Marcelo e Vaillant (2018), a iniciativa por meio dos objetivos e projetos pessoais do indivíduo, pelos quais, ele busca respostas para as novas necessidades envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, os autores a caracterizam como:

É um tipo de formação sem programa fechado, por contato direto, na qual a experiência serve como argumento para a aprendizagem e onde a reflexão desempenha um importante papel. Uma aprendizagem que pouco a pouco vai ganhando respeito e consideração porque aparece como o mecanismo e através do qual os adultos aprendem. (p. 22).

Dessa forma, o processo autoformativo está voltado para ações conscientes que impulsionam a busca por formações, tornando os sujeitos responsáveis por esse

processo, entendendo que, para que se possa contribuir para a formação do outro, precisamos estar sempre em movimento com a nossa formação (ISAIA e BOLZAN, 2007). Somada ao processo autoformativo, nossos sujeitos colaboradores narram os aspectos interformativos, quando falam da solicitação dos cursos específicos providos da instituição, o que possibilita a interação entre sujeitos/grupos que tenham necessidades comuns (ISAIA e BOLZAN, 2007).

E, ainda, essas narrativas sinalizam o trabalho desenvolvido por redes de relações entre as UAPs. Isso é evidenciado quando Jacarandá se refere aos fóruns e a busca de meios e modos pelas experiências das outras Unidades. Logo, as redes de relações ocorrem por meio de interações, pelas quais os conhecimentos serão compartilhados, possibilitando a construção de novos sentidos e significados nos saberes e nos fazeres possibilitado pelo diálogo e reflexão entre os pares (ISAIA e BOLZAN, 2007).

Diante disso, verificamos que os sujeitos, que trabalham nas Unidades de Apoio Pedagógico, estão em busca contínua dos conhecimentos que precisam ser contemplados para subsidiar suas ações. E, assim, além de pensar em processos formativos para estudantes, professores e técnicos administrativos, os servidores das UAPs entendem a necessidade e o compromisso que têm com a formação de si e do outro, tornando um ato consciente e responsável para embasar suas propostas, temáticas, projetos, encaminhamentos e diálogo.

A organização do trabalho pedagógico das UAPs acontece por meio de projetos, como já sinalizamos. As UAPs têm autonomia para organizar seu trabalho, optar pelas suas abordagens e depende do apoio da gestão para que essas atividades sejam concretizadas. Nesse sentido, as propostas de trabalho organizadas em formato de projetos são propulsoras do desenvolvimento profissional dos sujeitos que se envolvem nas atividades pensadas/planejadas pelas UAPs, pois trata de assuntos que permeiam os tempos e espaços institucionais e são situados e contextualizados. As narrativas que seguem nos evidenciam essa organização por projetos.

Nos anos de 2016 a 2017, através do [suprimido] Ação e da Unidade de Apoio Pedagógico do [suprimido], desenvolvemos o Projeto de Ensino "Conversa de Professor". A Conversa de Professor constituiu-se por encontros pedagógicos mensais para formação continuada dos professores do [suprimido] e da UFSM, com temáticas variadas, com vistas a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem no contexto universitário. Durante o desenvolvimento desse Projeto de Ensino, cumprimos com o propósito de sensibilização dos docentes do

[suprimido], e também dos técnico-administrativos em educação e dos alunos envolvidos com a formação continuada. Desde o ano de 2018 até o presente, dando continuidade às ações da Conversa de Professor, decidimos propor um Projeto de Ensino "mão na massa", ou seja, que efetivamente implicasse em transformações nos processos de ensino e aprendizagem do [suprimido]. Surgiu, então, o Projeto de Ensino "Da voz da experiência à vez de experimentar", chamado de "Experimental". (IPÊ ROXO)

Essas atribuições que só têm sentido quando fazem parte de projetos, não executadas como ações isoladas, projetos que a própria UAP elabora, encabeça. [...] No programa de formação [...] da UAP, essa questão sempre esteve presente. Devido à visão de educação e sociedade que eu tenho, sempre priorizei um trabalho contextualizado. E embora não usássemos essa denominação, sempre tivemos a visão de que qualquer projeto formativo, seja de estudantes ou de professores, deve levar em conta o contexto em que a instituição e a sociedade estão inseridas. Mencionei o termo programa de formação de professores porque o trabalho que realizamos não se restringe a eventos esporádicos, mas é um programa contínuo e permanente desde 1998. O formato principal adotado foi o de curso, mas também temos outras modalidades, como encontros e grupos de estudos, incluindo edições semestrais, anuais e bianuais. (FLAMBOIÃ)

Justamente esses projetos que te falei contribuem para a formação docente, quando oportunizamos junto das coordenações esses momentos de discussão nas oficinas sobre a questão de inclusão, gênero, racismo. São momentos que conseguimos contribuir para formação do aluno, contribuir para o senso crítico do aluno, a possibilidade da discussão de temas que muitas vezes não são colocados na sala de aula, não são contemplados até por falta de tempo e uma infinidade de conteúdos que são colocados no currículo, então esses momentos fazem com que possamos contribuir para a formação do aluno. (MAGNÓLIA)

Evidenciamos, com a narrativa de Flamboiã e Magnólia, que o trabalho por projetos é o cerne das atribuições das Unidades de Apoio, pois possibilitam um trabalho complementar à formação docente e discente contextualizada e que seja capaz de promover o senso crítico, não só acadêmico, mas social. As narrativas de Flamboiã e Ipê-Roxo destacam ações/projetos que promovam mudanças nos modos de ensinar e de aprender por meio de reflexões e que valorizem as experiências e os desafios que permeiam os centros universitários. Logo, o trabalho por projetos, além de uma organização que contemple temática, justificativa, problema, objetivos, referencial, cronograma, auxilia no processo de avaliação e de aproximação das propostas às reais necessidades formativas dos segmentos nos quais as Unidades apoiam e que são importantes para a promoção do desenvolvimento profissional docente e discente. Desse modo, os projetos são considerados por Cunha (2015), como um:

[...] dispositivo para diversificar a proposta de ação, em função das demandas de trabalho e dos interesses dos participantes, em geral docentes da comunidade acadêmica. Há, nessa estratégia, o pressuposto de que é necessário aliar a diversidade da demanda com a intensidade do interesse e disponibilidade dos docentes, o que significa que distintos públicos podem estar envolvidos em diferentes frentes de trabalho, relacionadas com suas expectativas ou condições laborais. (p. 28).

Nessa perspectiva, para que os projetos sejam eficientes, é essencial que as temáticas estejam conectadas com o contexto dos centros de ensino. Para tanto, elas são pensadas e estudadas pela maioria das UAPs, por meio de questionários que podem ser produzidos tanto institucionalmente quanto pelas próprias UAPs, mas elas buscam pensar em temáticas contextualizadas e que se entrelacem às necessidades de estudantes, professores e técnicos administrativos. Esses aspectos, relacionados ao como os coordenadores das UAPs pensam suas temáticas de trabalho, são narrados a seguir:

A trajetória de engenheiros que se tornam professores da Educação Superior, e tem como desafio principal a gestão do pedagógico na sala de aula. (IPÊ ROXO)

Então nesse questionário, [...] havia um espaço justamente para que os professores colocassem as suas expectativas, o que eles estavam esperando de temática para ser trabalhado e de que forma também eles poderiam contribuir com os demais colegas. (ORQUÍDEA)

Uma das principais formas é a avaliação institucional, avaliação do docente pelo discente é um dos melhores termômetros para ver o que é necessário trabalhar dentro da instituição, os alunos são muito sinceros quando eles respondem qualitativamente [...], neste sentido que vamos tirando as nossas demandas das respostas avaliativas que os alunos têm. Então a [comissão de avaliação de centro] aplica os questionários, faz o levantamento dos dados e nos passa a demanda necessária. (JACARANDÁ)

Portanto, nós iniciamos a nossa formação docente continuada [...] pela identificação e discussão dos desafios que os professores encontram na ação docente. [...] Para esse levantamento, utilizamos um instrumento do Google Docs, mas reservamos espaço presencial para a colocação e debate desses desafios. Inclusive os professores participantes e também os professores formadores avaliam muito bem esse trabalho, manifestando que consideram importante terem espaço para colocarem suas preocupações, angústias em relação a esses desafios, salientando que são desafios que extrapolam as condições individuais dos estudantes e dos professores, referindo-se a problemas do contexto no qual estão inseridos, assim como as instituições educativas. [...] Outra fonte muito importante de temática necessária são as reuniões dos colegiados, nas comissões de reformulação curricular e demais comissões, Tem a Comissão de Acessibilidade, agora desativada, então ali surgiram várias demandas, como por exemplo, atender um aluno com deficiência auditiva, e como também os professores podem trabalhar com alunos com questões auditivas ou de visão, [...]. Então, as demandas, [...] elas surgem do nosso trabalho conjunto, da nossa

investigação, da nossa presença, da nossa participação ativa [...] em diversas instâncias. Outro trabalho que nós fazemos e que nos oferece sugestões de temas necessários é o atendimento individual. [...]. Os motivos são variados, mas giram em torno de obter um encaminhamento para um psicólogo, ou porque eles estão tendo dificuldade na aprendizagem. (FLAMBOIÃ)

Com essas narrativas, fica evidenciado que as Unidades buscam meios para apresentarem propostas que vão ao encontro das expectativas de professores e estudantes. A fala de Ipê Roxo refere à trajetória dos professores atuantes no centro universitário ao qual pertence, sendo que, para eles, a gestão pedagógica de suas atividades, na sala de aula, é desafiadora. Já, Jacarandá destaca a avaliação, que ocorre semestralmente, do docente pelo discente, por meio de questionários disponibilizados no portal do estudante da IES.

Orquídea e Flamboiã destacam o uso de questionários, nos quais existe a possibilidade de apresentar as expectativas sobre os temas. Além disso, Flamboiã se refere à aproximação com a gestão e com as instâncias decisórias para auxiliá-la na compreensão de elementos que preocupam e desafiam a gestão universitária e o corpo docente. Com isso, pode propor atividades/projetos que se aproximam desses contextos que permeiam essas instâncias. Ainda, para a formação docente, além do questionário, Flamboiã narra que possibilitam o espaço presencial para que os professores problematizem os desafios/anseios/angústias que impactam nas suas atuações.

Portanto, os processos formativos precisam estar ligados ao fazer docente, na perspectiva de entender quais são as necessidades contextuais acadêmicas e reconhecer seus anseios e, assim, buscar meios que complementem as lacunas que aparecem no decorrer de sua atuação. Isaia (2006) destaca que o processo formativo docente:

[...] engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. (p. 351).

Dessa maneira, todo o percurso que o docente vivencia e que compõe sua história pessoal, torna-o professor. Entretanto, como ele interpreta e reflete sobre este caminho percorrido é que o manterá na busca por ampliar e modificar seus

conhecimentos, os quais implicam nos processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, Marcelo (2009) salienta a união entre desenvolvimento profissional e as mudanças no cenário educacional e que “[...] o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que esses possam crescer enquanto profissionais – e também pessoais” (p. 15). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é um processo complexo, no qual o professor vai se constituindo. Diante disso, as trajetórias pessoal e profissional dos docentes repercutem na constituição docente (ISAIA e BOLZAN, 2005, 2006, 2007).

Assim, todo esse trabalho desenvolvido pelas UAPs para a leitura dos contextos de atuação nos diferentes segmentos da IES vai auxiliando no aprimoramento das atividades desenvolvidas. Há uma evidente preocupação, por parte dos coordenadores, de tornar as propostas mais atrativas para os professores, tendo como premissa que eles precisam ser atuantes de sua formação para se desenvolver profissionalmente. Assim, as narrativas que seguem expressam as atividades que promovem os processos formativos e que permeiam as UAPs:

[...] o trabalho de formação se iniciou em um primeiro momento no ano passado, com esse grupo sobre as metodologias ativas, com o apoio de outros servidores e nesse momento que a gente tem o G. que é técnico e que está à frente desse projeto formativo. A gente até fez uma recepção aos docentes esse ano, porque a gente nunca tinha feito, e os que nos retornaram gostaram muito, porque também é uma acolhida, a gente sempre pensava isso para os alunos, mas não tinha pensado ainda para os docentes. O G. apresentou esse projeto deixando muito aberto para que eles retornassem, ele ofereceu um questionário para que eles pudessem responder pensando muito em que formato seria esses encontros, isso é, a periodicidade desses encontros, se isso seria seminários, se isso seria roda de conversa, enfim, colocando eles como coautores desse processo de formação. E aí em função da restrição agora das atividades presenciais, esse é um projeto que está esperando todo mundo voltar. [...] É importante, uma das coisas que ali na UAP do [suprimido] a gente sempre discutia muito, a S. tinha uma concepção de que a formação de docente deveria ser coordenada pela PROGEP e PROGRAD e a gente foi construindo isso de que ok, se a gente tem condições e essas condições é ter um servidor que possa conduzir esse trabalho, acho que sim, a gente deve conduzir, deve iniciar esse processo de formação. (ORQUÍDEA)

Apesar de nós termos, e isso é uma das coisas que nós sempre defendemos nas nossas reuniões de unidade, apesar das unidades serem básicas, serem como falamos uma estrutura mínima da instituição e a base da unidade é o apoio, cada unidade desenvolve ações diferenciadas dentro das suas realidades, por exemplo, o CCR e não é porque é o CCR, mas o CCR pela história que têm, eles têm uma formação de professores muito mais intensa do que nós no Centro de [suprimido], porque eles precisam dessa formação, a estrutura docente deles é mais rígida e não tão pedagógica quanto à estrutura de formação que nós temos no Centro de [suprimido]. Então nós investimos mais na formação do nosso aluno, porque o

nosso aluno será o futuro professor, eles investem mais na formação do docente, porque o docente é o que está formando os alunos deles agora, então são atividades diferentes dentro de um mesmo contexto, mas que desenvolvem focos completamente [...] que se complementam, mas de formas diferentes. (JACARANDÁ)

Então, como nós planejamos? Nós elaboramos estratégias! Criamos espaços formativos mais amplos sobre aprendizagem, como estudar, como se organizar para obter melhor aproveitamento nos estudos, como aprimorar a sua técnica de estudos. Promovemos eventos como palestras, cursos, seminários e grupos de estudo. Como eu falei, eles são orientados, encaminhados para participarem de grupos de estudo. Atualmente esse trabalho é feito com a parceria da CAED, anteriormente era com o ANIMA. Os grupos de estudos hoje funcionam lá com eles, mas nós estimulamos os alunos a participarem, divulgamos os dias e horários de funcionamento etc. Então o que nós fizemos? Estabelecemos estratégias, essas que eu mencionei e outras como os cursos. Realizamos cursos de assuntos diversos, como sobre comunicação oral e escrita e comunicação não-violenta. Muitos problemas surgem devido às questões de comunicação. Nós oportunizamos mais de uma edição de cada curso, como esse que tratou da comunicação compassiva, que favorece a convivência, que favorece as relações. Esse curso foi muito elogiado pelos próprios professores que, às vezes, não tinham noção de que a forma como eles se comunicavam era agressiva, prejudicava as relações interpessoais. Salientavam que não tiveram em sua formação conteúdos humanísticos que lhes pudessem auxiliar a estabelecer uma comunicação e relações mais harmoniosas (FLAMBOIÃ)

Diante dessas narrativas, podemos evidenciar um movimento dentro das UAPs de entendimento e de avaliação dos processos formativos promovidos por elas. Pela fala de Orquídea, podemos observar que a formação de professores não era vista como algo vinculado à unidade de apoio, mas que cabia à administração superior promover. Contudo, Orquídea narra que isso foi mudando, tal perspectiva foi sendo construída, deixando claro que, se a unidade tem condições e tem profissionais com condições para conduzir essa formação, isso pode acontecer pela iniciativa da UAP.

Com a narrativa de Flamboiã, observamos que o trabalho relacionado aos processos formativos, levam em conta, ainda, espaços mais amplos, para tratar de aspectos diversos que perpassam os processos de ensinar e de aprender, como o modo de se direcionar ao estudante ou professor, promovendo a comunicação não agressiva e, sim, compassiva e, assim, contribuindo para a melhoria do diálogo entre eles.

Com a narrativa de Jacarandá, verificamos a diversidade nos contextos das UAPs, quando ela exemplifica o contexto do Centro de Ciências Rurais (CCR), como um ambiente em que os professores não possuem tantos conhecimentos pedagógicos para desenvolver suas práticas, o que se diferencia do centro ao qual ela pertence.

Contudo, vale destacar que as UAPs podem promover tempos/espços que possibilitem a reflexão docente e discente. Portanto as UAPs podem estimular a atividade docente de estudo para a apropriação de conhecimentos diversos e que constituam o cotidiano da sala de aula, como estudos relacionados à inclusão social, às tecnologias, enfim, estudos que possam qualificar suas práticas. E, assim, propiciar que este professor participe das transformações nos saberes e fazeres docente e discente, mesmo que já tenha a apropriação dos conhecimentos pedagógicos, suas práticas precisam convergir com essa teoria. Nessa direção, Marcelo (2009) põe em destaque que,

[...] os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (p. 8).

Para tanto, destacamos os sete princípios essenciais para a formação de professores com base nos estudos de Marcelo (1999) e estes estão relacionados às diferentes esferas que perpassam o ser professor. A noção de formação de professores, pelo princípio de continuidade, parte da formação inicial até o desenvolvimento profissional contínuo da carreira docente. Tal processo, precisa proporcionar a integração entre teoria e prática, as mudanças, inovações e desenvolvimento curricular, aos conteúdos específicos e pedagógicos; precisa ainda levar em conta as mudanças organizacionais da instituição e os aspectos individuais de cada professor e de cada grupo sobre os processos formativos que serão promovidos (MARCELO, 1999).

Ainda, Jacarandá nos traz o aspecto de apoio que está contemplado nas atividades que a UAP desenvolve. Dessa maneira, as narrativas que seguem, nos mostram o apoio ao trabalho pedagógico, que está dentro das atribuições da UAP e é desenvolvido também por mediação/interlocução entre os diferentes segmentos que constituem os centros de ensino:

[...] a gente está sempre junto com a coordenação para ajudar e achar um meio termo. Tanto, qual é o professor que vai orientar aquela pessoa naquele estágio, quanto qual estágio que seria mais adequado para aquele aluno [...]. Os professores pedem muita ajuda nossa também, em relação a como lidar com determinado aluno ou como ajudar o aluno que não sabe escrever [...]. Eles chamam a gente para pedir ajuda nesse sentido, [...] a gente viu até umas aulas

que têm no CCNE, que dá aulas de apoio para os alunos e a gente conseguiu isso para alguns alunos. A gente trabalha também, esses são desafios também, a gente tem alunos que são cegos e surdos, [...] porque muitas vezes, [...] eles têm dificuldades até de se comunicar com a coordenação, então, a gente por ser um local mais de acolhimento aos alunos, que a coordenação também deveria ser, mas muitas vezes eles não têm tempo, [...] a gente já para, por mais que é corrido, é muito corrido, mas a gente para e escuta o aluno. Então a gente vê diferença nesse parar, [...] a gente pode ver qual é a demanda desse aluno e vendo qual é a demanda, podemos tentar ajudar. Às vezes é uma ligação para a PRAE, para saber a dúvida do aluno, [...]. Por exemplo, sobre benefício socioeconômico, só que a coordenação, muitas vezes eles não estão dispostos a fazer isso, por mais que a gente perceba que é trabalho da coordenação do curso também. [...] Mas mais problema de relacionamento com alunos mesmo e dificuldade com o dia a dia da UFSM também, com a correria, com as muitas atribuições, teve um grupo que eu fiz, que de 5 professores, 3 tinham chefia; [...], 2 coordenadores de graduação e um de pós-graduação. Então, sempre sobrecarregados e tendo que produzir, produzir! (TÍLIA)

Quando nós somos procurados por um docente, também damos o apoio, por exemplo, tem professores que nos procuram quando eles têm dificuldade para usar o Moodle, então auxiliamos ou encaminhamos para o NTE. Se os professores têm alguma dificuldade na criação de algum conteúdo, principalmente na transposição, quando é um aluno com necessidades especiais às vezes eles pedem alguma ideia de como trabalhar com os estudantes, também auxiliamos ou encaminhamos ao CAED. Apoiamos os professores também se precisam de algum auxílio específico em projetos que estão desenvolvendo e na formação dos docentes, especificamente. Como não queremos ficar de fora dessa questão, apoiamos as outras unidades quando elas desenvolvem alguma atividade formativa, divulgamos essas formações também [...]. (JACARANDÁ)

Por exemplo, ainda que tenhamos feito pedagogia, inicialmente, nós não tínhamos alunos que viessem das ações afirmativas, que vêm por essas cotas todas que foram criadas para entrada dos alunos, e aí nós tivemos [...] uma demanda bastante diversificada. E, aí, como que tu compreendes essas demandas e que tipo de encaminhamento poderá ser dado? Como que é a equipe da UAP pode colaborar? Outro exemplo: recebemos um aluno indígena com um nível de conhecimento de quinta série, não sabia realizar operações básicas. O que fazer diante disso? Como colaborar? Nós procuramos livros dos últimos anos do ensino fundamental, para ajudá-lo a recuperar um conteúdo de que ele não tinha domínio; os professores da graduação fariam isso? Um ou outro docente dedicou algum tempo para atividade extra, mas, no geral, ele tem um programa para cumprir e ele vai se dedicar àquele programa, e não a recuperar um conteúdo lá do ensino fundamental. Então, nós colaboramos com isso, até que esse aluno teve um progresso. Orientamos o aluno a buscar ajuda, a participar dos grupos de estudos etc., isso vale para muitos outros alunos, não só os indígenas. Aluno cego, outro exemplo, nós não tínhamos anos atrás, décadas atrás. [...] O nosso papel fundamental, sempre foi da mediação, nunca conceber uma verdade como acabada e encerrada e o fechamento das ideias. Boaventura coloca a questão das diversas racionalidades, e se tu te manténs, apenas ancorada numa racionalidade, que ele chama de fechada/pré-concebida, tu não vais dar abertura para discussão do novo, do que surge, do que ocorre, do que se modifica no dinamismo da vida. (FLAMBOIÃ)

No passado a gente criou um grupo sobre metodologias ativas, e a gente fez uma parceria com uma professora do CTISM, a professora L. e a professora C., a C.do

[suprimido], que trabalham com metodologias ativas. Então as professoras propuseram uma metodologia de oficinas, de pequenos grupos, e posterior a essa oficina tinha um momento de acompanhamento do docente na aplicação e no desenvolvimento dessas metodologias em sala de aula. E com a vinda do G. a gente está começando um trabalho de apoio ao planejamento acadêmico, que isso vai desde um plano de aula, ao plano de ensino, ao PPC, ao apoio às coordenações com as reformas curriculares, mas eu saliento que esse é um trabalho bastante recente, era algo ainda que nos faltava. Então são essas as duas frentes de atuação que eu estou lembrando agora, uma mais consolidada e outra ainda a ser desenvolvida. (ORQUÍDEA)

As Unidades de Apoio Pedagógico trabalham com seus projetos e, atrelado a isso, desenvolvem atividades que se relacionam com o cotidiano do professor universitário, especialmente, reconhecendo as diferentes dimensões de trabalho desse docente, como, por exemplo, coordenação de curso, participação em colegiados, comissões. Logo, as UAPs, como uma estrutura de apoio, na qual a gestão pedagógica pauta suas ações, pode contribuir em muitos aspectos para o trabalho docente, incluindo o trabalho pedagógico. Elas podem atender às necessidades e/ou dificuldades que os estudantes apresentam e podem auxiliar os professores em seus planejamentos e no uso de ferramentas educacionais.

Nesse sentido, as falas de Orquídea e Jacarandá nos mostram que o apoio ao professor entra na esfera de inovações, planejamentos e elaboração de documentos orientadores das práticas. Isso nos remete ao que Tardif defende em seus estudos, a ideia de que o trabalho do professor é “um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer ao ofício de professor” (TARDIF, 2014, p. 234).

Assim Tília, mesmo destacando esse apoio, enfatiza que muitas das funções desenvolvidas pela equipe das UAPs seriam papel da coordenação de curso, porém, por terem tantas demandas, não conseguem atender todas as particularidades dos estudantes e as UAPs acabam assumindo esse papel. Com base nisso, é importante ressaltar que as Unidades não podem somente assumir esses papéis, mas pensar/criar estruturas que promovam o trabalho colaborativo entre os segmentos que constituem os centros de ensino. Os setores estão acostumados a trabalhar isoladamente, cada um com suas demandas, porém as UAPs podem mudar o sentido do apoio, deixando-o extrapolar delegações e alcançar o sentido de redes de colaboração, através das quais um setor complementa o outro, um segmento auxilia o outro e, entre esses, o trabalho compartilhado amplifica seu espaço e

reconhecimento como propulsor da qualidade nos saberes e fazeres que perpassam o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão.

Outra questão apontada na narrativa de Flamboiã e que aparece nas falas dos demais coordenadores, são as demandas que surgem com estudantes com deficiência física ou com fragilidades no ensino básico, que repercutem no processo de ensino e de aprendizagem. Flamboiã é enfática, destacando que a UAP tem um papel importantíssimo na permanência desses estudantes, pois é a Unidade que busca meios para que isso aconteça. Esses meios envolvem desde atividades voltadas a essas especificidades até problematizações e discussões com o corpo docente sobre como enxergar essa deficiência de modo a não impactar na formação desse indivíduo.

Bolzan e Isaia (2019) colocam em destaque o papel do professor nesses contextos no seguinte trecho:

[...] evidenciamos o significativo papel do professor, como sujeito que possui a responsabilidade de viabilizar os processos de ensinar e aprender, pondo em destaque a relevância de fazer uma revisão crítica dos seus modos de ação como forma de produzir sentido e significado aos processos formativos que estão sob sua responsabilidade. (p. 151).

Com base nessa citação, cabe destacar que as UAPs podem promover esses espaços de reflexão sobre as especificidades dos estudantes, podem auxiliar o professor a perceber o compromisso, a responsabilidade de ensinar e de aprender para todos, já que a universidade deveria ser para todos, no que se refere às práticas pedagógicas, buscando qualificar o trabalho do professor, conforme sua necessidade. E, assim, elas também podem buscar ser um suporte/um apoio e um meio/uma estrutura para que as redes de colaboração aconteçam e qualifiquem, assim, os processos formativos. Observamos que as UAPs buscam dar um enfoque às suas ações, evitando o esvaziamento de suas atividades e encontrando espaços formais, como nos colegiados dos cursos, para que todas as UAPs se aproximem e influenciem os aspectos relacionados aos cursos e às tomadas de decisões.

Por certo, as Unidades de Apoio Pedagógico ainda estão ganhando espaços para suas ações, adquirindo confiança para o desenvolvimento de suas atividades e buscando o reconhecimento dos diversos segmentos dos centros de ensino. Ainda que esse processo seja moroso, as UAPs buscam esses entendimentos e conhecimentos para que possam estabelecer um trabalho colaborativo e eficiente.

Observamos também que os coordenadores das Unidades de Apoio Pedagógico narram sobre **Desafios** que enfrentam no cotidiano para desenvolver suas atividades. Esses desafios são nosso último elemento categorial, que constitui a dimensão categorial – Dinâmica Institucional. Alguns desses desafios já foram problematizados no decorrer do processo interpretativo apresentado até aqui, mas é importante serem retomados, pontuando-os de modo a evidenciar esses aspectos que impactam nas atividades desenvolvidas pelas UAPs.

Desse modo, os desafios apresentados pelas UAPs estão entrelaçados e fazem parte da dinâmica institucional. Essa, por sua vez, é entendida a partir do modo como a instituição organiza seu organograma, assentado na cultura institucional instaurada, contemplando as demandas que permeiam o fazer dos centros de ensino e de suas respectivas Unidades, tendo os tempos e espaços, a estrutura e a organização financeira e política como elementos que se relacionam, compondo tal dinâmica.

Nessa perspectiva, é importante referir que a cultura organizacional é entendida por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) como as interações entre os aspectos sociais, psicológicos e culturais que influenciam nos modos de agir da organização, implicando, inclusive, no comportamento das pessoas. Os autores referem-se a pontos de ligação com áreas de atuação da organização e gestão, partindo como tema central da cultura organizacional que influencia o projeto político pedagógico, o processo de gestão, a organização do currículo, o desenvolvimento profissional e a avaliação. Atrelado a essa organização, há as forças externas, como as políticas públicas e internas, como os ideais dos gestores, os desafios locais, marcadas por diversidade de interesses e compreensões.

Consoante a essas considerações, temos os estudos de Bolzan e Isaia (2019), que tratam da cultura institucional/organizacional, destacando-a “[...] como unidade dialética interna/externa que traduz o impacto das condições em que se exerce a docência, envolvendo experiências que remetem a uma percepção do ambiente acadêmico como favorável ou como limitador” (p. 155).

Nessa direção, os sujeitos colaboradores narram, a seguir, os aspectos ligados a essa cultura, como podemos observar:

São muitos. No primeiro momento, e eu sempre pontuo muito isso, são as condições de trabalho. A UAP ainda é um bebezinho, com exceção de uma UAP

que eu sei que tem uma trajetória mais longa; e a gente precisa de estrutura para isso. A gente precisa de uma sala adequada, a gente precisa de servidores. São condições de trabalho. Isso a gente foi conquistando. No primeiro momento eu estava sozinha. Quando eu cheguei na UAP, a servidora que estava anteriormente estava afastada já a algum tempo por motivo de saúde e quando eu cheguei e não tinha ninguém para me dar uma orientação e qual caminho que até o momento estava sendo tomado pela UAP. Foi quase um trabalho iniciado do zero e a partir disso então a gente começou desenvolvendo esse trabalho, mostrando um pouco para a gestão, principalmente para ganhar confiança de que o que a gente faz é um trabalho de sério, comprometido, responsável, e foi no final de 2018 [...] eu solicitei para a direção um técnico em assuntos educacionais ou pedagogo para fazer parte da equipe. [...] nas nossas reuniões semanais que a gente fazia quando era possível estar presente, a gente sempre discutia muito isso, do apoio e o quanto a gente precisa conquistar esse espaço porque ele não está posto. Ele não está prescrito, a gente precisa conquistar e conquistar a confiança dos demais colegas sobre o trabalho que a gente faz, que a gente está ali para em hipótese alguma julgar, criticar ou algo nesse sentido, porque às vezes acaba tendo um pouco essa questão de uma defensiva, sobre o trabalho que a gente faz ali. (ORQUÍDEA)

[...] não ter um suporte institucional, no sentido político. [...] porque demoraram mais de uma década para instituir outras UAPs nos outros centros, mesmo sendo solicitadas em inúmeros espaços de discussão, como nos eventos promovidos pela Pró-reitoria de Graduação. Também por não implementarem institucionalmente programas de formação docente promovidos pela UAP, salvo curtos períodos de uma das administrações. [...] A dimensão, mais política, em termos de concepção, de coparticipação de um centro de estudo, eu entendo que foram foi desafiadora, mas positivamente reveladora. Conquistamos espaços muito instigadores, como uma cadeira com voz no Conselho do Centro. Ou seja, ter um representante da UAP participando das instâncias decisórias do Centro, o que considero de grande importância. Continuar participando desses espaços decisórios deve ser uma conquista constante, pois nas relações de poder, nunca alcançamos gratuitamente essa possibilidade. [...] Acredito que da forma como eu conduzi/agi nesses espaços, conquistei um respeito, colocando-me sempre à disposição para colaborar e não para determinar a verdade. Quando, lá no início, solicitavam o trabalho da UAP, eu supervalorizava isso; fosse um coordenador, um professor ou um estudante que viesse até a UAP, sempre era muito bem recebido e essa demanda era levada muito a sério da minha parte. Eu acho que essa forma de agir com receptividade, diálogo, interagindo de forma colaborativa e construtiva criou uma impressão, uma expectativa que consolidou um trabalho que, ainda que alguns ignorassem ou ignorem até hoje, estabeleceu uma imagem muito positiva da UAP no Centro e na Universidade. Desde o início, procurei me aliar àqueles que valorizavam, buscavam, reivindicavam a colaboração da UAP, e nunca desanimei com o outro grupo. A gestão está ligada à forma como a gente pensa o próprio trabalho, à forma como a gente define o trabalho da UAP. (FLAMBOIÃ)

Com a narrativa de Orquídea, podemos sinalizar o aspecto recente da criação das UAPs e que isso está associado a fatores externos e internos da cultura institucional. Implica na percepção sobre as Unidades de Apoio Pedagógico, que, aos poucos, buscam mais espaços, não só de atuação, mas de coparticipação, como Flamboiã destaca. Observamos, ainda, que Flamboiã problematiza esses aspectos

com o viés político que permeiam as atividades dessas Unidades, enfatizando que esse aspecto é sempre desafiador. Salienta também que sempre valorizou qualquer sinal de reconhecimento das ações da UAP e busca por esse apoio e, assim, torna a visão da comunidade acadêmica sob a unidade, cada vez mais positiva. Flamboiã ainda acrescenta que *“a gestão está ligada à forma como a gente pensa o próprio trabalho, à forma como a gente define o trabalho da UAP”*.

Já, Orquídea indica a busca pela confiança no trabalho que a UAP desenvolve, confiança essa associada aos espaços, referente ao espaço físico, como uma sala própria para a Unidade e permeado pelas relações, indicadas especialmente, como o aspecto de confiança perante o trabalho desenvolvido. Esses espaços precisam ser conquistados diante dos centros universitários, pois, como Orquídea salienta, ele *“não está posto”*. E, exemplifica que, muitas vezes, a recepção do trabalho da UAP gera posturas/reações defensivas, o que dificulta esse trabalho, mas ainda assim, persiste na busca da confiança dos colegas de Centro.

Sobre esses aspectos, os estudos de Cunha (2015) indicam que:

As assessorias pedagógicas ainda não alcançaram o adequado reconhecimento de seu trabalho no espaço acadêmico e podem ser diversas as explicações para esse fenômeno. A crise de valorização do ensino nas universidades é uma delas. Paradoxalmente essa crise acontece quando os desafios são cada vez maiores para os processos de ensinar e aprender no contexto contemporâneo. (p. 26).

Assim, podemos evidenciar que os coordenadores das UAPs, ao mesmo tempo em que vão se apropriando dos espaços nos centros de ensino, buscam mobilizar os diferentes segmentos para constituírem um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade. Essa mobilização, ainda mais relacionada com o docente, mexe não só com as estruturas físicas, mas com os modos de ser e estar professor, algo que já faz parte do processo identitário docente, que gera tensionamentos e, muitas vezes, resistência ao novo.

Nessa perspectiva, esse processo identitário, segundo Isaia e Bolzan (2007), envolve

[...] o processo formativo dos professores, sendo construído na inter-relação da dimensão pessoal com a profissional. Em termos pessoais, compreende a organização identitária levada a efeito ao longo do ciclo vital, enquanto que, em termos profissionais é proveniente da estruturação identitária resultante dos trajetos compartilhados nos diversos contextos profissionais em que a docência se desenrola. (p. 13).

Esses tensionamentos gerados, podem ser entendidos como propulsores de novos desafios, mas, ao mesmo tempo, como fragilidades que abrem espaços para novas possibilidades no pensar e do planejar das UAPs. Dito de outro modo, esses tensionamentos podem instigar as Unidades de Apoio Pedagógico a reconhecer as fragilidades existentes para propor novas ações, entendendo que os professores já possuem uma identidade, um modo de exercer a profissão. Logo, é essencial se apropriar desses modos para, assim, também reconhecer o trabalho do professor e poder interagir com ele, ao passo que tanto as UAPs quanto os docentes aprendem e ensinam mutuamente, com o objetivo comum de qualificar as práticas educativas. Nesse viés, Lucarelli (2019) problematiza essa situação de defensiva recorrente dos professores, enfatizando que o assessor deve reconhecer esses espaços e estimular o professor a buscar a resolução de problemas de sala de aula em conjunto.

Esse fato recai sobre o desafio apresentado pelas recorrências narrativas, expressas pelos coordenadores, que é o de desenvolver suas atividades de modo colaborativo, promovendo a integralização dos diversos segmentos dos centros de ensino. Isso decorre do fato de as UAPs ainda não fazerem parte da cultura universitária, uma cultura em que não existiam UAPs para cada Centro e, em consequência, não contavam com a proposta de atuação dessas Unidades. Assim, as UAPs constituem um espaço novo, destinado ao apoio pedagógico, que precisa do reconhecimento das diferentes instâncias da universidade. Em especial, precisa mostrar-se essencial para as unidades de ensino e se inserir na cultura universitária.

A seguir, observarmos esses aspectos nas falas dos sujeitos colaboradores:

Outro desafio já mencionado é poder interagir com profissionais de áreas diferentes da nossa. Inicialmente, foi preciso ganhar a confiança, depois revelar conhecimento de causa para poder participar das instâncias decisórias. Em relação a participar das instâncias decisórias, tivemos a oportunidade de fazer parte do conselho do centro, com um representante da UAP com voz. Nessas reuniões, ocorreram iniciativas interessantes e que provocaram mudanças no centro e na instituição. Citarei uma delas que se refere à escolha dos dirigentes. Até o final da década de 90 e início de 2000, o peso dos votos dos professores correspondia a 70%, e os votos dos demais servidores e dos estudantes valiam 30 %, o que foi mudado, ficando equitativos os percentuais de todos os segmentos. Mas também discutíamos várias outras questões importantes e que acabavam repercutindo na instituição, como as questões de autonomia universitária e a implantação ou não de políticas governamentais. (FLAMBIOÃ)

O principal desafio é promover uma gestão pedagógica em meio ao coletivo de professores, técnico-administrativos em educação, alunos e comunidade externa do [suprimido]. (IPÊ ROXO)

Então não dá para dizer que nós possamos trabalhar sozinhos, nunca nós vamos conseguir fazer isso se nós não conseguimos trabalhar com os técnicos, com os professores, com os coordenadores, com a direção, o centro como um todo, [...] é sempre um trabalho bastante difícil, porque todas as pessoas têm muitas atividades para fazer [...] o meu trabalho acaba envolvendo todo mundo, por exemplo, quando eu realizo uma oficina eu acabo não só envolvendo professores e coordenadores, porque preciso deles eu passo de sala em sala convidando todo mundo para assistirem as oficinas e fazendo esses convites tanto nas redes sociais como também lá na sala de aula, então eu preciso contar com o apoio dos professores, [...]. O que eu faço quando entro na sala de aula fazendo esse convite contando com apoio de todo mundo, eu peço que liberem os alunos, façam uma espécie de discussão para ver quem tem interesse mais específico com aquela temática que quer desenvolver algum projeto, liberam esses alunos, não cobrem a presença, isso acaba sendo uma discussão e um acerto dentro da sala de aula, então preciso contar com apoio deles e é dessa forma que eu acabo articulando com todo mundo. (MAGNÓLIA)

[...] os desafios eles acontecem muito por falta de ter uma estrutura de pessoal também, de colegas que a gente possa compartilhar o nosso cotidiano do trabalho, que a gente possa discutir questões problemáticas, cotidianas, e isso com o tempo que foi possível é um dos principais desafios. O outro é estabelecer uma boa relação de comunicação, um diálogo com docentes, principalmente, hoje é um dos desafios da UAP do [suprimido]. Porque a gente vinha, até então, apoiando muito os estudantes, uma força-tarefa muito grande para acolhê-los, para orientá-los, dar esse apoio pedagógico. Porém em relação aos docentes ainda era uma lacuna, era algo que a gente precisava atuar muito forte. Um outro desafio é que o [suprimido] ele é um dos, se não for o centro com maior evasão, ele é o primeiro ou segundo, eu não me recordo agora, então é uma força-tarefa da gestão como um todo atuar frente aos diferentes fatores que envolvem a evasão e reprovação, e isso é o que, de uma certa forma, é o que mais orienta o nosso trabalho, porque são N fatores de evasão, então a gente precisa atuar de diferentes formas para minimizar esses índices, que é também um desafio. (ORQUÍDEA)

Fica evidenciado, com as narrativas de Orquídea, Magnólia, Flamboiã e Ipê Roxo, que o trabalho coletivo, a interação entre os diferentes segmentos dos centros universitários é um desafio, pois para desenvolverem suas ações, precisam ter o apoio e a participação desses segmentos. Isso, considerando que precisam manter o diálogo com os diferentes setores e servidores, para que suas propostas sejam acolhidas. O sentido de trabalho coletivo é problematizado por Góes (2010), com base nos estudos freirianos, nos quais ele salienta que:

Para Paulo Freire a educação é um ato político, portanto um trabalho coletivo, que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos. Envolve postura e atitude diante do mundo e do homem, que é diferente um do outro com suas culturas e crenças. Não são as teorias modernas ou os conceitos abstratos que

educam. É a prática concreta que, sendo pensada à luz da teoria, transforma a realidade histórica de cada povo. (p. 77).

Essas ideias aparecem na narrativa de Flamboiã, quando ela fala sobre participar das instâncias decisórias, inclusive menciona que as UAPs ocupam uma cadeira no Conselho de Centro com direito a voto. Ela menciona o fato de que essa conquista contribui para equiparação dos votos entre técnicos administrativos e docentes para a escolha do diretor de centro. Este fato é um marco na história do Centro de Flamboiã. A oportunidade de participar das tomadas de decisões, que repercutem na “*autonomia universitária e a implantação ou não de políticas governamentais*”, é uma importante conquista. Flamboiã destaca também que precisam demonstrar ter conhecimentos de causa sobre os assuntos que são problematizados nas reuniões de Centro, para adquirirem a confiança dos sujeitos envolvidos nessas instâncias e, dessa forma, poder auxiliar nas tomadas de decisões.

Verificamos ainda, na narrativa de Orquídea, o destaque na formação de professores, como algo que está em construção e já adentrando no pensar e no planejar da UAP, considerando que ainda há uma lacuna diante das ações que a unidade desenvolve. Nessa mesma direção, Orquídea indica a dificuldade de manter um diálogo com os professores, referendando as ideias de Zitkoski (2010),

[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca. (p. 117).

É importante destacar que é por meio do diálogo que as relações vão se estreitando. Assim, tratar da evasão dos estudantes, de acordo com Orquídea, é um desafio. Sem poder manter um diálogo com os sujeitos que estão diretamente relacionados a isso, seria muito difícil auxiliá-los. O fato de manter o diálogo não só possibilita as trocas de informações como também as transformações necessárias nos contextos em que estão inseridos. Esse desafio apontado pode impactar em muitas atividades de modo negativo, sem o diálogo entre os diferentes segmentos, o trabalho fica desconexo e frágil, podendo ser até vazio de sentido.

Observamos também outro desafio recorrente nas narrativas, que é a falta de recursos para a gestão do trabalho das UAPs. Sem recursos, há dificuldade de produzir possíveis inovações e limita as iniciativas da UAP. Mesmo que a Unidade tenha autonomia para decidir quais projetos desenvolver, é preciso de subsídios para a realização de suas propostas, além, é claro, de pessoal para auxiliar nas atividades e fazer a Unidade ativa e necessária. Esses aspectos são destacados nas narrativas que seguem:

E nunca deixaram de me apoiar, pelo contrário às vezes, claro, eles não conseguiam me apoiar por falta de dinheiro, como eu não cuido dessa parte administrativa, de recursos, muitas vezes penso em determinada coisa, tentei trazer uma participante, mas tinha custo e esse custo era alto para o momento, para os recursos dentro do centro, então, por exemplo, um deles vai dizer: "Não, neste momento não tem como fazermos isso, porque nós não dispomos desse recurso". [...] o que importa atualmente é a questão da redução dos recursos financeiros que impacta muito no nosso trabalho. Só para você ter ideia, a questão de não poder contar com alunos bolsistas, quanta atividade eu poderia desenvolver a mais se pudesse contar mais facilmente com bolsas. (MAGNÓLIA)

[...] e financeiro, por parte da administração central, para o funcionamento da UAP. [...] Financeiramente, a UAP nunca recebeu da administração central valores condizentes com suas demandas, nós sempre tivemos que gerenciar o que era possível com os poucos recursos que o Centro destinava à UAP. Felizmente, a maioria dos diretores assumiam os recursos que extrapolavam o valor estabelecido. Por exemplo, na compra de livros para a nossa biblioteca. Quando assumi, não tínhamos dez livros na UAP. Como que tu fazes um trabalho de formação de professores sem livros? Na formação de professores, nos cursos, nós precisávamos de subsídios, tanto para nós mesmos da equipe formadora, como para os participantes. Como tu fazes isso sem o mínimo de recurso? [...] A gestão, considerando essa questão financeira, sempre foi difícil. [...] pelo fato da UAP não ter um status como um departamento, pois os recursos das unidades de ensino não são divididos em igualdade entre os departamentos e setores. Um departamento tem um recurso de R\$ 20.000,00 para um período, e a UAP de R\$ 3.000,00. O que tu fazes com 3.000,00? [...] então os diretores foram complementando esses valores, mas não mudaram a rubrica institucionalmente. Talvez eu devesse ter lutado mais por isso. Mas, por meio de projetos, nós ampliamos esses recursos, especialmente no que se refere ao pagamento de bolsistas, na compra de móveis e instrumentos de trabalho. Temos também uma infraestrutura muito boa, ampla sala (sempre tivemos uma destinada à UAP), telefone, computadores, mídias, internet, enfim, boa parte dos recursos necessários para realizar o trabalho. (FLAMBIOÃ)

Outra coisa é a questão financeira, para ter algumas coisas a gente tem que tirar do nosso próprio bolso às vezes e isso dificulta bastante. Eu gastei agora, para arrumar uma sala, a gente não tinha sala específica para a UAP, a gente trabalhava dentro da direção, bem difícil assim, para os alunos chegarem até nós dentro da direção. Então, foi uma conquista nossa de uma sala e eu consegui essa sala dentro das reuniões de centro, foi mostrando o nosso trabalho, foi dizendo a importância, foi fazendo relatórios, porque eu faço relatórios semestrais do que a UAP faz, dos congressos que a gente participa, de tudo que a gente faz semestral e foi mostrando essas coisas que a gente conseguiu uma sala, OK, em outubro

de 2019 agora, só que para começar em março com essa sala “organizadinha”, eu gastei mais de R\$ 1.000,00, que é um dinheiro que é meu, é da minha família e é muito difícil assim, isso que os móveis foi tudo eu, eu tinha os móveis, eu que acabei doando assim, para a UFSM, fiz o termo de doação tudo, mas é muito difícil, para trocar uma janela, tu não consegues trocar, para instalar um ar condicionado, tu não consegue instalar, os ar condicionados estão todos no chão.
(TÍLIA)

Fica evidente que os recursos financeiros são fatores limitantes dentro das UAPs. Com a narrativa de Tília, verificamos que uma das conquistas da UAP foi o consentimento para obtenção de uma sala só para esse setor, pois antes o espaço disponibilizado ficava anexado à sala da direção de centro. Ao oferecer um espaço adequado de serviço, que proporcione privacidade e mais acolhimento aos estudantes, repercutirá diretamente no trabalho realizado, favorecendo o alcance de melhores resultados para as ações empreendidas. Entretanto, Tília precisou optar pela doação própria de móveis e utilizou recursos próprios para deixar esse espaço mais organizado e acolhedor.

Magnólia destaca já ter apresentado uma proposta de formação com professor externo, contudo não conseguiu concretizar tal ação, em função dos gastos que isso gera. Ela salienta que não possui estudantes bolsistas para auxiliar no trabalho da unidade, o que também se torna um fator limitante, pois um setor, com essa responsabilidade de atribuições, tem seu trabalho prejudicado. Logo, um setor com apenas um ou dois servidores trabalhando, exige que seja feita a opção de em qual vertente irá focar suas ações, podendo, assim, deixar de atender todas as demandas, o que prejudica a qualidade do trabalho e seus resultados.

Desse modo, entramos no aspecto político dos recursos, que está implícito em outras narrativas, mas com ênfase na fala de Flamboiã. Ela expressa que a UAP está sujeita à distribuição de verbas que provêm dos recursos do centro universitário e que, comparado a outros setores, como os departamentos didáticos, a UAP recebe poucos recursos financeiros. Essa falta de recursos impacta, também, na compra dos materiais necessários para suas atualizações e dos professores que participam das ações propostas. Nessa perspectiva, Cunha (2015) salienta que:

Para que se alcance essa condição, o desenvolvimento profissional docente exige políticas institucionais, que assumam a responsabilidade de propor, acompanhar, estimular e financiar processos formativos que redundem na qualidade da prática pedagógica que desenvolvem. E essa perspectiva estimula olhar atentamente para estes movimentos. (p.21).

Diante desse contexto, torna-se imprescindível que a instituição assuma e reconheça o trabalho da UAP, dando apoio a essas Unidades para os diferentes espaços de atuação, especialmente, financeiros. Ainda, vale referir que na fala de Flamboiã, ela indica uma possível solução para o desafio relacionado aos escassos recursos, que é proveniente do desenvolvimento de projetos pela UAP, pois assim, elas conseguem ampliar seus recursos, bem como podem ter bolsistas para auxiliar nas suas atividades e, ainda, comprar alguns materiais necessários.

Além desses desafios que estão imbricados nos centros de ensino e na atuação das UAPs, existem os que emergem no decorrer do desenvolvimento de suas atividades e que exigem atenção e comprometimento profissional, tanto para a observação e percepção quanto para o planejamento das ações que serão realizadas:

Os desafios surgem quando tu estás atento, e eu me considero atenta, quando eu participo de uma reunião, não apenas estou lá de corpo presente, eu procuro contribuir com sugestões de como a UAP tem trabalhado. Então, os desafios surgem do comprometimento, quando eu participo de uma comissão, de um colegiado de curso etc. Por exemplo qual é nossa contribuição quando é proposto o jubramento de um aluno? Anos atrás era comum e precisávamos nos posicionar. Dizer categoricamente que éramos contra o jubramento, não contribuía em nada, óbvio que seríamos contra, mas precisávamos ponderar sobre os fatores intervenientes. Eu tinha que argumentar as razões pelas quais vinha um pedido de uma aluna por mais tempo para concluir a graduação. Muitas vezes, os professores são meio resistentes a algum pedido dos alunos como, por exemplo, de quebra de pré-requisito [...]. Daí, ao mesmo tempo tu tens que considerar o projeto do curso. Não podes te posicionar cegamente a favor dos alunos, ou então a favor dos professores, porque sempre tivemos nos nossos colegiados representações de todos os segmentos. O teu posicionamento, o posicionamento da UAP, que tem voto, ele precisa estar embasado em argumentações e estudos. Foi o que sempre procurei fazer, colocar o meu posicionamento respeitando o posicionamento dos outros membros da comissão. Portanto, os desafios foram aqueles que foram surgindo no decorrer do tempo desses vinte e poucos anos: foram financeiros, das relações de poder, do exercício profissional e do cumprimento das funções na e da universidade, da compreensão e cumprimento das políticas públicas. Então, os desafios que a UAP encontrava e encontra são os desafios que as unidades de ensino e a própria instituição universitária enfrenta. (FLAMBOIÃ)

Com base nessa narrativa, verificamos que Flamboiã salienta que os desafios também surgem no dia a dia da UAP, essa percepção ocorre quando se está atento ao que acontece, quando se está comprometido com o seu fazer. Mas destaca que suas práticas precisam estar embasadas em estudos e argumentações, como no caso das tomadas de decisões com o direito ao voto. Diante disso, Cunha (2015) indica que uma das bases que impacta no reconhecimento do trabalho com a assessoria

pedagógica pode estar relacionada ao conhecimento e atualização do campo pedagógico “[...] exigindo renovação, para enfrentar as mudanças culturais e epistemológicas atuais. São aspectos que precisam ser considerados, mas que não neutralizam a importância no investimento nessa importante função” (p. 26). Nesse sentido, Flamboiã pondera que os desafios que a UAP enfrenta são os mesmos institucionais e das unidades de ensino que, conforme Cunha (2015) ressalta, “se os desafios para um ensino de qualidade na universidade são muitos, sem a presença atuante de assessoramento pedagógico, eles se multiplicarão” (p. 26).

Portanto, mesmo que as Unidades de Apoio Pedagógico ainda tenham fragilidades por se tratarem de estruturas novas dentro da universidade, as quais estão em busca dos tempos e espaços de atuação e do reconhecimento, é necessário compreendê-la como parte da dinâmica e da cultura organizacional/institucional. Além disso, as UAPs contribuem para um ensino de qualidade, proporcionando/promovendo que estudantes e professores superem seus desafios e, aos poucos, se apropriem, cada vez mais, dos saberes e fazeres que permeiam os processos formativos com os quais estão envolvidos.

3.2 ATO II: CONTEXTOS EMERGENTES: ESPECIFICIDADES SITUADAS NAS UNIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO

[...] o contexto emergente é aquele que traduz os principais problemas que a sociedade enfrenta na atualidade. No Brasil, temos uma das maiores desigualdades sociais, altas taxas de desemprego, problemas ambientais cruciais e uma crise ético-política muito grave, destituindo o Estado de Bem-estar. É verdade que esses problemas não ocorrem só no Brasil, mas com o histórico de um país colônia até poucos séculos, repercute muito mais gravemente. Ainda não eliminamos o analfabetismo, nem temos condições sanitárias razoáveis, entre outras questões que assolam o país e sua população. [...] quem trabalha com educação precisa colaborar para que crianças e jovens descubram os sentidos que a vida tem ou que se pode dar a ela. Os sentidos não são determinados, não é algo estabelecido categoricamente como uma verdade definitiva. Há muitos sentidos, e são esses sentidos que nossos jovens precisam descobrir, portanto, significa muito mais do que inovar nas técnicas de ensino. (FLAMBOIÃ)

Este próximo texto de escrita interpretativa tratará dos **Contextos Emergentes**, nossa segunda dimensão categorial, contemplando os elementos categoriais que perpassam o trabalho desenvolvido pelas e nas UAPs e que são implicações das transformações das universidades. Essas recorrências estão

destacadas pelos seguintes tópicos: Escuta Sensível, Políticas Públicas Macro e Micro, Geratividade e os Enfrentamentos.

Para tanto, vale referir que o propósito de estudar as Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs) na Universidade tem como aporte o entendimento de que precisa haver mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem que são propostos nesse âmbito. Contudo, compreendemos que é um processo moroso, que permeia os diferentes segmentos e que exige transformações culturais, por vezes, engessadas na instituição e enraizadas pela sua historicidade. Para que essas mudanças ocorram, não basta somente visualizar a diversidade no ecossistema institucional da educação superior, mas é essencial que nos apropriemos desses aspectos diversos como algo que faça parte do todo, da magnitude que é a Universidade, tornando-a um ambiente que, além de público e gratuito, seja para todos, proporcionando maior relação entre instituição e sociedade.

Diante disso, Marcelo (2009) destaca que:

O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação é empreendimento que eles possuam. Mas, em nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem. (p. 110).

Com base nisso, no decorrer do subcapítulo 3.1, fizemos problematizações acerca dos impactos nas IES, que advêm da expansão e da democratização do ensino e verificamos que ainda é um movimento recente, mas que precisa de um olhar atento e acolhedor em vários aspectos. A expansão da educação superior e a interiorização ampliaram os espaços e as ofertas do ensino no país. A democratização possibilitou novas formas de acesso à educação superior, considerando a inclusão social com o sistema de reserva de vagas. Entretanto, a reestruturação das instituições e a formação dos profissionais que nela atuam não tiveram a mesma agilidade para dar conta das demandas nesse novo cenário. Logo, esse processo exigiu a busca de novas perspectivas para a permanência dos estudantes nessas novas estruturas. É importante destacar que todos os profissionais que estão inseridos nessas novas estruturas são ativamente responsáveis e capazes de atender às demandas que provêm dos contextos emergentes.

Observamos que, com a pandemia gerada pelo COVID 19, houve a exigência medidas emergenciais em níveis nacionais e internacionais relacionadas a diversos aspectos contemplados em um país: economia, saúde, políticas. E, com a educação não foi diferente, pois para conter o vírus, a medida mais eficiente, foi optar pelo distanciamento social. Assim, a educação precisou assumir um novo modelo⁴² - o ensino remoto. Esse formato de ensino tem como principal ferramenta o uso das tecnologias, tanto para contatar familiares e estudantes como para possibilitar novos espaços de interação entre professor e aluno. Cabe ressaltar que a pandemia, em si, não é um contexto emergente, mas sim emergencial. Muitos elementos, que caracterizam os contextos emergentes, ficaram em evidência neste período. Como exemplo disso, temos o uso das tecnologias como recursos didático-pedagógicos, que já estavam no cotidiano das instituições de ensino, mas não eram muito utilizadas. Com a pandemia, tornou-se indispensável a fluência tecnológica, exigindo dos professores a apropriação dessas ferramentas.

Contudo, professores e estudantes não estavam preparados para aprender e ensinar por meio desses recursos; pois viemos de uma formação que valoriza a interação presencial como propulsora da aprendizagem e do acompanhamento do processo de apropriação dos conhecimentos. E com a pandemia, novas questões emergiram: como ensinar e aprender nesse novo formato? Como planejar nesses novos tempos e espaços? Como alcançar todos os estudantes? Como usar os recursos tecnológicos nas práticas educativas?

Por certo, os estudos de Serres (2013) sinalizam as mudanças que ocorrem de geração para geração e tratam desde o aumento do tempo de sobrevivência até o uso do celular. O que antes era escrito no papel, na atualidade, é escrito com o polegar nos celulares e o autor ainda indica que, a cada nova geração, a escrita e a busca por diferentes informações são mais rápidas. Os estudantes contemporâneos pensam/aprendem de modo diferente do que as gerações anteriores. Há um vasto mundo no qual o imediatismo das tecnologias supera os livros nos espaços físicos, um mundo multicultural e globalizado, que interage, que aprende por meio de

⁴²Essas medidas emergenciais se configuram como ensino remoto. As informações problematizadas sobre a educação no contexto pandêmico foram obtidas pelas Webnair, proporcionadas pelos grupos de Pesquisa GPFOPE, liderado pela Professora Doris Pires Vargas Bolzan e do grupo GPDOC, liderado pela professora Ana Carla H. Powaczuk, intituladas: Rodas de Conversa Diálogos sobre o trabalho pedagógico: (im)possibilidades em tempos de distanciamento social. Entre o período de 31 de julho a 21 de agosto de 2020. Disponíveis no repositório de vídeos Farol da UFSM: <<https://farol.ufsm.br/>>.

celulares e de computadores. Em conformidade, os estudos de Kenski, Medeiros e Ordéas (2019) destacam que, desde o acesso à internet no Brasil, nas últimas décadas, a sociedade passou a adquirir mais recursos tecnológicos, como tablets, celulares, gerando assim, uma cultura digital, na qual o uso das tecnologias faz parte do dia a dia dos sujeitos.

Desse modo, esse contexto pandêmico, não representa somente novos desafios para a educação, mas evidencia ainda mais a diversidade social e cultural preexistente. Isto é, o que antes já desafiava os processos de ensino e de aprendizagem, com a pandemia, saltou aos olhos de gestores, de professores e de sistemas de ensino.

Em uma situação ímpar como essa, várias mudanças, em caráter emergencial, foram e seguem sendo realizadas. Nesta direção, podemos pensar sobre as mudanças, que há tempos vêm desafiando os diferentes segmentos educacionais no decorrer da história da educação superior nacional e que exigem ações/transformações, que em sua maioria ainda são vislumbradas.

E, como resultado, alguns estudantes, de diferentes níveis de ensino não puderam acompanhar as aulas remotas ou o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), que foi proposto por algumas universidades. Por isso, o fato de nem todos conseguirem acompanhar esse formato de ensino, nos remete à hipótese de não terem uma estrutura em casa, que possibilite o acesso aos recursos tecnológicos, seja por questões financeiras, seja pela falta de conhecimentos acerca desses recursos.

Com relação aos professores, observam-se aspectos relativos à ausência de uma formação que contemple o uso das tecnologias e também o acúmulo de tarefas, ora focados na aprendizagem ora no cumprimento dos encargos. Isso deixa evidente a necessidade de buscar formas de mitigar as dificuldades encontradas. Compete à educação-escola/universidade que evitem a sobrecarga dos docentes e demais funcionários, que estão sendo consumidos com o preenchimento de planilhas, ao invés de estarem qualificando o ensino que propõem.

Além disso, e não menos importante, esses sujeitos tiveram continuamente uma luta psicológica interna que provém do medo de perder alguém, de se perder, do desconhecido, do ainda não enfrentado diante desse vírus. Elementos que repercutiram no trabalho desenvolvido e na própria vida cotidiana.

Logo, o processo de enfrentamento dessa situação pandêmica aconteceu de modo particular. Cada instituição buscou suas prioridades, umas tentando manter o vínculo, outras procurando meios de consolidar a relação família e escola, outras motivando seus alunos e buscando se motivar. Pois os professores e a equipe que constituem a escola e a IES também têm seus anseios, suas angústias, seus medos. Em particular também, no trabalho desenvolvido pelos professores, cada um se organizou conforme suas especificidades e limites, pensando e se preocupando com o que era possível dentro dos seus contextos/realidades. Podemos dizer que muito foi feito em pouco tempo, mesmo que nem todos tenham efetivamente se apropriado e/ou tomado para si essa nova realidade, alguns tentaram, outros consolidaram e outros, ainda, ficaram paralisados diante do desafio.

Esse fato é narrado por nossos sujeitos colaboradores, com os seguintes dizeres:

Hoje dentro da instituição, nós estamos vivendo uma pandemia, todo mundo está em casa; o que seria um contexto emergente hoje? A educação à distância, nesse sentido eu considerando isso, porque os nossos professores não tem formação para educação à distância, os nossos professores na maior parte são presenciais, são professores que dão a sua aula de forma dialógica geralmente ou em forma de palestra, os professores falam e os alunos escutam, mesmo na formação de professores, e hoje eles estão numa situação que não podem fazer isso, então toda essa questão de readaptação curricular, de adaptação das atividades, organização dos estudos, organização do tempo, do planejamento das aulas, de formas diferentes de chegar aos seus alunos, hoje para mim seria um contexto que deveria ser estudado, deveria ser trabalhado dentro da educação. (JACARANDÁ)

Agora mesmo, nesse período de quarentena que nós estamos realizando algumas atividades virtuais e em uma dessas atividades eu me coloquei à disposição das coordenações para que se eles precisassem, principalmente, os docentes precisassem nesse período de atividades domiciliares, eles poderiam realizar alguma atividade colaborativa comigo, eu poderia ficar disponível para isso, já que temos bastante tempo em casa, claro, eu tenho atividades domiciliares do meu curso, mas eu realizo em alguns horários atividades que são específicas da universidade e também me coloquei à disposição, poderia deixar destinado algumas horas do dia para realizar as atividades de forma virtual e que pudessem ser colaborativas, que pudéssemos pensar de repente algumas atividades interessantes para que pudesse auxiliar os docentes nesse sentido. (MAGNÓLIA)

[...] nesse período da pandemia, nós aplicamos um instrumento em que eles [estudantes] tiveram oportunidade de colocar quais as dificuldades que eles estão tendo e o que que nós podemos fazer para ajudá-los. E antes da pandemia, todos nós fizemos esse levantamento e atendemos na medida do possível. Claro que nem sempre conseguimos atender a todas as demandas que eles colocam, mas quando não está ao nosso alcance, vamos em busca de ajuda em outros setores e Pró-reitorias. (FLAMBOIÃ)

[...] a gente não tem reunião específica com PROGRAD, PROPLAN, mas sempre que eles precisam eles nos mandam e-mail perguntando alguma informação, por exemplo, agora, sobre o vírus do COVID eles [PROGRAD] mandaram um e-mail para nós perguntando como é que a gente estava fazendo esse apoio aos alunos, daí a gente respondeu o que a gente estava fazendo. Porque nós estamos atendendo por Skype, então a gente continua fazendo as coisas, atendendo alunos, uma professora e tudo o que precisar, mas por Skype, a gente está tentando dar um apoio nesse sentido, até porque, segunda-feira foi decretado que a partir de terça não ia mais [ter nada presencial na] UFSM e segunda-feira a gente tinha feito um grupo, porque uma menina da Terapia Ocupacional se suicidou, então a gente fez um grupo com a coordenação da Terapia Ocupacional junto com os professores, tinha em torno de 50 pessoas. Eles estavam super mal, então fizemos esse grupo lá. A gente continuou dando apoio para algumas pessoas que não estavam bem, por causa desse suicídio. (TÍLIA)

No momento, está sendo diferente o atendimento e os projetos devido a suspensão das atividades administrativas e acadêmicas na UFSM, mas continuo respondendo à distância as demandas com a colaboração da gestão do [suprimido]⁴³, fato este que corrobora com as funções de direção da UAP/CT. (IPÊ ROXO)

Essa reinvenção dos tempos e espaços que permeiam a educação, como podemos verificar, aconteceu também nas UAPs. A fala de Tília e Magnólia convergem no sentido de buscar meios para continuar trabalhando de modo online e para cumprir seus fazeres. A Tília ainda destaca a necessidade de manter seus atendimentos via *Skype* e diz que, antes da pandemia, teve que lidar com um fato delicado, que abalou um grande grupo de estudantes e professores, precisando maior atenção e precisando manter os atendimentos por aplicativos e/ou plataformas digitais, isso a partir da suspensão das atividades presenciais na instituição. Tanto Tília, quanto Magnólia, Jacarandá e Flamboiã falam sobre buscar meios acessíveis de chegar aos estudantes e professores para manter o apoio que eles precisem. Flamboiã conta que elaboraram um material, um instrumento para entender quais são as dificuldades dos estudantes nesse tempo pandêmico e, assim, tentar traçar estratégias para apoiá-los.

Nas narrativas de Jacarandá e Magnólia há o destaque ao formato de ensino, que, conforme Jacarandá narra, caracteriza a Educação à Distância (EaD), trazendo-a como um contexto emergente nos tempos pandêmicos. Jacarandá justifica essa fala, com o fato de os professores que atuam no ensino presencial não terem formações para atuarem fora dos espaços da sala de aula, pois estão adaptados com

⁴³ Visando a manutenção do anonimato dos participantes, optamos por suprimir os nomes das Unidades de Ensino.

os recursos utilizados para a aula presencial, inclusive, nos modos de conduzir as atividades. Com uma forma mais dialógica na exposição do conteúdo e com o distanciamento social gerado pela pandemia, esses professores precisaram reconfigurar seus planejamentos, suas ações voltadas para o ensino pelo REDE.

Por certo, cabe ressaltar que a EaD é um sistema de ensino no contexto da educação superior, que começou a ser instituído no Brasil em 1994, como já problematizado no subcapítulo 3.1. Logo, esse sistema de ensino é desenvolvido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem que são entendidos por Behar (2006) como:

[...] estruturas tecnológicas (plataformas) e todas as relações entre os sujeitos participantes que se constroem em cima destas, sejam interações, reflexões, contribuições, questionamentos, processo de construção de conhecimentos, registros feitos no ambiente, entre outros. (p. 456).

Os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem fazem parte das ferramentas do ensino presencial também, contudo antes o professor tinha opções de quando utilizá-los, fosse como um recurso de repositório de materiais e registro de atividades ou com a interação que poderia ser promovida pela utilização de fóruns de discussão ou outras ferramentas disponíveis no sistema. Com a pandemia, os ambientes virtuais deixam de ser espaços de depósito para atividades e passam a ser a ferramenta utilizada, no caso do REDE, mesmo que haja outras opções, como aplicativos e canais no YouTube ou Instagram, os registros das atividades realizadas são na plataforma, Moodle, o ambiente institucional definido pela regulação.

Entretanto, Jacarandá pontua que os docentes não estão habituados a trabalhar somente por esses meios tecnológicos e que as UAPs se dispuseram a auxiliar e a apoiar qualquer dúvida ou atividade proposta que eles fossem adotar. Essa disponibilidade pode contribuir para ampliar os laços entre docentes e UAPs, por meio do reconhecimento dos conhecimentos e funções de ambos, não só para os tempos pandêmicos. Essa é uma excelente oportunidade para refletir sobre a inovação e o apoio pedagógico entrelaçados, como forma de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, entendemos que “o compromisso com a inovação significa o compromisso de atuar nas fronteiras do conhecimento. Tanto as fronteiras do ainda não alcançado como as fronteiras do já sabido que precisa ser ressignificado” (FRANCO, 2016, p. 55).

Posto isso, o contexto pandêmico possibilitou evidenciarmos as denúncias que fazem parte dos processos educativos, como o fato de não ser habitual o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, a diversidade histórica, social e cultural da comunidade acadêmica, a vulnerabilidade desses sujeitos e a fragilidade diante dos novos desafios. Mas, conforme Freire (2001), essas denúncias fazem parte da utopia, não como uma miragem e sim como “[...] a dialetização dos atos de denunciar e anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também um compromisso histórico” (p. 32). O autor destaca ainda, que o anúncio não representa somente uma ideia, mas é por meio da práxis que essa ideia se torna algo que possa ser realizado, como um projeto, levando em conta o tempo que se estabelece entre a ideia e a concretização dessa, “[...] que se denomina tempo histórico; é precisamente a história que devemos criar com as nossas mãos e que devemos fazer; é o tempo das transformações que devemos realizar; é o tempo do meu compromisso histórico” (FREIRE, 2001, p. 32).

E é nessa direção, que os contextos emergentes precisam ser entendidos como utopias que permeiam os tempos e espaços educativos, promovendo denúncias e anúncios, continuamente, que podem ser situados, temporal e contextualmente. Tais contextos, são capazes, por meio da práxis, de gerar transformações sobre os modos de ser e estar na universidade e sua implicação nos processos formativos.

Desse modo, as Unidades de Apoio Pedagógico apresentam os seus entendimentos sobre os contextos emergentes que estão imbricados no ensino superior. Assim, o primeiro elemento categorial **Políticas Públicas Macro e Micro** nos remete a alguns aspectos como: a democratização do ensino, a expansão e interiorização das universidades. Esses aspectos estão presentes na sociedade contemporânea, mas, ainda são novos na organização das universidades, sendo mobilizadores de novos saberes e implicam nas diversas esferas do ensino superior. São elementos que desafiam e impulsionam inovações e enfrentamentos nas IES.

Diante disso, Cunha (2016) salienta que

Os desafios nacionais de transformação da educação superior no Brasil, entretanto, foram progressivamente, afetados pelo contexto internacional e pelo fenômeno da globalização que trouxe impactos significativos para as políticas públicas, em especial as da área social. Gradativamente os projetos nacionais deram lugar às metanarrativas produzidas pelos órgãos mundiais de financiamento que anunciavam novos cenários nas disputas internacionais. (p. 196-197).

Ao analisarmos a implementação das políticas públicas, precisamos levar em conta todo esse processo de negociação, tensionados pela divergência de interesses até o momento em que essa política vira uma ação do governo. Essas políticas estão associadas aos movimentos sociais que são entendidos por Gohn (2011), como “[...] ações sociais de caráter sócio-político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (p. 335). Dessa forma, os movimentos sociais partem de denúncias históricas, sociais e culturais que passam a se tornar anúncios à sociedade, por meio de grupos/coletivos que se movimentam com os mesmos fins.

Na educação superior, conforme Gohn (2011),

[...] as lutas sempre estiveram presentes com maior visibilidade, nas demandas, mobilizações e greves para a contratação de professores, mais verbas para a educação contra os reajustes das mensalidades, assim como na expansão e no acesso ao ensino universitário; cotas para os socioeconomicamente excluídos ou por questões da cor ou etnia; tarifas de transportes e de restaurantes universitários etc. Nos últimos anos, os já citados PROUNI e o REUNI, do governo federal, são responsáveis pela expansão do ensino superior e inclusão dos estudantes de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade social. (p. 351).

Nesse sentido, as políticas públicas sociais, voltadas para a educação, representam projetos/movimentos que partem de tensionamentos entre sociedade e Estado, com o intuito de obterem acordos entre os ideais políticos, sociais e educacionais até tornarem-se ações governamentais. Essas políticas abarcam os direitos vislumbrados pela sociedade contemporânea com vistas à qualidade, eficiência, eficácia e à inclusão social do ensino, relacionados ao acesso e permanência de estudantes.

Logo, os sujeitos colaboradores pontuam alguns momentos políticos na educação superior, que são provenientes de movimentos sociais e são mobilizadores de novas ações dentro das instituições de ensino superior. Nas narrativas a seguir, temos algumas ideias das políticas públicas e dos contextos emergentes que delas decorrem:

[...] Entendo que é um sistema organizacional em desequilíbrio, em crise, no qual as contradições se acentuam. É o sistema capitalista/neocapitalista em seu esgotamento/implosão, evidenciando problemas característicos de uma época em grave crise. [...] Os reflexos desses problemas podem ser percebidos de diversas formas, como nas relações de trabalho e na vida pessoal. [...] Na política, também observamos a interferência do atual contexto, pois diante de um problema grave,

políticas públicas são requisitadas. [...] políticas públicas foram criadas para ampliar o acesso e a permanência dos estudantes em todos os níveis de ensino. Houve a criação de muitas Instituições de Ensino Superior, como os Institutos Federais de Educação, ampliando exponencialmente o acesso à educação da população pobre, oriunda de comunidades tradicionais de índios e negros que muito pouco conseguiam esse acesso. (FLAMBOIÃ)

[...] para tentar colocar numa linha do ano 2010 que eu entrei até 2020 [...]. Foram muitas as mudanças e mudanças que aconteceram de dois modos, primeiramente nós tivemos a expansão da universidade como um todo, a universidade expandiu em termos de infraestrutura física, em termos de qualidade de ensino, de pesquisa e de extensão, nós tivemos grandes avanços dentro da universidade. Foram inúmeros recursos que foram colocados à disposição e com isso foram avanços na área da pesquisa, área da tecnologia e eu pude acompanhar esses avanços todos. De repente nós vemos, não falando em termos políticos, mas vemos um contexto diferenciado, um contexto que retrocedeu nossas ações, vemos um contexto que vem de redução, no nosso dia a dia percebemos que nossas ações vêm sendo reduzidas em todas as áreas dentro da universidade, então é a área da pesquisa que sofreu cortes bastante considerados, a tecnologia, na parte da ciência, enfim, tudo que tínhamos avançado percebemos um retrocesso em um curto período de tempo. (MAGNÓLIA)

[...] eu pensando nessa questão de que são coisas novas, que surgem e que desafiam a gente, nesse sentido, essa questão do SISU, uma coisa que democratizou o estudo [...], mas também trouxe muitos desafios, tanto acadêmicos, porque os alunos, muitas vezes entram num nível bem abaixo do esperado, talvez pelas cotas, eu não sei, entram num nível muito abaixo, daí até colocar aquele aluno num nível do curso, assim, os professores relatam bastante problemas, a questão da saúde mental, também, porque eles vêm, [suprimido], eu não sei nos outros centros, eles vêm de muito longe, os alunos de medicina são de São Paulo para cima, do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná são cerca de 10% da turma, o resto é de São Paulo para cima. Tem muita gente do Pará, do Mato Grosso, de Minas Gerais, de muito longe, eles sofrem muito, [...], porque eles ficam longe da família, muitas vezes, podendo ver a família uma vez por ano, [...] - nas férias de verão. [...] O que eu analiso mais é essa questão dos alunos e do momento político, também que eu vejo muita divergência política e muita dificuldade econômica, muita dificuldade para conseguir as coisas na UFSM e dizem que isso é do momento atual, [...], mas diz que antigamente era muito mais fácil de conseguir as coisas, conseguir por exemplo, autorização para fazer um curso, autorização para fazer uma viagem a trabalho [...]. (TÍLIA)

Evidenciamos, com a narrativa de Flamboiã, que as crises sociais, ambientais requisitam novas políticas públicas e ela problematiza com as políticas implementadas para o acesso e permanência dos estudantes em todos os níveis de ensino. A Magnólia destaca a expansão das universidades, com base no exercício de sua função como servidora há dez anos. Essa expansão foi um marco com um alto nível de impacto no contexto das instituições, relacionado à ampliação dos espaços, avanços na pesquisa e na tecnologia.

Entretanto, tanto Magnólia, como Tília evidenciam retrocessos na atualidade, pois os recursos estão mais escassos e as atividades diferenciadas/reduzidas. Esse fato também é sinalizado por Wielewicki (2016) como um dos desafios das IES, isso ao se encontrarem “[...] diante de um cenário de escasso investimento público em pesquisa e desenvolvimento” (p. 142). E Tília adentra no aspecto da democratização desse acesso, que está associada à ampliação das vagas com a expansão do ensino superior e que conforme Cunha (2016):

Paulatinamente foram ampliadas as ofertas de matrículas, modificando históricos consensos ligados à função da universidade, transformando a perspectiva de atendimento da elite intelectual (certamente também social) para a defesa da educação para todos. Essa posição identificou-se com os anseios da democratização do país e respondeu às expectativas de uma classe social emergente, pressionadora da possibilidade de garantir escolarização superior para si. (p. 198).

Com a democratização do ensino, Tília destaca o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)⁴⁴, como um fator que muda a cara da universidade, pois ela observa que existem estudantes de diferentes estados do país na IES e com diferentes situações que necessitam de acompanhamento. Entre as mais comuns temos: saúde mental, saudade da família, ausência de recursos financeiros. E, ainda, aponta que muitos dos estudantes cotistas chegam à universidade com um conhecimento aquém do esperado ou necessário para acompanhar o que é proposto nos cursos.

Logo, cabe destacar que esse novo perfil dos estudantes, que provêm das cotas, enriquece a instituição, tornando-a múltipla. As diferentes realidades étnicas, culturais, sociais estão se interrelacionando e aproximando a educação superior da comunidade local, regional, nacional e internacional. Esses novos perfis estudantis adentram pelas políticas de ações afirmativas e contribuem, conforme Franco, Lauxen e Oliven (2016) destacam,

[...] para aumentar a diversidade nos sistemas universitários, tanto no que diz respeito à composição dos alunos, dos professores e dos funcionários como também na organização do currículo, dos programas de estudos e das bases das pesquisas. Isso muitas vezes implica um questionamento de visão

⁴⁴ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu)⁴⁴, que está em vigor desde 26 de janeiro de 2010 com a portaria normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 2; e que desde 2016 grande parte das vagas de graduação da UFSM são oferecidas por meio do Sisu, com base nas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A última normativa referente ao Sisu é de 2018, com a Portaria nº 1.117, de 1º de novembro de 2018, e que atribui mudanças sobre o sistema de reserva de vagas, com relação a pessoa com deficiência, pretos, pardos e indígenas. (BRASIL, 2018).

eurocêntrica do conhecimento produzido na universidade e a partir da ótica dos grupos que tenham sido colonizados e subjugados. (p. 92).

Assim, esse elemento caracterizador dos contextos emergentes, possibilita e exige novos saberes e fazeres administrativos e acadêmicos. Pois, na contemporaneidade, há a preocupação de que não só esses estudantes acessem o ensino superior, como também permaneçam e deem continuidade aos seus estudos, tenham uma formação que os possibilite ascensão e reconhecimento social.

E, assim, precisamos reconhecer que os contextos emergentes podem ser destacados como responsáveis pelas mudanças nos olhares e nos modos de trabalhar a diversidade dos contextos de estudantes que ingressam na instituição e as novas preocupações, gerando políticas micro, que partem da IES para suprir e atender a essas novas demandas. Esses elementos aparecem nas narrativas que seguem:

Mas essa política trouxe uma situação emergencial, a de atender as necessidades desses estudantes que não possuem, em geral, as mínimas condições de permanência nas instituições de ensino. No ensino superior, esse contingente de pessoas cresceu muito, requerendo diversas medidas de assistência estudantil. A ampliação do acesso não se deu por nenhuma benesse, uma vez que foi uma exigência dos organismos internacionais a ampliação do acesso ao ensino para que o Brasil continuasse a fazer parte desses organismos. Por que chamaríamos de contexto emergente esse período? Porque ele se pluralizou, trazendo essas demandas de diversas ordens. Para recuperar o atraso de séculos na aplicação de recursos na educação, os atuais governos necessitaram ampliar os percentuais irrisórios destinados anteriormente. (FLAMBOIÃ)

O que aconteceu foi que a universidade começou a abrir as portas com a questão do SISU, principalmente, com acolhimento dos estudantes de baixa renda, estudantes que são pretos, pardos, indígenas, estudantes portadores de necessidades especiais que precisavam de toda a parte de acessibilidade garantida e daí nós não tínhamos ninguém que fizesse esse acompanhamento. Pelo que eu entendi [...] foi criada essas unidades de apoio para fazer essa interlocução, receber esse estudante numa linha de frente mais de escuta, de cuidado, de carinho, de atenção, de apoio e fazer essa interlocução com as nossas estruturas, levar esses estudantes para pró-reitoria de graduação, para o DERCA, para o CAED, para o SAI caso precisem ou para a PRAE, fazer este meio termo, [...] desde a recepção dele dentro da instituição com a calourada, até o término do curso com a formatura [...] vamos até o final, na saída dele da universidade. (JACARANDÁ)

[...] são todas essas questões que nos atravessam e impactam diretamente no trabalho cotidiano. É pensar sobre as relações étnico-raciais, é pensar a questão da mulher na ciência, por exemplo, é refletir sobre todas essas particularidades, que não são tão particularidades, é a universalidade, que conduz o trabalho. É uma outra forma de olhar para o ensino-aprendizagem e quando a gente discute isso, às vezes até em reuniões, que participam professores, vem muito essa

questão sobre as cotas, sobre essa dificuldade que o aluno “não é mais o aluno ideal”, não é mais o aluno que vem com uma boa bagagem de conhecimento do ensino médio, muito pelo contrário, ele vem com algumas lacunas importantes e é sobre esse aluno que a gente precisa atuar, focar nossa atenção, porque eu sempre penso assim, aquele aluno que vai bem, ok, não é com esse que a gente tem que se preocupar, a gente tem que se preocupar e unir esforços com esse aluno que de alguma forma não conseguiu acessar os serviços da Universidade, que não conseguiu acessar ainda um conteúdo, um conhecimento, principalmente os calouros. (ORQUÍDEA)

Assim, Flamboiã trata da permanência dos estudantes oriundos do sistema de reserva de vagas, destacando que, muitas vezes, eles não têm o mínimo das condições necessárias para manter/continuar seus estudos. Ainda, refere-se como um contexto emergente, pois pluralizou o ensino superior que, conforme sinalizam Franco, Lauxen e Oliven (2016) “[...] com a Lei 12.711/2012, as instituições federais de Educação Superior passaram a implementar políticas de inclusão nos contornos de um estabelecimento de cotas sociais e etnorraciais na seleção dos seus alunos de graduação” (p. 93), bem como de estudantes com deficiências.

Nesse sentido, Orquídea, Flamboiã e Jacarandá observam que, além de pluralizar a universidade, esses estudantes exigem novos modos de organização e estruturação institucional, com ações voltadas à permanência deles. Orquídea destaca as lacunas existentes no ensino básico desses estudantes cotistas, que precisam de maior atenção, especialmente, os calouros, como já sinalizado por Tília anteriormente. Jacarandá, inclusive, refere-se à própria criação das UAPs para atender a essas demandas que provêm desse novo perfil dos estudantes, destacando que essas Unidades têm um papel importante na interlocução desses sujeitos com toda a estrutura institucional, trazendo um sentido de “*escuta, de cuidado, de carinho, de atenção, de apoio*”.

Nesta direção, Wielewicki (2016) problematiza que esses novos contextos precisam mobilizar maior aproximação da IES com a comunidade/sociedade,

[...] com a produção de conhecimento socialmente situada e comprometida, tanto como abordagem quanto na condição de estratégia. Enquanto abordagem, tal construção precisa estar paradigmamente lastreada e fundamentada numa visão de mundo que não a confine a uma lógica dualista e que atue consistente e coerentemente na direção da autonomia dos sujeitos e do compromisso da instituição universitária com a democratização do conhecimento, com o desenvolvimento social e com a redução das desigualdades. (p. 140-141).

Para tanto, as ações das IES precisam partir de todos os segmentos e as orientações precisam estar alinhadas dentro de cada nicho institucional. É importante que tenhamos o entendimento de que essas demandas e o ideário da universidade implicam em todos os tempos e espaços acadêmicos e, especialmente, nos processos formativos que promovemos. A seguir, os sujeitos narram algumas implicações das políticas no lócus da IES.

O contexto emergente na UFSM, em específico [suprimido], pode ser descrito como esse ambiente acadêmico em que, a partir da chegada de novos sujeitos, marcados pelo processo de democratização da Educação Superior, está sendo convidado a rever seus inputs, as estratégias de ensino e aprendizagem, seus outputs, em constante relação com as metas acadêmicas e o contexto social. (IPÊ ROXO)

Dentro da instituição hoje, o que eu acho que pode pesar dentro da formação, tanto da formação dos nossos alunos, como na formação dos nossos professores, é toda essa comunidade que estamos recebendo que é diferente, essas mudanças, essas transformações, que estão ocorrendo que envolvem esferas tanto social, quanto cultural, a política global que está acontecendo e que acabou impactando nas nossas atividades em sala de aula. [...] Dentro do nosso centro que é mais voltado para a formação de professores e eu acho que tudo que tiver relacionado a produção e política educacional hoje poderia ser considerado um contexto emergente [...]. Por exemplo, todas as ações do governo ou as ações da instituição que influenciam dentro da formação dos nossos alunos poderiam ser consideradas, na minha opinião, contextos que deveriam ser estudados. (JACARANDÁ)

De outro modo, como um professor individualmente poderá se responsabilizar por essa abordagem e discussão? Muitas vezes ele se vê limitado ao lidar com as dificuldades de uma ou outra turma, imagina um problema mais geral socioeconômico e ou cultural. Muitas vezes, não basta uma ação assistencial para resolver um problema, em geral, ele precisa ser entendido em seus vieses diversos, portanto, esse trabalho precisa ser compreendido como uma opção política da instituição. Por exemplo, quando nós abrimos mais vagas para A, B ou C, isso é uma decisão política, então, a questão da emergência tem a ver com as decisões que tomamos e todos somos responsáveis por elas. Lembro novamente da RIES que nos convida a compreender, a colaborar, no cumprimento da responsabilidade que a instituição tem com esse contexto emergente. A universidade não está isolada, está inserida nesse contexto e ela precisa conhecê-lo para colaborar e discutir os rumos dessa sociedade. (FLAMBOIÃ)

Com essas narrativas, observamos um entrelaçamento dos processos de ensino e de aprendizagem com os objetivos/metastas da universidade, como Ipê Roxo destaca. Logo, é importante que todas as áreas de conhecimento, que estão distribuídas nos centros universitários, desenvolvam suas ações com vistas aos objetivos da IES, ao objetivo do curso, de modo que orientem/alinhem suas ações. Assim, com base no Guia Acadêmico da UFSM (2019),

A UFSM objetiva o desenvolvimento regional com base na sustentabilidade, na inovação e na conexão com as políticas públicas educacionais que priorizam a construção de acesso amplo e democrático ao ensino no Brasil. Esta instituição dos saberes se compromete social e economicamente com a consolidação de espaços que garantam o ingresso, a permanência, a diplomação e, ainda, a conexão com egressos. Já em 2014, a UFSM atingiu os 50% de reserva de vagas destinadas às ações afirmativas, além de ter desenvolvido ações afirmativas próprias, como as destinadas ao indígena aldeado e às pessoas com necessidades educacionais especiais. Juntamente a esta dimensão de respeito à diversidade, a Universidade desenvolve políticas e ações visando à permanência discente, como a ampliação da Moradia Estudantil, a extensão do Benefício Socioeconômico e a implementação da Coordenadoria de Ações Educacionais, CAED. (p. 04-05).

Nessa direção, é necessário que a comunidade acadêmica conheça os objetivos e compromissos institucionais para consolidá-los. Desse modo, é importante que as instituições tenham seus objetivos e políticas institucionais relacionados aos diferentes contextos dos sujeitos que se inserem nelas, levando em conta, também, a implementação das políticas macro pensadas, de modo a convergir com as políticas e os ideais do espaço micro. A narrativa de Flamboiã destaca esse ponto, problematizando que um profissional/professor sozinho não tem subsídios para lidar com problemas amplos, que ultrapassam os espaços de sala de aula, que esse profissional precisa de auxílio institucional, com implementações de políticas que contribuam e que embasem as diferentes ações que possam ser necessárias.

Ainda, Flamboiã observa outro ponto importante, a responsabilidade dos servidores da IES e da própria universidade perante os contextos emergentes; pois ela está inserida nesse contexto e *“precisa conhecê-lo para colaborar e discutir os rumos dessa sociedade”*. Assim, os estudos de Wielewicki (2016) acrescentam que: “[...] não basta identificar onde estão as desigualdades. É preciso entender onde elas se originam, como se mantêm e como se reproduzem e que atitudes concretas conseguem ou têm potencial para fazer frente a elas” (p. 138).

Posto isso, uma das políticas micro para os enfrentamentos dos desafios institucionais é a Resolução N. 033/2015 da UFSM (2015), que “regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria e revoga a Resolução N. 009/98” (p. 01). Nessa Resolução, “os ingressantes nos Cursos de Graduação serão cientificados dos prazos da integralização curricular de forma inequívoca, bem como da orientação acerca do Plano de Acompanhamento Pedagógico por parte da Coordenação do

Curso” (UFSM, 2015, p. 01) E, ainda, resolve que os estudantes em situação de decurso da integralização curricular, ou seja, os antigos prováveis a jubilar, que não cumprirem os prazos para a conclusão do curso, terão suas matrículas e o vínculo com a IES cancelados. Pensando em estratégias para evitar isso, essa resolução alinha as ações das coordenações dos diferentes cursos e prevê que esses estudantes entrem em um sistema de acompanhamento e de auxílio com a elaboração do Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP).

O PAP, segundo a Resolução N. 033/2015 da UFSM (2015),

[...] é o plano de trabalho constituído a partir de uma avaliação inicial do processo de aprendizagem do aluno, onde se constrói uma estratégia de ação que pode envolver apoio psicológico, psicopedagógico, de educação especial, de terapia ocupacional, entre outros relacionados de atendimento multidisciplinar. (p. 01-02).

A universidade enfrenta problemas de evasão, bem como problema de alunos que não conseguem concluir o curso no tempo previsto, isso ocorre por diversos fatores, tais como: estudantes que conciliam estudo e trabalho para seu sustento; estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de saúde e saúde mental, entre outros, que permeiam a realidade estudantil e acadêmica. Na tentativa de auxiliar esses estudantes a suprir suas necessidades, as UAPs, em conjunto com as coordenações dos cursos e a Coordenadoria de Ações Estudantis (CAED), buscam acompanhar e elaborar o PAP em tempo de o estudante reorganizar seus estudos e seu trajeto formativo na IES, para a conclusão do curso. Assim, as UAPs destacam o trabalho com os estudantes que entram nessa Resolução, como está explicitado nas falas a seguir:

[...] a gente atende os alunos da resolução 33 também, a gente dá todo o suporte [...] que é quando eles já ultrapassaram o tempo limite de fazer o curso, por exemplo o curso [suprimido] ele é um curso de 5 anos, então o aluno pode realizar o curso em 5 anos mais a metade deste tempo, 7 anos e meio, é o tempo do curso mais 50%, então o aluno tem 7 anos e meio para terminar o curso de [suprimido], só que os alunos [suprimido] têm muita dificuldade de fazer o curso em 7 anos e meio, então quando chega nesses 7 anos e meio, a coordenação é obrigada a inserir eles na Resolução nº 33, lá na CAED (Coordenadoria de Assuntos Educacionais) [...], eles constroem um plano pedagógico [PAP] individual para cada aluno, para eles conseguirem finalizar o curso, dentro desse plano pedagógico, eles têm direito a receber mais dois anos, então, o máximo de tempo que um aluno [suprimido] pode ficar na UFSM são 9 anos e meio, 5+2 e meio+ 2 dado pelo PAP. A gente trabalha junto com isso, porque têm alunos que não conseguem se formar no tempo certo e depois desses 9 anos e meio eles perdem

o curso e muitas vezes perdem o curso faltando 3 disciplinas, mas eles já fizeram essas 3 disciplinas 7, 8 vezes cada uma e não conseguiram passar, então é bem difícil. (TÍLIA)

Quando o aluno já ultrapassou a carga horária máxima do curso, que é proposta pelo PPP, que geralmente são os anos do curso mais metade, eles [...] entram em acompanhamento pelo CAED, que elabora um plano de acompanhamento pedagógico, a partir da resolução 33. Esses alunos também são acompanhados individualmente pela UAP e pelas coordenações para que consigam concluir o curso dentro do prazo estipulado pela CAED. (JACARANDÁ)

Observamos com a narrativa de Tília e de Jacarandá, que o estudante entra para essa resolução quando o período do curso, mais o tempo de 50% que o estudante tem para concluí-lo, é ultrapassado e, após a elaboração do PAP, o estudante tem mais dois anos para encerrar os créditos necessários para poder se formar. Tília destaca que muitos estudantes chegam ao final do PAP, faltando dois ou três componentes curriculares para se formarem, entretanto já fizeram esses componentes mais de uma vez e não conseguem a aprovação e, em consequência, não recebem o diploma. Como observamos, as ações ainda não são suficientes. E Wielewicki (2016) destaca que:

É por esta, entre outras razões, que a aceitação de que a docência e a pesquisa são atividades humanas, implica ter posturas claras – e concretas – em defesa de seu potencial humanizador. Isso se dá, por sua vez, não apenas na dimensão das arquiteturas curriculares e nos discursos que circulam no ambiente acadêmico, mas também no comprometimento efetivo da academia com a noção de uma universidade mais plural não apenas nas ideias que nela circulam, mas também no perfil dos sujeitos que a constituem. (p. 139).

Assim, essas políticas macro e micro precisam, além de serem instituídas, mobilizar os sujeitos que constituem a academia a refletir sobre esses novos contextos. Os profissionais que compõem o corpo docente e técnicos administrativos são convidados pela própria instituição a tomar para si a função social da universidade e a rever suas práticas para que os objetivos/metasp sejam alcançados e, aos poucos, os desafios superados.

Posto isso, por meio da interpretação das narrativas, identificamos que os coordenadores das UAPs apresentam essa preocupação para o desenvolvimento de suas atividades formativas e buscam embasamento e apropriação do ecossistema/contexto envolvido pela escuta. Essa será problematizada com base nos estudos freirianos e denominada por **Escuta Sensível**, nosso segundo elemento categorial relacionado à dimensão contextos emergentes.

O trabalho, com base na escuta sensível, nos remete aos estudos de Freire (1996), ao destacá-la como um dos saberes para ensinar, problematizando que essa tem um ideário democrático com o resgate da liberdade do hoje, do amanhã, pelo qual não nos rendemos ao que é dado. O autor manifesta que: “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente” (p. 127-128). Freire (1996) ainda salienta o papel da escuta, indicando que esta não pode implicar na “[...] desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com” (p. 130).

Dessa maneira, a escuta sensível pode proporcionar a democratização da fala, isto é, quando um sujeito escuta o outro, conversa com o outro e fala com o outro, ele dá abertura para (trans)formar a história de hoje desse sujeito, com um ideal de formação integral, considerando seus diversos aspectos, inclusive, os silêncios. Para Freire (1996),

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (p. 132).

E, assim, a escuta sensível é uma possibilidade de dar atenção às necessidades do outro, estabelecendo-se um diálogo em que ambos os sujeitos têm voz, o que implicam nos modos de pensar e de propor os processos formativos, em uma perspectiva democrática. Logo, podemos observar que as práticas das UAPs têm como base essa escuta sensível, especialmente, como forma de se aproximar da realidade dos sujeitos e seu mundo, levando-se em conta as necessidades dos estudantes, dos docentes e dos técnicos administrativos. Pois, segundo Freire (1996) a “[...] preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela” (p. 155).

A seguir, temos as narrativas de Orquídea, Ipê Roxo Tília e Jacarandá que evidenciam essa prática:

Sim, na condição de Pedagoga e Diretora da UAP/[suprimido], cada dia é singular, único. Faço a escuta de diferentes histórias de vida, diferentes trajetórias formativas [suprimido] e diferentes modos de vida, e isso torna cada dia vivido na UAP/[suprimido] único, singular. Sinto-me muito feliz na minha atividade profissional. (IPÊ ROXO)

[...] a gente tem amadurecido bastante como equipe, pensando muito os limites e as possibilidades de cada um de nós, tentando trabalhar bastante pautado no diálogo, na resolução dos problemas, discutindo com todos, ouvindo todos, para que a tomada de decisão seja a mais assertiva possível. [...] A UAP se envolve diretamente com eles, a partir das ações que são propostas, a partir dos diálogos que, quando há oportunidade, quando o professor busca a UAP, por exemplo, traz uma demanda. É nesse momento que a gente entende que tem que atuar com a desconstrução de alguns estigmas e também nesses espaços mais proativos, nesses momentos mais proativos, de proporções de eventos, de discussões, enfim. (ORQUÍDEA)

Sempre temos que estar planejando coisas diferentes, temos que verificar o que está acontecendo, levantar as demandas e tentar responder da melhor forma possível dentro dessas organizações. Por exemplo, como os nossos professores são muito relutantes em procurar o apoio da unidade, estamos sempre em contato com as coordenações e com os departamentos, para que os departamentos averiguem o que é necessário dentro dos seus pares para que a UAP possa apresentar essa demanda, então acaba que o nosso trabalho é bem mais atuante junto as coordenações e os departamentos, porque daí fizemos essa interlocução com eles e acaba chegando por um viés lateral nos nossos professores. [...]. Os alunos também a mesma coisa, quando nos pedem alguma coisa, o diretório nos pede ou as turmas nos pedem, acabamos fazendo resposta a essas demandas com cursos, atividade, palestra e acaba sendo uma coisa mais pontual planejada para atender a aquela demanda específica. (JACARANDÁ)

[...] eu participo das reuniões de Centro, [...], a gente é conselheiro dos TAEs então, mais ou menos, uma vez por mês, a gente faz reunião de TAEs [...], para ver o que que [...] querem melhorar no Centro [suprimido], esse tipo de coisa. As vezes a gente propõe também, mas aí é uma proposta nossa pela UAP, nós propomos para os coordenadores de cursos um encontro para conversar sobre, por exemplo, dificuldades do seu curso, especificidades de cada curso, o que que tem em comum entre os cursos, como é que cada curso lida com as coisas que acontecem, por exemplo, questões de saúde mental, risco de suicídio, esse tipo de coisa, como é que os professores lidam com isso, como é que a coordenação lida com isso. (TÍLIA)

Diante disso, Ipê Roxo nos mostra que, com a prática da escuta sensível, reconhece os sujeitos inseridos no contexto do centro universitário por suas trajetórias, suas histórias de vida, o que torna seu trabalho singular. Já Orquídea, pontua dois aspectos importantes no exercício da escuta sensível, sendo o primeiro a tomada de decisões, que mediante a escuta, o diálogo, torna-se contextualizada e assertiva. O segundo ponto importante é a aproximação dos professores por meio dessa escuta, de modo a romper com pré-conceitos relacionados ao trabalho da UAP. Isso nos mostra que a escuta sensível permite o reconhecimento dos diferentes

sujeitos que atuam para a mesma causa, que é a formação. Nessa mesma direção, Freire (1996) enfatiza que:

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (p. 135).

O processo de escutar proporciona mudanças no pensar e auxilia na apropriação das causas, nas quais o sujeito precisa se posicionar, considerando não só os seus conhecimentos, mas também dos indivíduos e do coletivo. Notamos que as UAPs buscam essa escuta sensível se relacionando com outros setores, por meio de reuniões, formais e informais, com coordenadores de cursos, departamentos, para que se situem diante das necessidades dos diferentes segmentos e, assim, possam direcionar suas ações, como podemos verificar nas narrativas.

Logo, a fala de Jacarandá é pontual ao dizer que os professores são relutantes em procurar a UAP, contudo ela busca outros meios de entender quais são as necessidades desse segmento, apoiando-se na aproximação dos coordenadores de cursos aos departamentos didáticos. Tília também destaca esse relacionamento com outros setores para obter informações gerais e pontuais sobre as necessidades dos cursos, estudantes, professores e técnicos administrativos. Jacarandá indica, ainda, o diálogo com os diretórios acadêmicos e com estudantes para planejar suas ações.

A escuta sensível com foco nos estudantes tem o objetivo de auxiliá-los no que for preciso, como encaminhá-los a outros setores da universidade caso seja necessário. Portanto, envolve o diálogo, por meio do qual o aluno fala de suas necessidades, dificuldades, anseios e, assim, as UAPs vão conhecendo o estudante. Para tanto, as Unidades realizam atendimentos individuais e, a cada chegada de novos ingressantes nos cursos, têm seus próprios instrumentos para tentar compreender o contexto dos seus alunos. Nesse sentido, as narrativas que seguem indicam tais aspectos:

Eu penso que é um trabalho que exige múltiplas competências: assim como nos chega um aluno com problemas de ordem familiar e social, que recebe uma mesada insuficiente para seu sustento, assim também vem para nós um aluno filho de latifundiário e que é obrigado a fazer aquele curso. Com esse tipo de problema familiar e social, econômico, aliás, não só econômico, mas socioeconômico, chega também, a demanda por parte de um professor, encaminhando um aluno com outros tipos de problemas, de aprendizagem, por exemplo; nós precisamos entender de saúde, nós precisamos entender, não que eu vá diagnosticar e vá a tratar esse aluno não, mas eu preciso ter uma escuta atenta para saber como colaborar, no sentido de buscar um encaminhamento para esse aluno, para que ele possa resolver o seu problema. Chegam demandas de ordem psicológica, e mais recentemente, maior é o número de alunos com esse tipo demanda, encaminhados pelos professores, pelos coordenadores. Eles mesmos têm procurado muito mais a UAP. (FLAMBOIÃ)

Então acabamos tendo uma atividade inicial de escuta e acolhimento destes alunos e depois realizamos o encaminhamento para os órgãos necessários (SATIE, na PRAE ou para o CAED) que são os dois órgãos hoje que atendem os estudantes. Quando a coisa é muito complicada acabamos indo direto lá no atendimento do SATIE para uma conversa mais cara a cara, para encaminhar os alunos que têm uma necessidade um pouco mais especial de atendimento psicológico. Quando fazemos esse acolhimento, que eu te disse, também fazemos uma escuta atenciosa, verificando se eles precisam também da parte pedagógica, tanto na parte de organização do seu tempo, organização dos seus horários, organização das atividades, retomada do seu caminho formativo... às vezes eles acabam reprovando ou abandonando as disciplinas e aí fazemos um planejamento com eles dessa retomada do caminho formativo, para que consigam concluir o curso. (JACARANDÁ)

[...] eu comecei a discutir isso com as coordenações, nessas discussões eu coloquei para eles: “Eu acho mais interessante eu não participar tão ativamente de alguns assuntos que fossem voltadas especificamente com os alunos”, porque preciso muito ter um contato com aluno, preciso muito que os alunos queiram conversar comigo sobre determinada coisa e no momento que eles precisarem de alguma coisa que eles possam contar comigo, então quando eu estiver muito envolvida com os assuntos das coordenações eu tenho impressão que eu ficaria, não neutra com relação aos assuntos, eu pedi para que em alguns momentos eu ficasse um pouco neutra para que eu pudesse também ficar, não tão do lado das coordenações, para que os alunos pudessem ter uma pessoa que trabalhasse para eles também. (MAGNÓLIA)

Assim, a fala de Flamboiã e Jacarandá convergem no sentido de escutar o aluno para acolhê-lo e encaminhá-lo, quando necessário, para algum setor que possa dar um suporte psicológico, socioeconômico. Jacarandá aponta ainda que, no momento do acolhimento, as UAPs realizam uma escuta cuidadosa, isso para já observar se os estudantes precisam de auxílios relacionados à organização de suas atividades nos cursos, se apresentam alguma dificuldade, entre outros fatores que possam surgir nessa primeira abordagem. Flamboiã complementa que os professores e os coordenadores dos cursos também vão encaminhando os estudantes que têm

dificuldades na aprendizagem, mas enfatiza que a maioria das demandas estão relacionadas a fatores psicológicos. Nessa perspectiva de escuta sensível, é necessário que o sujeito que faz essa escuta tenha algumas qualidades ou virtudes e que conforme os estudos de Freire (1996),

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (p. 136).

Com essas virtudes/qualidades, os sujeitos que realizam as escutas são capazes de manter um diálogo respeitoso a fim de realmente auxiliar os estudantes, sem que eles se sintam discriminados, excluídos e, até mesmo, julgados. Desse modo, pela narrativa de Magnólia, podemos observar que ela busca uma neutralidade de suas ações, com a ideia de que os estudantes a entendessem como alguém que olhe por eles.

Contudo, é importante que se entenda que, para realizar uma escuta sensível que realmente contribua para o estudante, a prática precisa estar associada à teoria e os espaços de discussão que envolvem questões dos estudantes podem ser os meios pelos quais o reconhecimento e a voz daquela escuta tenha vez. As Unidades de Apoio Pedagógico podem usar esses espaços e a própria escuta sensível com os estudantes para se posicionarem, de modo respeitoso e coerente diante de pensamentos/posições diferentes da leitura realizada, garantindo, assim, que os debates considerem todos os fatos e que mantenham o saber escutar, trazido por Freire (1996), nesses espaços, com as qualidades e virtudes necessárias.

Outro aspecto que observamos no trato das relações que perpassam a comunidade acadêmica é a mudança de gerações. A cada nova turma que ingressa na universidade, existem muitas gerações que a constitui, assim como os servidores da instituição, alguns com anos de carreira docente e técnica e outros nem tanto. Esse fato pode ser associado a diversos fatores, como: a democratização do ensino superior, a expansão, as vagas para idosos, a contratação de novos funcionários, a antecipação do ingresso na educação básica e, em consequência, estudantes com idades próximas aos 16 anos ingressando no ensino superior, professores com idades

próximas da aposentadoria ou, até mesmo, já aposentados, principalmente, pela atuação em outros níveis de ensino, entre outros.

Esse aspecto faz parte da instituição e gera mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, pois os estudantes não pensam/aprendem como seus professores, isso pode gerar, ainda, lacunas na aprendizagem, dificuldades de relacionamentos e, até mesmo, de pertencimento ao espaço universitário. Segundo Oliveira (2009), “[...] assim como a condição de classe, de gênero e de etnia posiciona, distingue e separa os indivíduos e grupos humanos na estrutura social, a condição geracional também o faz” (p. 108).

Entretanto, os profissionais que atuam na universidade precisam entender que suas práticas são adaptáveis e passíveis de mudanças aos tempos e espaços acadêmicos, encarando as novas gerações ingressantes como desafiantes e que dão espaço para novos modos de saber fazer. E, assim, superando, conforme Tardif (2014), o ensino meramente técnico e propondo a pedagogia aliada aos conflitos/anseios no cotidiano do ser professor universitário.

Diante disso, Maciel (2009) enfatiza que:

Somente uma postura diferenciada, (trans)formativa, da Pedagogia Universitária e dos professores poderá desenvolver a autocrítica na busca de projetos balizadores, em que os saberes da docência sejam percebidos como algo que vai além do manejo de uma sala de aula, exigindo uma personalidade gerativa e autorrealizadora que se comprometa consigo, com o outro e o mundo, em todas as dimensões da vida e da profissão. (p. 293).

As Unidades de Apoio Pedagógico trabalham, também, com o olhar e a compreensão de que os professores precisam reconhecer essas mudanças de gerações, oferecendo apoio, interlocuções entre docentes e discentes. Esse reconhecimento é o nosso próximo elemento categorial, com base nas recorrências narrativas, denominado **Geratividade**, que segundo Maciel (2009), refere-se à geração do novo, um novo sentido para a profissão, considerando os desafios que surgem, significando e [re] significando seus saberes e fazeres, adotando um perfil proativo, por meio do qual são capazes de se (trans)formar e de se desenvolver no seu percurso pessoal e profissional, relacionado ao ciclo vital e à educação humanizadora.

E nessa direção, o estudo com as UAPs nos permitiu observar que os coordenadores buscam desenvolver a geratividade entre os docentes e os estudantes

universitários. Pois indicam a interlocução, o apoio, preocupações e o desenvolvimento de projetos pautados nessas novas gerações que se inserem na IES e que, muitas vezes, podem causar conflitos. Logo, Flamboiã aponta as mudanças nas gerações que ingressam na universidade, isso já há algum tempo:

Além disso, é um público muito mais jovem. Isso já faz mais tempo. Na época do PEIES, entravam alunos até com 15 anos, 16 anos ou 17 anos. Nós chegamos a ter turmas, nas quais mais da metade tinha menos de 18 anos. Então, esse público se tornou mais jovem, feminino e muito mais urbano. Uma questão do emergente está relacionada a uma população que antes, no Brasil, era agrícola, e hoje ela é muito mais urbana. Então, é um aluno que traz problemas relacionados a uma vivência diferente do que aquele aluno de origem agrícola, que tem uma vida comunitária maior. E essa questão da saúde mental, no meu ponto de vista, acentuou-se na sociedade que, pode-se dizer, já é pós-moderna. (FLAMBOIÃ)

Notamos, conforme Flamboiã nos narra, que os estudantes estão ingressando na IES com idades que variam de 15 a 18 anos, trazendo, como um marco, a realização do Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), que teve seu início em 1995, por meio da Resolução nº 019/95 de 25 de outubro de 1995 (UFSM, 1995). Esse programa era destinado aos estudantes do ensino médio, que realizavam uma prova a cada série, tendo um total de três provas para o ingresso à universidade e, em consequência, teve em 1998, seus primeiros estudantes ingressantes pelo PEIES e, em 2011, foi substituído pelo Programa Seriado, que encerrou em 2016, posterior a isso, a seleção de vagas foi adotada integralmente pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Diante disso, desde 1998, a universidade já lida com um público mais jovem e depois isso foi somado ao sistema de reserva de vagas, pelas cotas, como meio de garantir o acesso ao ensino superior, que trouxe outros públicos e, assim, novos desafios.

Esses aspectos refletem nos modos de ensinar e de aprender, assim como nos aspectos políticos, sociais e culturais. As mudanças entre gerações, como salienta Flamboiã, é maior no público feminino e mais urbano. Anteriormente, era um público mais rural. Esses fatores implicam em novos valores, novas formas de ver o mundo, com uma nova bagagem cultural. Os estudos de Serres (2013) observam esses aspectos e convidam a entender esse novo pensar sobre as novas gerações e faz contrapontos entre pais e filhos, entre os velhos e novos hábitos e destaca que, “enquanto as gerações anteriores assistiam às aulas em salas ou auditórios

universitários homogêneos culturalmente, eles estudam em uma coletividade em que agora convivem várias religiões, línguas, origens e costumes” (p. 15).

Essa diversidade dentro da IES exige um perfil gerativo dos profissionais que nela atuam, de modo que um estimule o outro a se adaptar e a entender os novos sujeitos ingressantes, sendo proativos, como Maciel (2009) indica. Já, Oliveira (2009) reflete sobre a convivência com os professores iniciantes, que também pertencem às novas gerações e que precisam ser vistos “[...] como um espelho em que me olho e tento enxergar, em que me espelho e tento espelhar aos outros, também tenho experienciado a docência universitária como um tempo/espço de aprendizagens de inovações pedagógicas” (p. 119).

E, nesse sentido, as UAPs buscam também inovar e espelhar novas estratégias de ensino e de aprendizagem. A seguir, temos as narrativas de Orquídea e Tília que evidenciam alguns trabalhos realizados com essas novas gerações que emergem na universidade:

[...] o trabalho da central de tutoria, que é também um dos carros chefes da UAP, que é o apoio que a gente presta aos estudantes de toda Universidade, mas relacionado ao conhecimento específico, por exemplo de matemática, de física, de química, de estatística [...]. (ORQUÍDEA)

Tipo, a gente atende turmas, a gente faz um trabalho com as turmas dos alunos, o ano passado a gente atendeu 11 turmas e, por exemplo, [...]: uma turma estava com dificuldades nas práticas clínicas, então a gente fez três, quatro encontros para que esses alunos conseguissem entrar na prática clínica do seu curso de uma forma mais saudável, com mais calma, mais adequado. (TÍLIA)

Desse modo, observamos que Orquídea narra um trabalho que envolve tutorias, como uma das principais atividades da UAP. Essa proposta envolve cursos de conhecimentos básicos necessários para acompanhar os conhecimentos específicos, que permeiam a matemática, química, física, estatística e é uma forma de auxiliar os estudantes que vêm da educação básica com dificuldades ou, até mesmo, lacunas nesses conteúdos, tornando-se uma prática que visa à permanência dos alunos. Já a narrativa de Tília, nos mostra que as dificuldades/problemas permeiam a diversidade das turmas de graduação e cita o exemplo de uma turma que apresentava dificuldades em práticas clínicas. A UAP se debruçou em apoiar e trabalhar esses aspectos, com intervenções que propiciassem a [res]significação dos conhecimentos pré-concebidos sobre essas práticas, promovendo essa inserção com a calma necessária.

Assim, verificamos que para cada dificuldade vivenciada, novas ações são pensadas, de modo que a UAP colabore e intervenha para auxiliar na superação das necessidades dos estudantes, professores e técnicos administrativos, inclusive, na resolução de conflitos entre professores e estudantes gerados, principalmente, pela diferença no pensar, no agir, pois segundo Góes (2010) “[...] vivemos todos numa efervescência multicultural sem precedentes na história da humanidade. A convivência com a diversidade, com o novo, com o diferente parece ser um dos grandes desafios das próximas gerações” (p. 83). Logo, os coordenadores nos narram, a seguir, alguns pontos que marcam esses conflitos entre professores e estudantes:

[...] a gente é chamado um pouco para apagar incêndio, mas eu acho que faz parte, é mediar conflitos. [...] Então essa mediação ela acontece bastante, é corriqueiro para nós. (ORQUÍDEA)

É por demanda. Quando os nossos colegas nos apresentam alguma coisa específica, por exemplo, mediação de conflitos, ano passado nós tivemos muitos problemas com conflitos dentro das nossas salas, então fizemos algumas intervenções específicas sobre mediação de conflitos nos cursos, quando a demanda chega damos a resposta. (JACARANDÁ)

Eu faço um grupo com os professores que é um grupo de ajuda, de auxílio as demandas acadêmicas enfim, [...] participaram a cada semestre, em torno de 5 professores. São professores com dificuldades de relacionamento com alguns alunos, que se incomodou com alguma turma, professores mais antigos, que [...] falam que não aguentam essa geração, referem que tem muita falta de respeito, esse tipo de coisa. (TÍLIA)

Com esses excertos narrativos, podemos evidenciar que os conflitos existem nos diferentes tempos e espaços do ensino superior e que as Unidades de Apoio têm um papel importante para as resoluções de problemas. Podemos intuir que esse papel e o êxito nas resoluções dos conflitos decorrem pelas práticas adotadas por meio da escuta sensível, que os coordenadores das UAPs realizam nos diferentes segmentos dos centros de ensino, e, assim, conseguem ter uma ampla visão do que impacta nos processos de ensino e de aprendizagem.

E, ainda, temos as falas de Tília e Orquídea, que trazem os conflitos, se referindo à dificuldade de relacionamento; Tília é enfática sobre os conflitos, sinalizando que estão relacionados às novas gerações dos estudantes que ingressam na instituição. Essa coordenadora menciona queixas dos docentes, como o fato de não tolerar mais a postura das novas gerações. Entretanto, é fundamental que para a

solução desses conflitos, o professor também mude sua postura e assuma a geratividade como propulsora do seu desenvolvimento pessoal e profissional diante do novo, diante de novas culturas.

Tornando-se, assim, um professor gerativo que é descrito com base nos estudos de Maciel (2009),

A denominação de “professor gerativo” cabe para profissionais que fazem das inquietações diante da impermanência da realidade, uma permanente (trans)formação, por compreenderem que a qualidade e engajamento da sua prática docente é um compromisso com o processo educativo de seus alunos. (p. 284).

É imprescindível que as resistências ao novo acabem para que o ensino seja, de fato, democrático e humanizador, favorecendo-se estudante e professor a ensinarem e a aprenderem, colaborando para que ambos se desenvolvam. As Unidades de Apoio podem realizar essa mediação, problematizando esses aspectos e, assim, criar espaços ou se aproveitar desses conflitos quando aparecem para proporcionar a reflexão sobre a postura docente e os objetivos educacionais. Essa problematização precisa tratar da continuidade dessas mudanças e da tolerância com o diferente, pois conforme Góes (2010) destaca “[...] o verdadeiro caos, o princípio da desordem na sociedade moderna, é a falta de compreensão e respeito sobre o diferente. É preciso que busquemos a tolerância” (p. 83).

Assim, a democratização do ensino superior, as mudanças culturais, sociais e políticas não podem estar só em papel, precisam estar nas atitudes das pessoas, dos segmentos que representam a educação, incluindo professores e estudantes. Nesse ponto, os coordenadores das UAPs, conforme Tília, Orquídea e Jacarandá salientam que trabalham no sentido de mediar esses conflitos com diálogo que, segundo Adams (2010), embasado nos estudos freirianos, “[...] o diálogo reflexivo sobre a ação, sobre a realidade torna-se mediação educativa. A prática e os saberes da experiência dos sujeitos são os pontos de partida” (p. 257). Essa mediação e o princípio de tolerância podem ser trabalhados também com estudantes, pois como Jacarandá nos narra, existem muitos conflitos dentro das salas de aula.

Posto isso, os coordenadores das UAPs nos narram, também, um analfabetismo político, que se destaca nessas novas gerações, com maior intensidade nos últimos 5 anos. É preciso que os estudantes entendam que a educação envolve questões políticas, como Freire (2001) destaca, e que se coloquem atuantes nessa

esfera. Essa falta de interesse dos estudantes em fatores políticos e representativos dentro da IES aparecem nas narrativas que seguem:

É uma luta para as diretorias agregarem os colegas! Fica aquela meia dúzia lá chamando e os demais simplesmente não participam. Por exemplo, nas semanas acadêmicas, têm 400, 600 alunos por curso. Quantos participam? Com muito esforço, conseguem 150, 180 alunos. Anos atrás, nós tínhamos 300, 400 alunos participando, mas isso foram épocas áureas. Atualmente, os diretórios fazem um esforço enorme, incluindo temáticas da formação técnica para ter público, caso contrário teriam menos ainda. Ou seja, salvo exceções, prevalece o interesse por formação técnica, não estamos conseguindo adesão por uma formação geral, social e política. [...] Tenho dito que nós vivemos um analfabetismo político. Não por culpa dos estudantes, mas por omissão dos professores, que ainda continuam com um ensino fragmentado, sem contribuir com uma visão interdisciplinar. [...] Cito um exemplo: quando tem eleição para coordenador, qual é o percentual de estudantes que participa da eleição? E quando tem eleição para diretor de centro? Digo mais, qual foi o número de estudantes que votou para reitor nas últimas eleições? Bem menos que 20%. Isso que é uma decisão que interfere diretamente na vida estudantil. Portanto, se a participação dos estudantes em escolhas como a de coordenador, diretor e reitor é tão baixa, sabendo que os afetará em seus interesses diretos, imagine a participação em questões mais gerais da sociedade. No meu entendimento, os cursos deveriam estar muito mais empenhados na contribuição que poderiam prestar à sociedade, especialmente nas questões sociais relacionadas à sua área de atuação. (FLAMBOIÃ)

Um desafio também é estabelecer uma relação de representatividade. Os estudantes possuem os [Diretórios Acadêmicos Setoriais] (DAS), que são os representantes deles, porém a gente tem uma certa dificuldade com alguns diretórios para que eles realmente sejam representativos. Então tudo que a gente tenta construir ali na UAP, um exemplo: recepção de calouros, a gente tenta construir em conjunto com eles, em conjunto com os DAS, e a gente percebe que não tem uma participação tão efetiva o quanto a gente gostaria que tivesse, então às vezes isso dificulta um pouco o trabalho. (ORQUÍDEA)

Nessa perspectiva, observamos, com as narrativas de Orquídea e Flamboiã, que há dificuldades para que os estudantes se interessem pelos aspectos políticos, que estão associados à gestão universitária, como a participação nas atividades dos Diretórios Acadêmicos Setoriais (DAS) que, assim como o Diretório Central de Estudantes (DCE), são os órgãos de representação da comunidade dos estudantes. Flamboiã associa essa falta de interesse ao aspecto geracional, comparando com alguns anos atrás, que tinha uma margem maior de participação e que, com o passar dos tempos, com as novas gerações e o novo perfil de aluno, isso foi mudando, ao ponto de não se interessarem pelas escolhas dos líderes universitários. Essa postura, implica diretamente no decorrer do seu curso, uma vez que fica evidente a ausência de participação na escolha de coordenadores de curso, de diretores de centro e de

reitor. Contudo, salienta que isso não é culpa dos estudantes, mas dos processos formativos, aos quais estão submetidos. Logo, Cunha (2016) indica que:

[...] a condição cultural e cognitiva dos estudantes vem sendo afetada pelas novas formas de socialização do conhecimento. Há grupos muito jovens nos bancos universitários que, mesmo quando apresentam uma condição intelectual adequada, não demonstram a maturidade emocional necessária à escolha de um campo profissional. São pouco mais do que adolescentes, precisando de apoio afetivo, exigindo do professor muito mais do que o domínio do conhecimento específico. Precisam de alguém que os entendam, percebam seus códigos e suas possibilidades de crescimento. Há também, na outra ponta, pessoas maduras que retornam aos bancos acadêmicos e que possuem intencionalidades e saberes de vida que precisariam ser considerados na formação que almejam. (p. 204-205).

Assim, Flamboiã nos chama a atenção para um analfabetismo político, relacionando-o ao ensino fragmentado, que não colabora para uma visão interdisciplinar. Nessa conjuntura, as autoras Isaia e Scremin (2016), que se debruçaram nos estudos de Morin (2006, 2008), observam o paradigma da complexidade como propulsor de renovação e de superação da historicidade para que a comunidade acadêmica evolua em sua formação humana.

É necessário que os professores entendam que a educação não se resume aos conhecimentos específicos, ainda mais se tratando das novas gerações, eles precisam compreender que a universidade, além de profissionais, forma indivíduos que precisarão se colocar em diversos âmbitos sociais, políticos, econômicos e que podem ter como substrato seu trajeto universitário, logo este deve oferecer uma formação integral e uma maior aproximação das causas da sociedade, sejam ambientais, sejam sociais.

Diante disso, é fundamental que os estudantes sejam provocados a pensar nesses problemas/desafios como algo que os envolve, como algo que faz parte da sociedade e de si. Assim, cabe ao professor problematizar e provocar reflexões sobre os contextos sociais, ambientais, políticos e culturais contemporâneos. Para tanto, os docentes precisam levar em conta que a aprendizagem docente é uma constante e exige atualizações sobre os diferentes conhecimentos que permeiam o ofício de ser professor, pois a sociedade é mutável e o ambiente educacional está sempre em movimento. Nas palavras de Bolzan e Powaczuk (2017), a aprendizagem docente é entendida como:

[...] um processo que implica o domínio de conhecimentos, saberes e fazeres de determinado campo, além da sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de forma-se e, conseqüentemente, de desenvolver-se profissionalmente. (p. 110).

Observamos que é um processo complexo e que conta com um entrelaçamento de ideias, reflexões, atitudes, conhecimentos, tudo em diferentes contextos, com diferentes sujeitos. E é essa sensibilidade do docente que o fará buscar essas novas formas de saber e de fazer para que essas mudanças impulsionem transformações nos processos formativos, assim como, na instituição como um todo.

Considerando o processo reflexivo do professor, enfatizamos a necessidade de refletir também, conforme Isaia e Bolzan (2009), sobre o “caráter pessoal” proposto pelos docentes acerca de sua circunstância sobre a atuação, as quais “os saberes por eles acionados estão marcados pela dimensão humana, ou seja, os alunos precisam ser respeitados em suas peculiaridades, relativas à história pessoal e escolar, seus perfis cognitivos e modos de aprender” (p. 169). Desse modo, compreendendo os saberes e fazeres relacionados aos processos formativos e proporcionando, assim, “que os estudantes atinjam uma aprendizagem genuína, indispensável a uma educação voltada para a autonomia e o senso de responsabilidade” (ISAIA e BOLZAN, 2009, p. 169).

Contudo, Flamboiã destaca em sua fala a seguir que:

[...] para trabalhar o contexto emergente, faz-se necessário que o professor tenha a oportunidade de estabelecer essas relações, compreendendo mais amplamente as demandas da situação socioeconômica da região e do país. Precisamos formar alunos e professores cidadãos que possam contribuir com a sociedade, não se restringindo ao cumprimento de funções estabelecidas, mas habilitados a pensarem, refletirem com seus pares. Essa responsabilidade é da instituição, pois um professor sozinho, isolado, não consegue dar conta dessa formação, portanto, deve haver um esforço conjunto para correspondermos a essa necessidade. Por isso, eu gostaria de destacar a responsabilidade da instituição, não devendo se omitir em discutir esse contexto emergente. (FLAMBOIÃ)

Evidenciamos, com a fala de Flamboiã, a necessidade de a universidade, assim como a comunidade acadêmica, encarar esses contextos emergentes como compromisso de todos. Não cabe só ao professor, ao TAE, às coordenações e/ou as UAPs tratarem dessas demandas, mas sim, a instituição como um todo precisa pensar/planejar e dar suporte a esses servidores para as mudanças necessárias, com

o intuito de minimizar os conflitos/enfrentamentos/problemas e de abrir espaços para as possibilidades que provêm desses contextos.

Isto é, cada sujeito tem um papel importante para si e para com seus pares, mas é preciso mais que isso. É preciso a institucionalização das ações voltadas a essas demandas; é preciso orientações e a politização dos atos e ações, que apoiarão o construto de uma nova dinâmica e cultura internas que preveem fatores externos a IES.

Certamente, assim como a instituição pode tomar atitudes que visem à qualidade da educação superior no seu contexto, cada sujeito/segmento também tem a sua parcela de responsabilidade com os desafios e enfrentamentos que emergem no seu lócus de atuação. E, as Unidades de Apoio Pedagógico já indicaram várias atividades que desenvolvem com vistas aos diferentes públicos da comunidade acadêmica. Entretanto, o trabalho da UAP é dinâmico e, muitas vezes, em conjunto com as coordenações de curso, são a linha de frente para lidar/enfrentar os desafios gerados pelos elementos que caracterizam os contextos emergentes na universidade e na unidade de ensino.

E, nessa direção, adentramos no nosso último elemento categorial, os **Enfrentamentos**, para os quais as Unidades orientam suas práticas, planejam, como podem contribuir, para o enfrentamento dos desafios e das mudanças que permeiam o contexto do ensino superior. E, assim, os coordenadores nos narram algumas das iniciativas das UAPs:

Então, como a UAP lida com esse contexto? Inicialmente, procurando conhecê-lo para poder compreender suas possibilidades e exigências. E uma das primeiras necessidades que aparecem é a de conhecer quem são os sujeitos com os quais iremos trabalhar. [...] com a melhoria do acesso ao ensino superior nas duas últimas décadas, nós tivemos um aumento substancial de estudantes oriundos desse contexto. [...]. Dificilmente nos anos 80 ou início de 90 tínhamos alunos filhos de empregadas domésticas, faxineiras e pedreiros, entre outros profissionais pouco remunerados. Quando eu comecei a trabalhar no Centro [suprimido], nós tínhamos um bom número de alunos da classe média e alta, em geral da elite agrária. Além disso, o perfil era majoritariamente masculino, mais de 70%, Filhos de médios e grandes agricultores, ou ainda de médicos veterinários, zootecnistas ou de engenheiros florestais que, na maioria dos casos, tinham propriedades. Claro, tinha um percentual que não era da área rural, mas era a minoria. O que aconteceu no decorrer desses vinte anos? Aos poucos, foi mudando esse perfil. Hoje nós temos um público feminino maior do que masculino. Um público que foi conquistando espaço, que foi se impondo nos cursos e na universidade. [...] Fomos percebendo que muitos deles precisaram de bolsa para se manterem e outros de outro tipo de apoio/suporte. Ultimamente, o apoio de que mais necessitam é o psicológico, não que antes não ocorresse, mas, nos últimos

cinco anos, o número de estudantes que requisita esse tipo de ajuda cresceu exponencialmente. (FLAMBOIÃ)

É na visão e nas concepções da UAP, porque a gente não está mais conectado a um [...] estudante ideal que tem condições emocionais, estudante ideal que tem condições econômicas, físicas, enfim, não é mais sobre esse estudante que a gente atua. Pelo contrário, é nessa desconstrução desse perfil ideal que a gente precisa atuar, são com esses estudantes, e eu entendo que é o foco de atuação. [...] Diretamente a gente pensa sobre, vinculado a evasão e a reprovação, mas para além disso a gente trabalha com palestras, oficinas de temas que envolvem a questão dos temas emergentes. Por exemplo no ano passado a gente desenvolveu durante a SAI, a semana acadêmica integrada aqui do Centro [suprimido], a gente trouxe uma professora que trabalha com mulheres ribeirinhas, falando sobre a extensão, a gente traz muito recorrente o termo da saúde mental, a gente trabalha muito a questão das relações étnico-raciais. Em 2018 a gente coordenou um trabalho, realizou um trabalho de um seminário de pesquisadores negros e negras nas ciências naturais e exatas. Então a gente vai buscando inserir essa temática de diferentes formas. (ORQUÍDEA)

[...] a gente se envolve mergulhando neles. [...] A gente se envolve participando mesmo, teve essa menina que se suicidou, faz 18 dias agora, ela se matou no domingo e a gente marcou para a segunda-feira as 8h00min uma reunião com os alunos para conversar sobre isso, para acolher esses alunos e foi muito legal, foi eu e uma psiquiatra da UFSM que trabalha com suicídio especificamente. Então, a gente se envolve fazendo as coisas, participando da maioria das coisas, enfim, que estão acontecendo. (TÍLIA)

Especificamente procuramos planejar as atividades de forma a responder as demandas que nos aparecem, é mais para apagar incêndio do que para tentar organizar alguma coisa prevendo o problema. [...] Toda essa articulação na formação que fizemos tem que levar em conta o que a sociedade necessita. Então se os contextos emergem na sociedade, se o que precisamos é responder o que a nossa sociedade precisa, acaba que pautamos toda nossa articulação nesses acordos que temos com a coordenação, com as escolas, com o município que nos procura às vezes para pedir alguma formação específica, nos congressos que apoiamos. Eu não sei direito te responder isso. (JACARANDÁ)

Tudo isso são coisa que emergiram na nossa vida de uma hora para outra e não sabemos lidar com tantas situações diversas que foram se colocando no nosso dia a dia, mas penso que nós não podemos perder a esperança e que nós temos que continuar pensando em formas de lutar pela nossa universidade, pela nossa educação, pelo nosso ensino de qualidade, pelas nossas pesquisas e por tudo que envolve a nossa universidade. É um contexto difícil que nos coloca desafios a todo momento, mas estamos firmes e fortes e vamos continuar lutando para que tudo possa novamente alavancar e nós possamos cada vez mais nos desenvolvermos como ciência, como tecnologia, como pesquisa, como seres humanos principalmente. (MAGNÓLIA)

Nessa conjuntura, na qual a universidade e os processos formativos mudam de acordo com as políticas, com a sociedade, com a economia, a comunidade acadêmica permanece imersa ao que emerge por algum tempo, mas precisa tomar ações para que essa imersão alcance o emergente, ampliando suas concepções e se

reinventando conforme as necessidades. Apesar das UAPs serem um setor novo dentro da universidade, elas podem proporcionar tempos e espaços de reflexão sobre os contextos emergentes, sobre os desafios e enfrentamentos no cotidiano da IES, entretanto, elas precisam estar situadas às ocorrências e decorrências deles.

Para tanto, as narrativas nos mostram que as UAPs buscam mergulhar nos contextos, como narra Tília. Conhecer/compreender as possibilidades e exigências, indicadas por Flamboiã, em como planejar atividades para as demandas, como Jacarandá manifesta. Além disso, Flamboiã se refere às transformações no contexto do seu centro de ensino que, anteriormente, situado como nas décadas de 80 e 90, tinha um perfil mais elitizado de estudantes; a maioria do sexo masculino e que, na contemporaneidade, o público feminino se sobressai, e não são mais só filhos de profissionais de alta renda, proprietários de terras. São estudantes que precisam de uma bolsa de iniciação científica para complementar sua renda ou, até mesmo, se sustentar com essa bolsa. Flamboiã narra que, aos poucos, esse novo perfil de estudantes foi tomando espaço dentro dos diferentes cursos e as necessidades que surgem deles, além de financeiras, são também de fundo psicológico, destacando que os estudantes de antes também necessitavam desse apoio, contudo, nos últimos cinco anos, isso se tornou mais recorrente.

Nessa conjuntura, Imbernón (2016) destaca que

As diferentes universidades, as exigências das diferentes ciências, as características dos estudantes, a consideração do contexto, as características pessoais, a experiência e as diferentes faculdades, estruturas, ciclos, posições... comportam falar e tratar de diferentes culturas da docência na universidade. Um a um docente universitário possui uma cultura acadêmica fruto da interseção de seus conhecimentos e habilidades, de suas atitudes e emoções e da situação do trabalho na qual se encontra. As diferenças entre os professores desses três aspectos envolvem diferentes professores, diferentes currículos (conteúdos e metodologia), diferentes contextos universitários e estudantes diferentes. Portanto, envolve diversas culturas acadêmicas. (p. 6).

Nesta mesma direção, Orquídea indica a questão da desconstrução do perfil ideal de estudante, enraizado na cultura acadêmica como o aluno “*que tem condições emocionais, [...] que tem condições econômicas, físicas*”, pois a universidade é plural, contempla diferentes perfis e com a democratização do ensino superior, isso tomou uma proporção maior, exigindo ações para essa tomada de consciência pela comunidade acadêmica. Para tanto, Orquídea destaca palestras, oficinas que trabalhem os temas emergentes, exemplificando com a diversidade de abordagens

em diferentes espaços e enfatiza que não é só com a reprovação e evasão que precisam se preocupar, mas problematizar esses assuntos.

E, assim, Jacarandá complementa que os processos formativos, articulados pelas UAPs precisam considerar as necessidades da sociedade e indica que é da sociedade que os contextos provêm. Magnólia, segue essa mesma linha na sua fala, observando que os contextos são desafiadores, mas que é necessário que se tenha esperança e que se pense em modos de *“lutar pela nossa universidade, pela nossa educação, pelo nosso ensino de qualidade, pelas nossas pesquisas e por tudo que envolve a nossa universidade”*, para que assim a instituição se desenvolva como um todo.

Os coordenadores das Unidades de Apoio Pedagógico observam que não podem ignorar esses contextos na educação superior, que já fazem parte de debates e pesquisas, que fazem parte da universidade, mas que podem ser trabalhados pela comunidade acadêmica de modo a ir minimizando as emergências. As narrativas que seguem indicam esses fatos:

Implicam diretamente, mas poderíamos trabalhar ignorando isso, não sei se alguém consegue fazer isso. Nas reuniões em que eu tenho participado, ou por iniciativa minha também, como entre os representantes das UAPs, todos eles se mostram bastante preocupados, sensíveis a essas questões; então, eu diria que nós também somos retroalimentados, quando eu percebo que outro colega também se mobiliza, também se sensibiliza, também se motiva em se comprometer com essas questões, eu também me fortaleço e assim é consolidado o trabalho da UAP, de considerar esse contexto diverso, complexo, no sentido de compreender esse emaranhado de questões sociais, políticas e econômicas que estão imbricadas. [...] Nos eventos da RIES, obtemos os dados do perfil do aluno universitário, assim como da sociedade brasileira. Nos artigos publicados, a preocupação central é com a educação superior, e não apenas o ensino superior. A discussão da Educação Superior inclui, portanto, questões de contexto, assim como o que as IES podem fazer por ele. Nesses espaços de debate, analisamos o que as UAP's, professores, gestores e estudantes podem fazer para minimizar os problemas societários. (FLAMBOIÃ)

Quando trazemos uma oficina que vai discutir assuntos de crítica social ou um assunto que requer a reflexão dos alunos, que vai mexer um pouco com o contexto, então dessa forma acabamos mexendo também nesse contexto dentro da universidade. Quando trazemos a possibilidade dessas discussões para o centro, são essas questões que fazem com que possamos discutir, enfim, uma série de outras coisas, quando participamos de algum evento que enfoca mais precisamente nessas discussões, quando ajudamos a discutir. (MAGNÓLIA)

Logo, quando Flamboiã se refere as reuniões que acontecem entre as UAPs, ela indica a existência de diálogos e problematizações relacionados aos elementos

que caracterizam os contextos emergentes. Também observa, preocupações e sensibilização por parte dos servidores das Unidades diante das demandas que provém desses contextos. Ainda, a coordenadora salienta que, ao analisar essas posturas, ela se fortalece para enfrentar esses desafios provenientes dos contextos, destacando que a motivação e o compromisso têm como base essas trocas entre os pares e que impulsionam a concretização das atividades das UAPs.

Flamboiã também evidencia o papel de cada sujeito da comunidade acadêmica como importante para tentar minimizar os problemas sociais. Com a fala de Magnólia, podemos observar que as UAPs podem aproveitar todos os tempos e espaços disponíveis para levantar esses assuntos com os diversos segmentos, propiciando reflexões e, assim, aos poucos, contribuindo cada vez mais com a desconstrução e a construção de saberes relacionados à função social da universidade. Lembrando, portanto, as palavras de Freire (2001):

O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-ve-la* para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (p. 33).

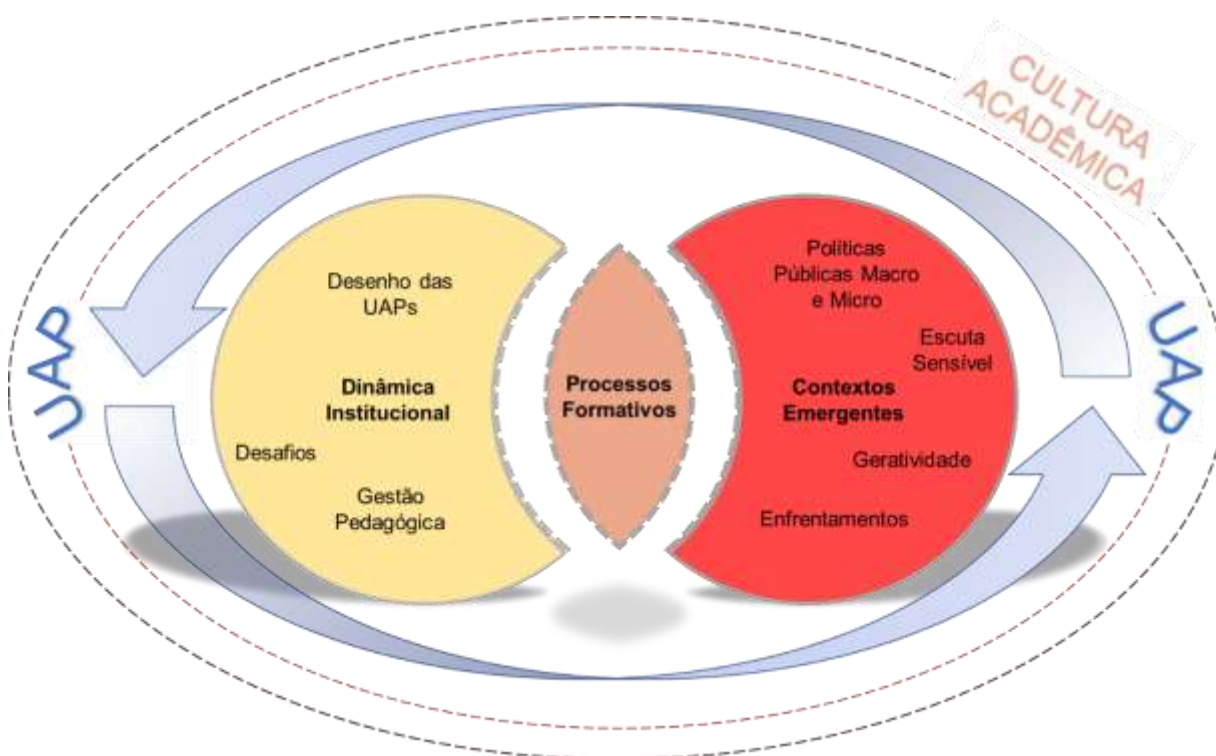
Assim, ao direcionarmos nossas práticas e reflexões para os elementos que caracterizam os contextos emergentes, ou seja, para temas que podem fazer parte da perspectiva de uma utopia na contemporaneidade, poderemos lançar anúncios que transformem os tempos e espaços educativos no ensino superior (FREIRE, 2001). Essas possíveis transformações no pensar e fazer da IES, que já possui um sistema de ensino enraizado com diferentes modos para o desenvolvimento das práticas educativas, estão atreladas à necessária ponderação diante dos conhecimentos específicos e dos conhecimentos pedagógicos contemplados na educação superior. E, assim, podem proporcionar práticas de ensino e de aprendizagem contextualizadas e que correspondam às expectativas sociais, políticas, humanas, culturais e deste modo, ressignificar os aspectos relacionados a historicidade e a estrutura dominante.

Posto isso, as entrevistas narrativas nos levaram a duas dimensões categoriais, a Dinâmica Institucional e os Contextos Emergentes. Através delas, observamos as atividades desenvolvidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs) da universidade, suas preocupações, seus desafios e enfrentamentos e como os processos formativos estão sendo pensados e promovidos dentro dos tempos e

espaços institucionais. Aos poucos, as UAPs estão se apropriando de conhecimentos pedagógicos, políticos, culturais, sociais que permeiam a IES e, em consequência, ampliando suas ações.

Logo, o eixo orientador que se constitui pelos Processos Formativos, desdobra-se em duas dimensões categoriais a partir das recorrências extraídas e evidenciadas nas narrativas, caracterizando a organização das UAPs e o processo interpretativo do estudo sobre as Unidades de Apoio Pedagógico, apresentadas na figura que segue:

Figura 03 - Processo interpretativo dos achados da pesquisa.



Fonte: Figura elaborada pela autora a partir do processo interpretativo construído tendo as narrativas como ponto de partida.

Como podemos observar, o processo de intersecção das duas dimensões está em aberto, com um espaço representativo entre elas e associado às perspectivas de como as Unidades de Apoio organizam suas atividades e conduzem seu trabalho. Isso, pois, conforme fomos nos debruçando sobre as narrativas dos coordenadores, podemos destacar algumas fragilidades ora provenientes de seus contextos de atuação, ora provenientes de como percebem o que a UAP representa dentro da IES.

Muitas vezes as UAPs estão se detendo em ações voltadas aos imediatismos, que emergem no cotidiano e os planejamentos, os projetos, a formação continuada dos professores estão quase que em um segundo plano. Os sujeitos colaboradores apresentaram algumas justificativas associadas a essas ações, contudo é importante que, junto com as ações necessárias e que exigem apoio imediato, as UAPs possam desenvolver e priorizar seus projetos, mesmo que os tempos sejam limitados. Mas assim, eles se tornarão protagonistas de suas ações, consolidarão seus espaços e iniciarão a constituição de uma nova cultura acadêmica, na qual as Unidades de Apoio Pedagógico fazem parte.

Nesse sentido, os estudos de Bolzan e Isaia (2019) apontam que a cultura acadêmica,

[...] implica em tipos de ambientes que estão disponíveis, envolve um entre jogo entre as circunstâncias objetivas e os múltiplos modos de ser e de lidar com a docência em termos individuais e coletivos, configurando possibilidades ou limitações à constituição de uma intersubjetividade geradora da aprendizagem docente no interior da IES. Caracteriza-se pelo conjunto de ideias e premissas existentes no espaço universitário, relativos aos modos organizacionais do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão; tais pressupostos são restritos ao espaço da educação superior. Cada instituição possui sua própria cultura. (p. 156).

Como verificamos no decorrer das duas dimensões categoriais, as UAPs têm um importante papel para as (trans)formações institucionais, mas a instituição também tem sua importância para a reconfiguração na cultura acadêmica. Além de mobilizar a cultura organizacional/institucional, ela pode reconfigurar os tempos/espacos/as políticas micro para que uma nova cultura acadêmica se instaure. Os tempos contemporâneos exigem essas reconfigurações e precisam mobilizar reflexões sobre as ações, que são capazes de gerar novas ações. O sentido de utopia que Freire (2001) traz pode fazer parte das ações da comunidade acadêmica como um todo, inclusive nas esferas da administração superior. A universidade precisa se transformar como um todo e mobilizar essa transformação.

Desse modo, podemos evidenciar como elementos positivos, de ações institucionais, a criação das UAPs, além, também, da IES já ter apresentado, em sua dinâmica, o Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o Programa CICLUS, que teve como proposta, segundo os estudos de Oliveira e Vasconcellos (2016),

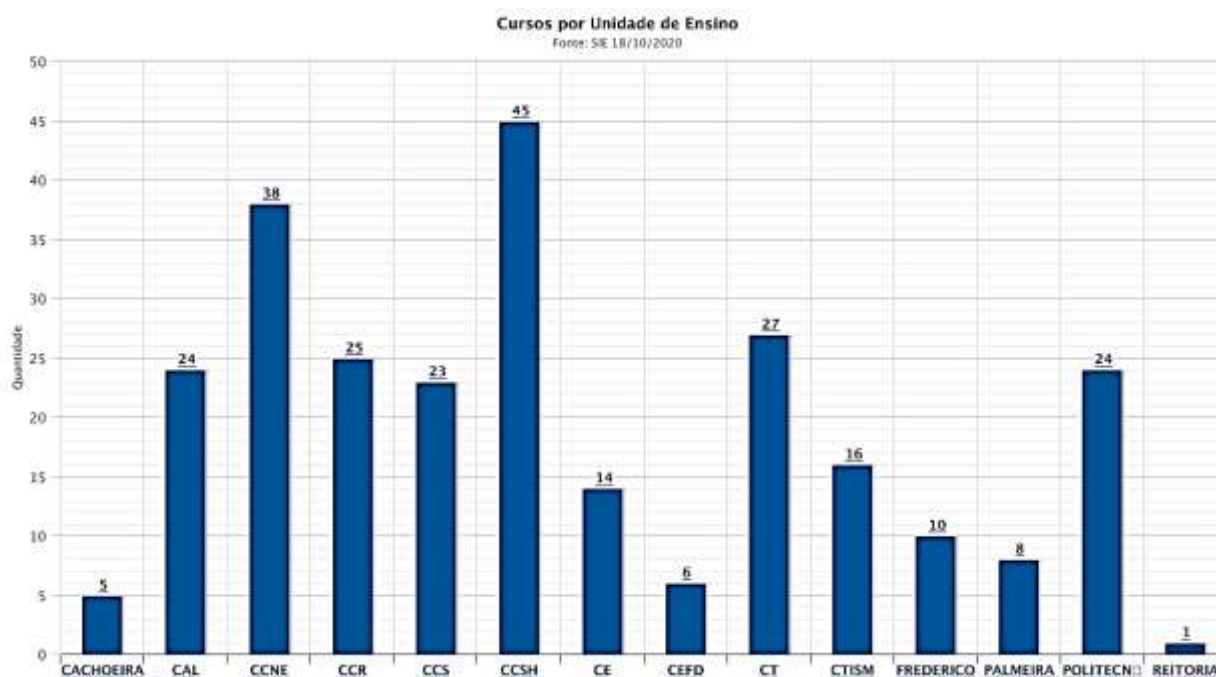
[...] alavancar a questão da formação do docente em âmbito institucional, viabilizando um espaço que permitisse a discussão e a reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano e que implicasse não somente os professores, mas também gestores, alunos, técnicos administrativos, no sentido de considerar a integralização e a solidariedade como peças fundamentais nesse processo formativo. (p. 80).

E, ainda, o fato de a universidade já ter uma Unidade engajada na instituição a mais tempo, como no caso da anexada ao Centro de Ciências Rurais (CCR), que, por mais de duas décadas, já desenvolve seu trabalho na perspectiva de contribuir para a formação dos profissionais em formação inicial e continuada. Essa UAP, inclusive, participou do Programa CICLUS. Esse destaque tem seu mérito, pois a instituição tem um histórico dessas práticas de assessoria pedagógica e as novas Unidades podem ter como substrato para suas ações, o caminho percorrido pelo CICLUS e pela UAP mais antiga. Com base nela, podem refletir sobre como essa UAP ampliou seus espaços, conquistou o elo de confiança e respeito para a adesão e a permanência de suas atividades, para a participação das instâncias decisórias, entre outros fatores que impactam em suas atuações.

Contudo, é necessário destacar que as UAPs têm contextos diferentes de atuação, pois contemplam áreas de conhecimentos diversas. Algumas atendem somente a cursos de bacharelado e outras à licenciatura e bacharelado, assim como a quantidade de cursos, por centro de ensino, é diferenciada. Podemos destacar o Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) e o Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE) como os maiores centros universitários, que abarcam acima de 30 cursos e, em consequência, as demandas para essas UAPs são maiores, assim como o número de pessoal envolvido também.

Esses indicativos estão evidenciados nas narrativas e também fica explicitado no gráfico que segue:

Gráfico 05 - quantidade de cursos por unidade, disponibilizado no site da instituição, no espaço Universidade em números:



Fonte: UFSM, 2020.

Logo, a IES pode considerar essas particularidades de cada centro universitário na instituição, ampliando o quadro de profissionais nessas estruturas, ou seja, apresentando uma dinâmica diferenciada para essas UAPs. E, assim, contribuindo para consolidar a atuação dessas Unidades nesses espaços.

Além disso, observamos com as duas dimensões, algumas fragilidades na estruturação dessas UAPs. Os coordenadores se sentem desafiados e, muitas vezes, preocupados em não alcançar todas as esferas de atuação que, como destaque, observam as atividades direcionadas aos professores. Eles narraram a não adesão de muitos docentes às atividades formativas das UAPs, apesar disso, não ser uma regra. Algumas Unidades já têm um trabalho com reconhecimento maior por parte da gestão e do corpo de docentes, mas existem outras que ainda não e, assim, caracterizam ainda mais variedades dentro dessas Unidades.

Ao considerar a historicidade do percurso de implementações que levam em conta os conhecimentos pedagógicos como fonte de formação profissional aos diferentes segmentos da IES, as UAPs podem reconhecer fragilidades e possibilidades de caminhos para a consolidação dos seus tempos e espaços de atuação, pois conforme Vygotski (2007), a história modifica e implica no tempo e nos

sujeitos que dela participam. Dito de outro modo, as Unidades já têm uma base histórica para orientar suas ações, mesmo que sejam novas nos espaços acadêmicos, elas podem identificar caminhos mais curtos para o desenvolvimento de suas ações, pensadas para professores, estudantes, gestores e técnicos administrativos.

Diante desses apontamentos, precisamos considerar conforme Cunha (2015) salienta:

Mesmo reconhecendo diferenças na consolidação dessas experiências, há uma perspectiva geral de que elas são importantes enquanto duram, mas são frágeis nas possibilidades de permanência e pouco se institucionalizam como culturas acadêmicas. (p. 22).

Nessa direção, podemos destacar, nas duas dimensões categoriais, a necessidade de as Unidades de Apoio Pedagógico se inserirem em uma cultura acadêmica que já está construída e que leva em conta toda a historicidade institucional e dos sujeitos que nela atuam e estudam, ao ponto de conquistarem seus espaços dentro dessa cultura e, assim, modificá-la.

Essa cultura está constituída com base numa dinâmica institucional, influenciada pela expansão e democratização do ensino superior. A partir dessa expansão, houve necessidade de redimensionar algumas estruturas administrativas com o intuito de dar suporte aos docentes e discentes que compunham este novo cenário. Logo, a dinâmica institucional foi fortemente mobilizada para atender às novas demandas e, portanto, lançou mão das tecnologias de informação e de comunicação como forma de agilizar a disponibilidade de materiais e de conteúdos aos estudantes. Assim, professores e estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar novas experiências, possibilitadas pelo movimento de trocas intergeracional, uma vez que os contextos que emergiram neste cenário permitiram amplificar os processos de aprender e de ensinar na universidade. Estas ideias podem ser ampliadas a partir dos estudos de Cunha, Zanchet e Reischke (2019), que nos mostram:

A valorização do atual e do futuro sobre o passado determina o desinteresse por conteúdos historicamente mobilizados. Se a universidade de ontem pecou pela demasiada ênfase no passado – tendo em vista os critérios de legitimação científica do conhecimento da modernidade – a de hoje se vê constrangida pelo presente e pelo futuro para motivar seus alunos, que, cada vez mais, ocupam-se com o atual, revelando a perspectiva de que o futuro pode ser totalmente imprevisível. Essa condição encaminha para inúmeras reflexões e é preciso aceitar que se configuram de forma impactante. Esse

cenário, cada vez mais, exige mudanças nas práticas pedagógicas, tanto curriculares como na aula universitária. Estimula a pensar a universidade em contextos emergentes. (p. 130 – 131).

Nessa perspectiva, o que podemos entender como universidade, incluindo os servidores que nela atuam, é que não há mais espaço para as tradicionais práticas, é necessário que a IES se engaje no particular de cada ação e no coletivo para que a evasão, as vagas ociosas tornem-se pequenos números diante da magnitude universitária. A aproximação da instituição à realidade das comunidades e das necessidades sociais é essencial, implicando em mudanças na sua totalidade, inclusive na sua cultura acadêmica e no como as Unidades de Apoio Pedagógico são vistas para impulsionar essas mudanças.

4 APONTAMENTOS FINAIS

O construto desta pesquisa teve como foco as Unidades de Apoio Pedagógico, as quais são estruturas mínimas dentro dos centros de ensino da universidade. Essas Unidades têm como proposta um grandioso e desafiador trabalho. Falamos em grandiosidade, pois abarca diversos aspectos que permeiam os processos formativos na educação superior, a começar pelas suas atribuições primeiras: contribuir para a formação inicial dos estudantes e para a formação permanente dos docentes e técnicos administrativos. Atividades essas, que seriam fáceis, se todos esses segmentos contemplassem todas as suas responsabilidades, corresponsabilidades e compromisso com os processos (trans)formativos de ensino e de aprendizagem no contexto universitário ou da academia.

Desse modo, para o desenvolvimento deste estudo, realizamos escolhas: escolha da temática, da metodologia, de sujeitos colaboradores, escolha do desenho investigativo. Contudo, para trabalhar com o processo interpretativo, fomos guiados pelas evidências e recorrências narrativas, pelas falas dos sujeitos e pelo sentido e significado que observam e expressam ao narrar aspectos particulares e coletivos de suas experiências e vivências no meio acadêmico.

Assim, como escolhas, com base nos estudos anteriores à pesquisa, partimos da temática *o trabalho desenvolvido nas Unidades de Apoio Pedagógico de uma instituição de educação superior pública e os contextos emergentes*. Como problema de pesquisa elegemos: *quais são as propostas de ações desenvolvidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico para atender às demandas dos contextos emergentes de uma IES pública e a sua repercussão nos processos formativos?*

Nessa perspectiva, nos propusemos a alcançar alguns objetivos, sendo o geral: *compreender quais as proposições promovidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico para atender aos contextos emergentes e a sua repercussão nos processos formativos*. Os objetivos específicos foram: *reconhecer a organização e estrutura das Unidades de Apoio Pedagógico nas Unidades de Ensino de uma IES Pública; identificar quais são os contextos emergentes vivenciados nas Unidades de Ensino em uma IES pública; identificar as propostas de ações das Unidades de Apoio Pedagógico nos processos formativos em contextos emergentes em uma IES pública e; reconhecer se as ações promovidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico são compatíveis com as demandas que provém dos contextos emergentes*.

Portanto, fomos guiadas pelos sujeitos colaboradores, com base nas entrevistas narrativas, por meio do processo interpretativo, à consolidação de duas dimensões categoriais: *dinâmica institucional* e *contextos emergentes*, que se relacionam com os Processos Formativos, nosso eixo orientador. A primeira dimensão diz respeito ao *desenho das UAPs*, à *gestão pedagógica* e aos *desafios* que perpassam o trabalho das UAPs. Já, a segunda dimensão está atrelada às *políticas públicas macro e micro*, à *escuta sensível*, à *geratividade* e aos *enfrentamentos* diante dos contextos emergentes.

Dessa forma, iniciaremos pela retomada do nosso primeiro objetivo específico que buscou *reconhecer a organização e estrutura das Unidades de Apoio Pedagógico nas Unidades de Ensino de uma IES pública*. Esse objetivo foi atingido pelo nosso estudo exploratório, que contemplou informações disponibilizadas pelo *site* institucional. Por esse estudo, verificamos quem atua nas UAPs, qual a formação desses profissionais, quais são as atividades propostas, quantas Unidades têm na instituição pesquisada. Entretanto, com o processo interpretativo das entrevistas, essas informações foram ampliadas, principalmente, na dimensão categorial *dinâmica institucional*. Logo, evidenciamos como as UAPs se estruturam com o elemento categorial *desenho das UAPs*, no qual os coordenadores das Unidades nos narraram aspectos que todos têm em comum e aspectos que diferem um do outro.

Assim, começamos pela implementação da primeira UAP, com algumas décadas de trabalho e como foi o processo de criação das outras Unidades. Identificamos que todas partiram da Resolução nº 025/2015, mas, aos poucos, uma a uma, foi sendo criada e com cada novo integrante da equipe suas atribuições foram sendo redirecionadas, ora para o apoio e acolhimento dos estudantes, ora para o apoio aos professores. Como recorrência, podemos destacar a preocupação institucional e dos próprios membros das Unidades de elaborar um documento que oriente as atribuições que competem às UAPs, mesmo que esse documento não tenha sido implementado, já impulsionou a reflexões entre esses profissionais sobre qual é o papel da UAP, qual sua importância e em quais aspectos ela precisa atuar. Pois, conforme Cunha (2015), a institucionalização de assessorias pedagógicas é um processo frágil. Em suas palavras:

[...] é recorrente o amadorismo que caracteriza as ações institucionais referentes à formação continuada de professores universitários. São poucas as iniciativas fundamentadas em reflexões teóricas sobre o sentido da

formação, suas condições relacionadas a um adulto que aprende no contexto do trabalho. Muitas vezes, nem mesmo há uma reflexão mais elaborada do conceito de formação que embasa as ações e, como consequência, recorre-se a modelos tradicionais compreendidos como os que assumem perspectivas da racionalidade técnica, sem uma consistente análise de seus resultados e consequências. (p. 23).

Então, para que as UAPs não recaiam em fragilidades e, por serem novas no espaço acadêmico, elas precisam ter subsídios e uma estrutura consolidada para, assim, manter um trabalho continuado e a própria instituição reconhecer sua importância nos tempos e espaços universitários. Por mais que as UAPs tenham sido uma iniciativa da administração superior da IES, para elas se manterem e poderem desenvolver suas atividades, alcançarem seus objetivos, elas precisam muito, além da criação de uma unidade responsável da formalização de suas atividades, ter um documento específico sobre elas, como o elaborado, mas também, fazer parte dos documentos institucionais como o Regimento Geral, o Estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), isto é, fazer parte da dinâmica institucional e da própria cultura organizacional da instituição.

Ainda dentro deste primeiro objetivo, com relação ao como as UAPs se organizam, nós evidenciamos esse aspecto tanto no *desenho das UAPs*, quanto na *gestão pedagógica*. No desenho das Unidades, observamos que cada UAP se organiza conforme os espaços de atuação que elas têm nas unidades de ensino. E com o elemento categorial *gestão pedagógica*, pudemos evidenciar que se organizam, principalmente, por meio de projetos, pelos quais buscam desenvolver, profissionalmente, estudantes e professores de modo contextualizado.

Contudo, o fato de as Unidades de Apoio estarem, ainda, buscando meios de se inserirem na dinâmica institucional, na cultura organizacional e acadêmica da IES, impacta na pouca adesão de suas propostas, principalmente por parte dos docentes. Não há, ainda, o reconhecimento da importância desse trabalho da UAP e nem a valorização do saber pedagógico para as práticas educativas na educação superior. Com esse entendimento, as UAPs necessitam do apoio das diferentes esferas da gestão universitária para, aos poucos, ampliar seus tempos e espaços para adquirir confiança, respeito no/pelo seu trabalho, sendo esses aspectos uns dos seus maiores desafios.

Logo, como segundo objetivo específico, apresentamos: *identificar quais são os contextos emergentes vivenciados nas Unidades de Ensino em uma IES pública*.

Esse objetivo foi desenvolvido no decorrer da segunda dimensão categorial – os Contextos Emergentes – por meio da qual, verificamos a expansão e a democratização do ensino superior como um dos elementos que caracterizam os contextos emergentes, contemplando as políticas públicas para esses fins, principalmente, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que ampliou o sistema de reserva de vagas para o ingresso nas Instituições de Educação Superior. Os coordenadores das UAPs destacaram, a partir desta política, mudanças no perfil dos estudantes e nas abordagens necessárias relacionadas aos processos formativos, mediadas por professores, pela gestão e pelas Unidades, bem como o conflito que existe entre as diferentes gerações que fazem parte da universidade. Com isso, passaram a atuar através de uma perspectiva mais humanizadora, por meio da qual buscam alcançar os sujeitos em suas individualidades e no coletivo, orientando suas ações pela escuta sensível.

Ainda, podemos destacar que as Unidades de Apoio Pedagógico identificam os contextos emergentes como propulsores de (trans)formações no ideário da universidade e salientam que não é papel de um único segmento enfrentar esses novos desafios que emergem, mas que, essencialmente, a IES precisa institucionalizar ações que auxiliem nesses enfrentamentos. Sendo que, no coletivo, com atitudes de respeito, de tolerância e com maior aproximação da sociedade e de sua diversidade, os processos formativos serão contextualizados e atenderão aos objetivos, não só de conhecimentos específicos, mas também da função social que a universidade tem diante da comunidade local, regional e global.

E, por fim, como nossos últimos objetivos específicos, apresentamos: *identificar as propostas de ações das Unidades de Apoio Pedagógico nos processos formativos em contextos emergentes em uma IES pública e reconhecer se as ações promovidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico são compatíveis com as demandas que provém dos contextos emergentes*. Esses objetivos perpassam as duas dimensões categoriais. Identificamos, no elemento categorial *gestão pedagógica*, que os coordenadores buscaram a inserção nos espaços da gestão universitária, participação nas instâncias decisórias para ter uma leitura do contexto geral e poder, assim, pautar suas ações, nos desafios que emergem nessas instâncias. Destacamos, assim, as redes de relações e o trabalho coletivo como meios de desenvolver ações formativas, tanto para estudantes quanto para professores, bem como para outros TAEs, além dos membros das UAPs.

Os coordenadores das Unidades de Apoio Pedagógico indicam a necessidade de estarem em constante busca pelos conhecimentos que permeiam suas ações, sendo muito importante que se apropriem de tais conhecimentos e do contexto do centro de ensino ao qual pertencem para evitar ações que possam ser observadas como amadoras, vazias. O amadorismo, trazido por Cunha (2015), relaciona-se, também, à institucionalização dessas assessorias, mas como observamos no decorrer do elemento categorial *gestão pedagógica*, os conhecimentos e estudos teóricos precisam embasar ações, argumentos para tentar manter a mediação entre conhecimentos específicos e pedagógicos em questões de implementação de currículos, soluções de problemas, tomadas de decisão de modo que as UAPs possam ir ampliando suas vozes nessas instâncias.

As ações voltadas aos processos formativos, por muitas vezes, partiram de demandas que surgem no cotidiano do trabalho pedagógico e nas relações entre estudantes e professores. Contudo, é importante que os coordenadores não se detenham só nessas demandas, mas busquem ampliar seus espaços de atuação e, aos poucos, inserirem-se na cultura acadêmica, com a função prevista pela instituição, superando suas fragilidades, destacando a seriedade e a importância dessa estrutura para seus centros de ensino.

Assim, mesmo que as UAPs não estejam consolidadas na cultura acadêmica, cada passo dado pelos coordenadores, cada planejamento, pode levar em conta a importância dos processos formativos e, assim, superar a ideia de que só professores iniciantes ou bacharéis necessitam de formações pedagógicas. Os contextos emergentes estão nos mostrando que todos precisamos nos reinventar, sermos gerativos e rompermos com as barreiras de uma cultura solitária, individual e, muitas vezes, que dissemina uma lógica de superioridades e de egos que vêm da história da educação e da fundação das universidades.

Todas as áreas de conhecimentos, tanto bacharéis quanto licenciados precisam entender que na universidade formamos e somos formados constantemente, pois a sociedade é mutável e nós pertencemos a essa sociedade. A nossa luta dentro de um espaço público não pode se reduzir a alguns, mas ser para todos e por todos. Portanto, é essencial essa valorização para a (trans)formação, ou seja, para que sejamos gerativos e utópicos para nos desenvolvermos profissional e pessoalmente e, como consequência, conquistarmos a valorização da figura do

professor, do servidor público, da universidade, como uma representação constituída por sujeitos que lutam por melhorias para a sociedade.

O trabalho das UAPs, frente aos estudantes dos cursos, é muito importante para o entendimento das particularidades contextuais de cada sujeito. Ao proporem espaços de escuta sensível, individuais e coletivas, os coordenadores das UAPs dão voz às dificuldades que os estudantes têm diante de sua inserção e permanência na IES e possibilitam um trabalho mais humanizador e democrático. Além disso, os coordenadores demonstram a preocupação com os conhecimentos adquiridos por esses estudantes no período universitário. E, a partir dessa preocupação, buscam meios de promover a reflexão sobre o fim social, não só institucional, mas também de cada profissional. Pois, os estudantes serão futuros profissionais de diferentes áreas e precisam ser estimulados a pensar e a agir em prol do bem local, regional e nacional. Esses conhecimentos abarcam questões ambientais, culturais, políticas, de inclusão social, associada aos conhecimentos específicos de cada profissão almejada.

Logo, quando nos perguntamos: *quais são as propostas de ações desenvolvidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico para atender às demandas dos contextos emergentes de uma IES pública e a sua repercussão nos processos formativos*, precisamos nos perguntar, também, quais são os tempos e espaços que destinamos para que as UAPs possam desenvolver ações formativas? Qual é a formação que os profissionais que atuam nas UAPs receberam para desenvolver essas ações? Qual é o meu papel e qual é a importância que dou, como servidor/estudante na/para a contribuição e no desenvolvimento deste trabalho?

Assim, diante da variedade de experiências e atividades dentro das UAPs, observamos ações relacionadas aos processos formativos mais consolidadas em algumas e outras em crescente busca por ações que proporcionem tempos e espaços para esses fins. As Unidades de Apoio desenvolvem atividades que repercutem nos processos formativos, com maior destaque ao segmento dos estudantes. As UAPs pensam sobre o currículo, sobre as necessidades e encaminhamentos que impactam na permanência dos alunos, elaboram estratégias para suprir defasagens da educação básica, observando os conhecimentos necessários para os cursos de graduação. Além disso, trabalham na resolução de conflitos de sala de aula.

Contudo, a maioria das ações são conduzidas espontaneamente de acordo com as demandas e isso implica no não protagonismo dessas ações. É necessário atuar nessas demandas cotidianas, mas é importantíssimo trabalhar com as ações

planejadas, como nos projetos elaborados ou ainda em fase de elaboração, em busca do desenvolvimento profissional docente, discente e dos técnicos administrativos. Desbravando, sendo pioneiras, nos centros de ensino, com a perspectiva de desenvolver profissionalmente os diferentes segmentos que nele atuam, com atividades que promovam as práticas pedagógicas/o pensar pedagogicamente/a gestão pedagógica nos seus espaços de atuação, protagonizando uma necessária reconfiguração na cultura acadêmica.

Por certo, um segmento sozinho consegue, com muita persistência, sensibilizar outros, mas o ecossistema na universidade é variado, é múltiplo. Existem muitos nichos que se organizam, se estruturam, que enfrentam desafios de tempo, de espaço no cotidiano. Entretanto, para que essas (trans)formações aconteçam nos processos formativos vividos na educação superior, precisamos reconhecer que a cultura acadêmica seja [res]significada, atualizada e não pode nem deve se manter engessada. Desse modo, como sugestões para estudos futuros, salientamos a importância da compreensão de como a cultura acadêmica se constitui e como ela se [res]significa diante dos contextos emergentes. Além disso, nosso estudo abre espaço para a busca do entendimento de como a comunidade acadêmica observa/recebe as Unidades de Apoio Pedagógico. Esses dois estudos poderiam contribuir ainda mais com o trabalho das UAPs.

Logo, como indicações, apontamos algumas dimensões conclusivas:

- as Unidades de Apoio Pedagógico estão em busca de tempos e espaços para a atuação;
- a universidade pode incluir na cultura acadêmica o trabalho das UAPs de modo a contribuir para a ampliação da valorização e importância dessas estruturas nos processos formativos de estudantes, professores e técnicos administrativos;
- as UAPs podem desenvolver trabalhos contextualizados em seus centros de ensino, contudo precisam buscar meios para [res]significar a cultura acadêmica na qual se inseriram para fortalecer suas ações;
- o sentido do trabalho das UAPs precisa alcançar todos os segmentos da instituição, superando a ideia instaurada de que seu trabalho, pode significar mais demandas, principalmente, relacionada ao trabalho docente, pois, a partir do momento em que as redes de relações se consolidarem, o apoio auxiliará na questão de sobrecarga docente;

- a mudança no perfil dos estudantes, provenientes da expansão e democratização do ensino superior, precisa ser encarado como um enfrentamento da instituição como um todo e não só para alguns segmentos;
- a permanência desses estudantes se relaciona diretamente ao que a universidade propõe e possibilita a eles e está associada ao trabalho de todos os segmentos institucionais;
- é preciso criar estratégias institucionalizadas para a mudança na cultura acadêmica acerca da valorização dos conhecimentos específicos em detrimento dos pedagógicos, reconhecendo que essa cultura tem uma historicidade, mas necessita acompanhar as (trans)formações sociais, culturais, políticas e globais;
- as UAPs podem ampliar suas ações direcionadas aos professores, conquistando, aos poucos, uma parceria que pode ter como gatilho os desafios e enfrentamentos cotidianos de sala de aula;
- a escuta sensível é um meio de aproximação entre os diferentes segmentos da IES;
- a geratividade é inerente ao desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos com os processos formativos na universidade;
- é essencial que a instituição esteja alinhada aos seus objetivos, metas e ao que é desenvolvido nos centros de ensino, nas salas de aulas, como forma de valorizar a educação pública que oferta;
- pode-se ampliar os recursos financeiros e de infraestrutura das UAPs a fim de impulsionar os diversos segmentos institucionais à [res]significações de seus saberes e fazeres, promovendo o sentido coletivo de sobrevivência ao trabalho institucional dos centros de ensino;
- é preciso estimular o senso crítico e o entendimento de que a educação é um ato político e social e, em consequência, as ações dos servidores públicos e dos estudantes também o são.

Nessa direção, a importância do trabalho da UAP não se relaciona somente aos interesses dos centros de ensino, se concentram neles sim, mas suas ações podem refletir, (trans)formar, sensibilizar muitos aspectos negados na história da universidade e na cultura que vem sendo reproduzida por muitas décadas. Esse entendimento, esse compromisso e a preocupação que os coordenadores das UAPs observam em suas narrativas, podem ser o começo de pequenas mudanças, com grandes impactos, repercutindo na valorização de um serviço público, gratuito e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Mediação (Pedagógica). In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2010. p. 256.

BAKHTIN, Michael M.. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud et al. 7 ed. São Paulo, SP: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Michael, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Michael, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2 ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BEHAR, Patrícia A. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). (Verbetes) In: **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2 / Editora – chefe: Marília Costa Morisini. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 456 - 457.

BOLZAN, Doris P. V. B. **Formação de Professores**: construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. de A. Desenvolvimento profissional docente na dimensão dos contextos emergentes. IN: FRANCO, Maria E. D. P.; FRANCO, Sérgio R. K.; LEITE, Denise C. (Org.). **Educação Superior e conhecimento centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019, p.145 – 165.

BOLZAN, Doris P. V; POWACZUK, Ana C. H. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. **Roteiro**, Joaçaba, V. 42, N. 1, p. 107-132, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.18593/r.v42i1.11550>>. Acesso em: 10 dez. de 2019.

BOLZAN, Doris, P. V. **Docência e Processos Formativos**: estudantes e professores em contextos emergentes. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFSM 2016a.

BOLZAN, Doris, P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris, P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2 ed. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2009.

BOLZAN, Doris, P. V.; POWACZUCK, Ana C., H.; ISAIA, Silvia M. A. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. A. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**. Vol. 1, n. 1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISINOS. São Leopoldo. 2005.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. A. **O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário**: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: V Congresso Internacional de Educação – Pedagogias (entre) lugares e saberes. UNISINOS. São Leopoldo, 2007.

BOLZAN, Doris P.; ISAIA, Silvia M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC, Porto Alegre - RS, 2016 XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

BORBA, Kátia P. de. **Desenvolvimento profissional docente**: um estudo com professores enfermeiros universitários. 2017. 170f. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3**, aprovada em 7 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37.

BRASIL. **Decreto 9.034** de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, 24/04/2017, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm>. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais – REUNI. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei N° 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.772** de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12772-28-dezembro-2012-774886-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540** de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014. **Balanco social SESu 2003 - 2014**, 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 21**, de 5 de novembro de 2012 Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Disponível em: <http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/static/data/portaria_n21.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 7**, de 18 de dezembro de 2018e. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 out. 2020.

CANTANO, Márcia M. R. **Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação**: análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

GUEDES, Neide C.; ARAUJO, Hilda Mara L. Fios que se unem nas Tramas do Currículo e da Formação. **Revista e-Curriculum**, vol. 15, núm. 3, julho-septiembre, 2017, p. 764-786 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

COELHO JUNIOR, João C. **(Auto) Formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador**: entre as ciências

administrativas e da educação. 2018. 205 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018.

CONCEIÇÃO, Juliana S. da. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil E Na Argentina: Um Estudo Comparado Entre O GIZ (UFMG) E As Assessorias Pedagógicas (UBA).** 2020.

COSTA, Daianny. Politicidade. (verbetes). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2010. p. 323.

CUNHA Maria I. da. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, Sílvia M. de A.; BOLZAN, Doris P. V.; MACIEL, Adriana M. da R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior.** Santa Maria, RS: UFSM, 2009. p. 349-374.

CUNHA, Maria I. A qualidade da educação superior no Brasil e o contexto de inclusão social: Desafios para a avaliação. IN: FRANCO, Maria E. D. P.; ZITKOSKI, Jaime J.; FRANCO, Sérgio R. K. (Org). **Educação Superior e Contextos Emergentes.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2016, v.6, p.201.

CUNHA, Maria I. da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, p. 789-802. 2014. Campinas, SP. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/13.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CUNHA, Maria I. da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista, rev.** [online] Curitiba, PR. N. 57, p. 17-31, jul/set. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.42106>>. Acesso em: 27 out. 2020.

CUNHA, María I. da; LUCARELLI, Elisa A. Trabalho colaborativo entre comunidades acadêmicas no marco do MERCOSUL: a investigação sobre estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da Educação Superior, o caso das assessorias pedagógicas universitárias. **Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR**, [S.l.], v. 2, nov. 2013. ISSN 2347-0658. Disponible en: <<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5924/6918>>. Acesso em: 27 out. 2021

CUNHA, Maria I. da; ZANCHET, Beatriz M. B A.; REISCHKE, Maria J. D. Práticas pedagógicas na universidade em contextos emergentes: um exercício do estado do conhecimento. IN: FRANCO, Maria E. D. P.; FRANCO, Sérgio R. K.; LEITE, Denise C. (Org.). **Educação Superior e conhecimento centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019, p.129 – Cunha 143.

DAVIDOV, Vasili.; MÁRKOVA, Alielita. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.), **La psicología evolutiva y**

pedagogia en la URSS: antología. (p. 316- 337). Moscou, URSS: Editora Progreso, 1987.

DEWES, Andiara. **Aprendizagem da docência universitária:** a gestão em contextos emergentes. 2019. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2019.

ERIG, Maristela H. **Estudantes universitários em contextos emergentes:** experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS. 2016. 96f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FONTOURA, Julian S. D. de Á. **A gestão da educação superior em contextos emergentes:** a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS - Campus Porto Alegre. 2018. 204 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018.

FRANCO, Maria E. D. P.; LAUXEN, Sirlei de L.; OLIVEN, Arabela C. Educação Superior e Contexto questões emergentes e desafios. IN: FRANCO, Maria E. D. P.; ZITKOSKI, Jaime J.; FRANCO, Sérgio R. K. (Org.). **Educação Superior e Contextos Emergentes.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2016, v.6, p.81 – 97.

FRANCO, Maria E. D. P.; LONGHI, Solange. Expansão na Educação Superior e Universidades Comunitárias: políticas públicas brasileiras e desafios para a gestão. **IX Colóquio internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul.** Florianópolis, SC. 2009. p. 1-12. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37184/Expans%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20e%20universidades%20comunit%C3%A1rias%20Pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20brasileiras%20e%20de%20saf.pdf?sequence=1#page=1&zoom=auto,-99,792>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

FRANCO, Maria E. D. P; WITTMANN, L.auro C. Verbetes Gestão Universitária In.: MOROSINI, Marília C. (Editora-chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** glossário v.2. Brasília, DF: Inep, 2006, p. 211.

FRANCO, Sérgio R. K. A Universidade nos contextos emergentes e os modelos e papéis. IN: FRANCO, Maria E. D. P.; ZITKOSKI, Jaime J.; FRANCO, Sérgio R. K. (Org). **Educação Superior e Contextos Emergentes.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2016, v.6, p.47 – 59.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4 ed. São Paulo, SP: Moraes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria T. R. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In.: FREITAS, Maria T. A.; RAMOS, Bruna. S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2010.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no BRASIL**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

GÓES, Moacir de. Conflito (verbetes). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2010. p. 83-85.

GOHN, Maria da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** [online]. maio-ago. 2011, vol.16, n.47, pp.333-361. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GOMES, Válter; TAYLOR, Maria de Lourdes Machado; SARAIVA, et al. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, Recife, v.42, n. 1, p. 106- 129, jan/jul, 2018. Disponível em: <<https://fundaj.emnuvens.com.br/cic/article/view/1647>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

GUEDES, Neide C. A., Hilda Mara L. Fios que se unem nas tramas do currículo e da formação **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p. 764 – 786 jul./set.2017 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 10 out. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje em la universidad**. São Paulo, SP: Edições Hipótese, 2016.

ISAIA, Sílvia M. de A., SCREMIN, Greice. O Paradigma da Complexidade e a Formação de Professores nos Contextos Emergentes. In: FRANCO, Maria E. D. P.; (Org.). **Educação superior e contextos emergentes**. 2 ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2016, v. 6, p. 221 - 236.

ISAIA, Sílvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. Diálogo interdiscursivo sobre formação docente a partir da rede de pesquisadores RIES. In: **LASA 2007**, XXVII International Congress, 2007, Montreal. Anais do XXVII International Congress, LASA 2007. Canadá: Universidade de Montreal, 2007. v. 01. p. 01-15.

ISAIA, Sílvia M. A.. Verbetes. In: CUNHA, Maria I; ISAIA, Sílvia. Formação da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília. (Editora Chefe) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário. Vol. 2, 2006.

ISAIA, Sílvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Sílvia M. de A.; BOLZAN, Doris P. V.; MACIEL, Adriana M. R. (Org.). **Pedagogia universitária**

e desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2009. p. 121-144.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris. P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Silvia M. de A.; BOLZAN, Doris P. V.; MACIEL, Adriana M. R. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente.** Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2009. p. 121-144.

KENSKI, Vani, M.; MEDEIROS, Rosangela, A.; ORDÉAS, Jean. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação.** v. 28, n. 1, p. 141-152, 21 fev. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872/9932>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

LEITE, Yoshie U. F.; DI GIORGI, Cristiano A. G. A qualidade na/da escola pública. In: GUIMARÃES, Célia Maria; DI GIORGI, Cristiano A. G.; MENIN, Maria Suzana de S. (Org.). **Os professores e o cotidiano escolar:** múltiplos desafios, múltiplos caminhos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LOPES, Nathana M. C. **Programas de pedagogia universitária em instituições de educação superior públicas.** 2018. 120 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

LUCARELLI, Elisa. Enseñza y asesoría pedagógica em la universidad: nuevas prácticas ante nuevos desafios. IN: FRANCO, Maria E. D. P.; FRANCO, Sérgio R. K.; LEITE, Denise C. (Org.). **Educação Superior e conhecimento centenário da reforma de Córdoba:** novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019, p.115 – 128.

LÜCK, Heloísa **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba, PR: Editora Positivo, 2009.

MACIEL, Adriana, M. da R. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, Silvia M. de A.; BOLZAN, Doris P. V.; MACIEL, Adriana M. da R. (Org.). **Pedagogia universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria, RS: UFSM, 2009. p. 281-298.

MARCELO, Carlos G. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal, PT: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos G.; VAILLANT, Denise. **Hacia una formación disruptiva de docentes:** 10 claves para el cambio. Narcea, S. A. de Ediciones: Madrid, Espanha, 2018.

MARCELO, Carlos, G. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. v.1, n.1, p. 109 – 131, 9 maio de 2009.

MARTINEZ, Renata de S. **Ações organizacionais e formação continuada para ação docente no ensino superior**. (2019) 97f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara, SP). 2019.

MÉA, Liliane D. G. T. **A Internacionalização da Pós-graduação no âmbito de uma universidade pública federal e na perspectiva dos seus docentes pesquisadores**. 2017. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS. 2017.

MENDES, Fernanda Z. **Cooperação e Integração Regional na Perspectiva Sul-sul: Contribuições à Internacionalização da Educação Superior**. 2019. 238f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Santa Maria, RS, 2019.

MIELO, Márcio. **Educação permanente na academia como estratégia de formação docente: perspectivas de docentes e preceptores**. 2016. Tese (Doutorado em Enfermagem Fundamental) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. doi:10.11606/T.22.2017.

MORETTI, Cheron, Z. Historicidade. In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2010. p. 207-209.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MOROSINI, Marília C.; FRANCO, Maria Estela D.P.; SEGENEREICH, Stella Cecilia D. A expansão da Educação superior no Brasil pós LDB/96: organização institucional e acadêmica. **Revista Inter Ação**, 36(1), 119-140. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v36i1.15034>. 2011>. Acesso em: 24 jul. 2020.

NÓVOA, António S. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999.

NUNES, Janilse F. **Processo [trans]formativo em rede: o professor principiante na educação superior**. 2016. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

OLIVEIRA, Valeska F. de. Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário. In: ISAIA, Sílvia M. de A.; BOLZAN, Doris P. V.; MACIEL, Adriana M. R. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009. p. 107-120.

OLIVEIRA, Valeska F. de; VASCONCELLOS, Vanessa, A. de S. Desafios, saberes e práticas pedagógicas de docentes universitários: repercussões de um programa institucional de formação. In: SOZA, Flávia, D. de. **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba, PR: Ed. UTFPR, 2016. p. 78-95.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. NUPES/USP, **Documento de trabalho** 8/91.1991.

SELBACH, Paula T. da S. **Desenvolvimento Profissional Docente Em Tempos De Expansão Da Educação Superior**: O Movimento Nas Universidades Federais Do Rio Grande Do Sul. 2015. 221 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, 2015.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2013.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA JUNIOR, Pedro P. **Professores em construção**: um estudo sobre a docência inicial numa faculdade confessional do sul do Brasil. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

SILVA, Judilma A. O. **Ações Formativas (institucionais) para a docência no Ensino Superior nas Universidades Públicas Federais Brasileiras**. 2019. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2019.

SILVA, Luciana G. da. **Cultura e currículo como fio de leitura da reformulação curricular do curso de pedagogia diurno da UFSM**. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

SOUZA, Karina S. M. de. A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade. 2016. 260 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SOUZA, Maria E. G. de. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica**. 2010. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SOUZA, Sandra E. R. **A inserção da educação ambiental no currículo do curso de Agronomia**: um estudo de caso na UFSM. 2019. 99f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

STALLIVIERI, Luciane. O Sistema de Ensino Superior do Brasil: Características, Tendências e Perspectivas. **Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais**. Universidade de Caxias do Sul, RS. 2006. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRINDADE, Thais P. **Vivências de estagiários de licenciaturas e contextos emergentes na educação básica**. (2019) 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Guia Acadêmico da UFSM 2019**. Publicação oficial com caráter normativo de acordo com a Resolução UFSM N. 008/1999. Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/215/2019/07/guia_academico_ufsm_2019.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026**. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/wp-content/uploads/sites/342/2018/04/0510013d-1d91-47d4-bf67-1e3120598fa6.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Artes e Letras. **Regimento Interno da Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria, RS: UFSM/CAL, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 033/2015**. Regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria, e revoga a Resolução N. 009/98. Santa Maria, RS. 2015. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?action=arquivoIndexado&download=false&id=256502>>. Acesso em: 17 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 019/95** de 25 de outubro de 1995. Dispõe sobre o Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior da UFSM (PEIES). Santa Maria, RS. 1995. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?jsessionid=5d28be1ce95de83fc9f89580a927?action=arquivoIndexado&download=false&id=263677>>. Acesso em: 17 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº. 003/2017**. Institui a Unidade de Apoio Pedagógico – Rede Integrare/CE na estrutura organizacional do

Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2017. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-003-2017/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº. 025/2015**. Aprova as Estruturas Mínimas dos Centros de Ensino Campus Sede da UFSM e dá outras providências. Santa Maria, RS. 2015. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/download.html;jsessionid=4e8d3c63d2a7597284aa7c807d44?action=arquivoIndexado&download=false&id=255940>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

VASCONCELLOS, Vanessa A. da S. de. **Pedagogia universitária: o Programa Ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários** ' (2011) 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

VYGOSTSKI, Levi S. **A formação Social da Mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WIELEWICKI, Hamilton de G. Educação Superior e Pesquisa em Contextos Emergentes: constatações e ponderações. IN: FRANCO, Maria E. D. P.; ZITKOSKI, Jaime J.; FRANCO, Sérgio R. K. (Org.). **Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre, RS:EDIPUCRS 2016, v.6, p.135 – 147.

ZITKOSKI, Jaime J. Diálogo/Dialogicidade. (verbete). In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica. 2010. p. 117.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE (TC)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: AS UNIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO E OS CONTEXTOS EMERGENTES: PROCESSOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE

Pesquisador Responsável: Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Metodologia de Ensino (MEN).

Endereço: CE/UFSM – Sala 3336B – sala da pesquisadora responsável. Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023.

Autora: Lisiane Pappis.

Telefones para contato: (55) 91121327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Local de coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

O responsável pelo projeto se compromete a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, no período de março a maio de 2020, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Informa, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução da presente pesquisa e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, CE/UFSM – Sala 3336B – sala da pesquisadora responsável, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 04 de Março de 2020.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Autora da Pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: AS UNIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO E OS CONTEXTOS EMERGENTES: PROCESSOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE

Pesquisador Responsável: Profª Drª Doris Pires Vargas Bolzan.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM).

Endereço: CE/UFSM – Sala 3336B – sala da pesquisadora responsável. Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023.

Autora: Lisiane Pappis.

Telefones para contato: (55) 91121327 (pesquisadora responsável), (55) 81290063 (autora) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Local de coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender quais as proposições promovidas pelas Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs) para a formação e o desenvolvimento profissional docente, considerando os contextos emergentes no ensino superior.

A partir do convite aos chefes/coordenadores das UAPs realizaremos com os que aceitarem participar da pesquisa, entrevistas que serão gravadas em áudio com

o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue aos sujeitos colaboradores para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral e riscos aos colaboradores, contudo, o que poderá emergir, ao rememorarem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Para que esse desconforto não ocorra, as perguntas da entrevista semiestruturada serão disponibilizadas anteriormente para que o participante veja se aceita responder ao roteiro de perguntas, podendo optar por não responder qualquer pergunta que se sinta constrangido.

Os benefícios dos sujeitos da pesquisa serão o fato de que terão acesso a todo o material gravado e transcrito os quais poderão retomar e refletir acerca da sua formação e atuação, possibilitando assim, um processo de reflexão na atuação dos coordenadores/chefes das Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs), acerca das transformações que as Instituições de Educação Superior (IES) vêm apresentando na contemporaneidade, por meio de mudanças políticas, econômicas e sociais que impactam no trabalho desenvolvido nelas, bem como nos processos de ensino e aprendizagem.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora, estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336B, 97105-970 – Santa Maria – RS, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após, este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontra disponível pelos seguintes telefones: (55) 91121327 (Pesquisadora responsável) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Eu _____

R.G sob o nº _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Assinatura do Participante

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Cidade, data

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Autora

**APÊNDICE C – TÓPICOS GUIA PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS
NARRATIVAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: LP1- Formação, saberes e desenvolvimento
profissional.

Pesquisa: AS UNIDADES DE APOIO PEDAGÓGICO E OS CONTEXTOS
EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Pesquisadores:

Acadêmica: Lisiane Pappis

Orientadora e Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Data da entrevista: __/__/2020.

Entrevistador: _____

1 Dados de identificação do entrevistado

Entrevistado: _____

Pseudônimo: _____

UAP o qual é lotado(a) e função: _____

Formação Inicial: _____

Titulação: _____

Cursos que pertencem a esse Centro Universitário em que a UAP está vinculada:

Faixa etária: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Tempo de atuação na UFSM: _____

Cargos anteriores a UAP na UFSM:

Tempo de atuação na UAP: _____

2 Trajetória pessoal e formativa:

2.1 Conte-me sobre o que lhe mobilizou a ocupar a buscar sua formação inicial e ocupar um cargo nessa Instituição.

2.2 Fala-me sobre a trajetória profissional até chegar à coordenação da UAP.

2.3 Quais são os desafios que estão presentes no cotidiano de ser gestor na universidade, na UAP.

2.4 Quem forma o formador para estar organizando a gestão da UAP?

3 As UAPs como estrutura mínima nos Centros Universitários

3.1 Como as UAPs foram pensadas pela instituição?

3.2 Quais são as atribuições da UAP no centro universitário e na universidade?

3.3 Como acontece o trabalho desenvolvido com os professores, estudantes e técnicos administrativos?

3.4 Quais as esferas da gestão que a UAP se envolve e como acontece esse envolvimento?

3.5 Quais as funções que você exerce como coordenador de UAP?

3.6 Com base nessas atividades, o que poderia ser diferente?

3.7 A UAP é composta por uma equipe de servidores, como esse trabalho é desenvolvido em conjunto?

3.8 Você se sente desafiado na atuação como coordenador da UAP? Conte-me pelo que.

4 Os Processos Formativos e os contextos emergentes:

4.1 Nossos estudos, com o grupo de pesquisa – GPFOPE, estão voltados para os contextos emergentes na IES. O que é para você um contexto emergente na universidade?

4.2 Como a UAP se envolve com essas mudanças, com esses contextos emergentes?

4.3 O que esses contextos implicam na sua atuação como coordenador da UAP?

4.4 A UAP, tem como uma de suas atribuições, promover a formação docente, nessa direção, quais são as atividades promovidas pela UAP e como elas são planejadas?

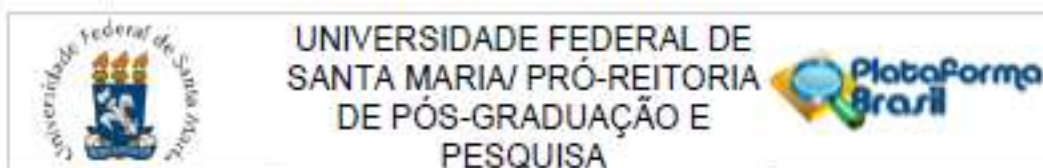
4.5 Que aspectos consideram para a elaboração das temáticas abarcadas nos cursos, palestras, entre outras formas de promover a formação docente?

4.6 Qual é o público que participa desses processos formativos?

4.7 Quais são os aspectos relacionados aos contextos emergentes que impactam nas atividades desenvolvidas por e pela a UAP?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As unidades de apoio pedagógico e os contextos emergentes: processos formativos na universidade

Pesquisador: Doris Pires Vargas Bolzan

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29702920.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

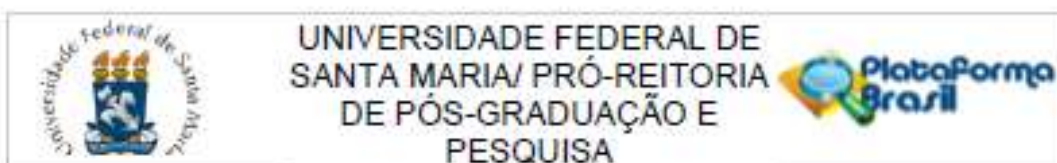
Número do Parecer: 3.927.187

Apresentação do Projeto:

O projeto (dissertação/PPG Educação/UFSM) tem como objeto o desenvolvimento profissional docente nas unidades de apoio pedagógico (UAPs) da UFSM. O estudo visa a "compreender quais as proposições promovidas pelas UAPs para a formação e o desenvolvimento profissional docente, considerando os contextos emergentes no ensino superior". Os contextos emergentes são, no projeto, definidos "como as mudanças e transformações que ocorrem na área da Educação que envolvem as esferas sociais, culturais, políticas e globais e que impactam em novas formas de fazer e saber docente".

Em termos de procedimentos metodológicos, a pesquisa é qualitativa, definida como tendo "abordagem sociocultural narrativa baseada nos estudos de Bolzan (2002,2009) que teve como alicerce os estudos de Vigotsky (2007), Bakhtin (2006, 2010), Freitas (2010), Claidinnin e Conelly (2015)". O projeto também possui um estudo exploratório sobre as UAPs, "contendo análise dos sites e das informações proporcionadas por eles, quanto as atividades desenvolvidas pelas UAPs, a equipe que compõem e, quais os cursos/projetos que são oferecidos por cada UAP; em complemento, ainda, realizamos uma busca dos currículos lattes dessas equipes, para entender as diferentes formações que as constituem".

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.027.187

São participantes do estudo os gestores das UAPs, estabelecidos em número de oito, de cada centro de ensino da UFSM.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender quais as proposições promovidas pelas UAPs, para o desenvolvimento profissional docente, considerando os contextos emergentes no ensino superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios adequados às normativas pertinentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

-

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site o CEP - <http://nucleodecomites.ufsm.br/index.php/cep/orientacoes-gerais> - modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-

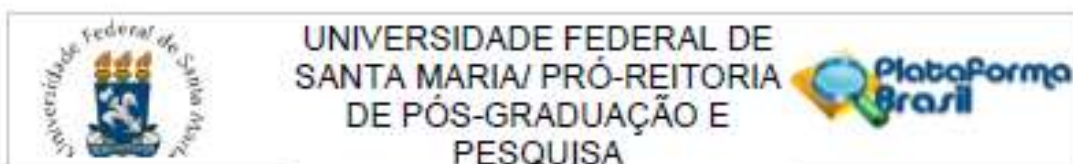
Considerações Finais a critério do CEP:

O proponente do projeto é responsável por indenização aos participantes no caso de manifestação de eventuais danos comprovadamente decorrentes da realização da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1520966.pdf	18/03/2020 15:57:49		Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_completo_atualizado.pdf	18/03/2020	Doris Pires Vargas	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 753
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.927.187

/ Brochura Investigador	Projeto_completo_atualizado.pdf	15:57:07	Bolzan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	17/03/2020 21:21:45	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.pdf	05/03/2020 13:55:18	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	TermoConfidencialidade.pdf	05/03/2020 13:52:21	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Autorizacao_CT.pdf	05/03/2020 13:51:23	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Autorizacao_CEFD.pdf	05/03/2020 13:50:55	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Autorizacao_CE.pdf	05/03/2020 13:50:23	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Autorizacao_CCSH.pdf	05/03/2020 13:49:54	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Autorizacao_CCS.pdf	05/03/2020 13:49:17	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Autorizacao_CCR.pdf	05/03/2020 13:48:48	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Autorizacao_CCNE.pdf	05/03/2020 13:48:19	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Autorizacao_CAL.pdf	05/03/2020 13:46:20	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	05/03/2020 13:44:32	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	projeto_65954.pdf	05/03/2020 13:39:07	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

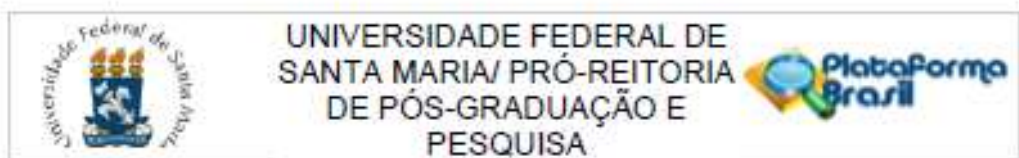
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 20 de Março de 2020

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA E-mail: cep.ufsm@gmail.com
 Telefone: (55)3220-9362



Continuação do Parecer: 3.027.187

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com