

CONTEXTOS EMERGENTES E A DINÂMICA INSTITUCIONAL: INTERLOCUÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Andiara Dewes¹
Lisiane Pappis²
Doris Pires Vargas Bolzan³

Resumo

Neste artigo apresentam-se apontamentos produzidos a partir da interlocução de pesquisas que foram desenvolvidas desde 2016 no âmbito do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior acerca da docência, do desenvolvimento profissional e dos processos formativos na educação superior. Tal processo abarca reconfigurações que vêm sendo impulsionadas a partir dos contextos emergentes da e na educação superior pública brasileira. Assim, tem-se como objetivo identificar interlocuções possíveis em uma universidade pública no que tange aos contextos emergentes, aos professores/gestores e as Unidades de Apoio Pedagógico. Tais estudos têm como subsídios teórico e metodológico a abordagem qualitativa narrativa sociocultural. Uma universidade pública gaúcha é o contexto no qual as investigações foram realizadas, com delimitações de recorte do contexto e de sujeitos em cada estudo. Em Dewes (2019) tem-se os professores que atuam como gestores universitários e em Pappis (2020) o foco são as Unidades de Apoio Pedagógico. Por meio dos achados e a interlocução destes, analisa-se o contexto universitário, o modo como a universidade vem se [re]configurando a partir dos contextos emergentes que impulsionam [trans]formações nos modos de ser, estar e fazer o trabalho docente no ensino superior. Enfoca-se como os professores/gestores têm lidado com esses novos contextos e busca-se identificar o papel das Unidades de Apoio Pedagógico nesse cenário. Por fim, sinaliza-se que interlocuções pode-se vislumbrar/identificar e como estas poderiam repercutir no desenvolvimento profissional em contextos emergentes dos professores universitários que atuam como gestores, bem como nos processos formativos no âmbito da universidade.

Palavras-chave:

Contextos emergentes. Professores gestores universitários. Unidade de Apoio Pedagógico. Desenvolvimento profissional docente. Processos formativos.

EMERGING CONTEXTS AND INSTITUTIONAL DYNAMICS: INTERLOCUTIONS IN TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT AT THE UNIVERSITY

¹ Doutoranda em Educação e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.. E-mail: andiaraeduc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5920-724X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2382394079980789>.

² Doutoranda em Educação e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.. E-mail: lisi.pappis@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5493-0068>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0063965751424316>.

³ Doutora em Educação. Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: dbolzan19@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1704-008X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3167841618840023>.

This article presents notes produced from the interlocution in some research that has been developed since 2016 within the scope of the Research Group Teacher Training and Educational Practices: Basic and Higher Education on teaching, professional development, and formative processes in Higher Education. This process encompasses [re]configurations that have been driven from the emerging contexts of and in Brazilian public Higher Education. Thus, the objective is to identify possible dialogues in a public university regarding emerging contexts, teachers/managers, and Pedagogical Support Units. The qualitative socio-cultural narrative approach was the theoretical and methodological support to such studies. A public university in the state of Rio Grande do Sul is the context in which the investigations were carried out, with the delimitation of the context and subjects in each study. In Dewes (2019) some professors act as university managers and in Pappis (2020) the focus is on Pedagogical Support Units. Through the findings and their interlocution, the university context is analyzed, how the university has been [re]configuring itself from the emerging contexts that drive [trans]formations in the ways of being and doing the teaching work in the University education. It focuses on how teachers/managers have dealt with these new contexts and seeks to identify the role of Pedagogical Support Units in this scenario. Finally, it is pointed out that interlocutions can be glimpsed/identified and how these could affect professional development in emerging contexts of university professors who act as managers, as well as in the training processes within the university.

Keywords:

Emerging contexts. University professors managers. Pedagogical Support Unit. Teacher professional development. Formative Processes.

**CONTEXTOS EMERGENTES Y DINÁMICAS INSTITUCIONALES:
INTERLOCUCIONES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA
UNIVERSIDAD**

Resumen

Este artículo presenta apuntes producidos a partir del diálogo de investigaciones que se han desarrollado desde 2016b en el ámbito del Grupo de Investigación Formación Docente y Prácticas Educativas: Educación Básica y Superior sobre procesos de docencia, desarrollo profesional y formación en la educación superior. Este proceso engloba [re]configuraciones que han sido impulsadas desde los contextos emergentes de y en la educación superior pública brasileña. Así, el objetivo es identificar posibles diálogos en una universidad pública sobre contextos emergentes, docentes/gestores y Unidades de Apoyo Pedagógico. Tales estudios tienen como subsidios teóricos y metodológicos el abordaje cualitativo de la narrativa sociocultural. Una universidad pública de Rio Grande do Sul, Brasil, es el contexto en el que se realizaron las investigaciones, con delimitaciones del contexto y de los sujetos de cada estudio. En Dewes (2019) hay profesores que actúan como gestores universitarios y en Pappis (2020) el foco está en las Unidades de Apoyo Pedagógico. A través de los hallazgos y el diálogo de estos, se analiza el contexto universitario, la forma en que la universidad se ha ido reconfigurando a partir de los contextos emergentes que impulsan [trans]formaciones en los modos de ser, estar y hacer el trabajo docente en la enseñanza superior. Se enfoca en cómo los docentes/gestores han enfrentado estos nuevos contextos y busca identificar el papel de la Unidades de Apoyo Pedagógico en este escenario. Finalmente, se señala que es posible vislumbrar/identificar diálogos y cómo estos podrían impactar en el desarrollo profesional en contextos emergentes para profesores universitarios que actúan como gestores, así como en procesos de formación dentro de la universidad.

Palabras clave:

Contextos emergentes. Profesores directivos universitários. Unidad de Apoyo Pedagógico. Desarrollo profesional docente. Procesos de formación.

Introdução

O tema contextos emergentes vem sendo utilizado como um conceito no qual se concentram discussões e reflexões sobre novas [re]configurações que vêm sendo impulsionadas no campo educacional, especialmente, no ensino superior, tanto por meio de influências conjunturais socioculturais como por novas diretrizes e normativas. O elemento que reconhecemos ser o transversal destes novos contextos é a cibercultura (LÉVY, 1999), resultante das evoluções tecnológicas das últimas décadas, principalmente, a partir da disseminação do uso de computadores pessoais e da conectividade com a rede mundial de computadores.

Os avanços tecnológicos ultrapassam os lócus de desenvolvimento de tecnologias chegam ao cotidiano da população em geral em escala mundial. As atividades laborais que foram [trans]formadas, as atividades domésticas, do cotidiano familiar e pessoal. São parte desse novo cenário. Assim, possibilidades vão surgindo, novos modos de desenvolver ações cotidianas, e a partir de novas exigências e desafios. Para Morin (2010):

[...] a revolução atual não é uma simples revolução técnica, mas algo de muito mais profundo, comparável ao que foi o aparecimento do alfabeto. O numérico é uma nova língua franca que permite a transparência total entre todas as formas de representação. Pode-se também comparar esse fenômeno à invenção da imprensa (Internet é o equivalente a uma imprensa universal, pessoal, ubiqüitária [sic], instantânea e de baixíssimo custo). Essa revolução cultural vai tão longe que é possível mesmo falar-se de uma nova “maneira de ser”. “O fato de estar na Net remodela a consciência”, costuma-se dizer. (MORIN, 2010, p. 462).

Essas novas perspectivas do ser, do estar e do fazer vão surgindo, ações e atividades vão sendo [re]significadas e todos os âmbitos da sociedade vão sendo [trans]formados. A vida e o viver vão sendo modificados. No campo educacional temos a integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) aos processos de ensino e de aprendizagem, junto a isso o surgimento de Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEAs) e as Tecnologias Assistivas.

Arelado a este elemento transversal que pode ultrapassar barreiras institucionais há elementos originários de diretrizes e normativas que, advém também do processo evolutivo de conhecimento da sociedade, bem como de outros entendimentos e convenções que vão sendo produzidos e estabelecidos por meio do avanço do conhecimento científico. Como resultado desse processo, recentemente tivemos a criação da perspectiva da educação inclusiva resultando em políticas de inclusão em todos os níveis e etapas de ensino, repercutindo na criação do sistema de reserva de vagas para a educação. Nessa mesma direção, surge o entendimento da necessidade de ampliar o acesso ao ensino superior, resultando na ampliação do sistema de cotas; junto à ampliação das vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Assim, tivemos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), atrelado ao Programa Universidade para Todos (ProUni) no âmbito das IES privadas, e a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Para a interiorização temos a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que também tem forte influência da evolução tecnológica, favorecendo o acesso de muitos estudantes que até então não podiam fazer um curso superior (BOLZAN, 2016a e 2016b; DEWES, 2019; PAPPIS, 2020).

Cada elemento dos contextos emergentes da e na educação superior estabelece novas exigências, novos desafios e, também, novas possibilidades. Logo, os contextos educativos se veem diante de eminentes processos de [trans]formações. São estes fatores, brevemente expostos, que nos impulsionam a olhar para as reconfigurações que vem acontecendo na educação superior pública.

Nessa perspectiva, o objetivo desse texto é produzir a interlocução de dois estudos: “Aprendizagem da docência: a gestão em contextos emergentes” (DEWES, 2019) e “As Unidades de Apoio Pedagógico e os contextos emergentes: processos formativos na Universidade” (PAPPIS, 2020). Ambos são desdobramentos da pesquisa Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes (BOLZAN, 2016b) desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE).

Em Bolzan (2016b), o foco do estudo foi compreender a constituição da docência nas licenciaturas a partir de contextos emergentes e como desdobramento: em Dewes (2019) olhamos para os professores que atuam como gestores nesta IES; em Pappis (2020) o foco foram as Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs), suas configurações e atribuições, buscando consolidar sua relevância estratégica para qualificar e potencializar os processos universitários de professores e estudantes.

Nessa perspectiva, esses estudos têm como base os contextos emergentes na e da educação superior. A trajetória de construção de cada pesquisa, desde a elaboração do seu desenho, a produção dos dados e o processo explicativo-interpretativo que visa compreender a interlocução entre a temática e o enfoque de cada pesquisa, parte das narrativas dos sujeitos. A partir deste processo conhecemos o contexto investigado pela perspectiva de quem o vive e por meio das interlocuções com a teoria enunciaremos problematizações e proposições que visam fornecer subsídios à produção de novos conhecimentos.

Metodologia

Neste artigo partimos do projeto guarda-chuva de Bolzan (2016b) do qual se desdobraram as pesquisas de Dewes (2019) e Pappis (2020). Além das temáticas estarem entrelaçadas, os constructos dessas pesquisas também estão. O modo de produção dos estudos envolve a abordagem narrativa sociocultural - que tem em seu cerne os preceitos da teoria histórico-cultural e da pesquisa narrativa. De acordo com Connelly e Clandinin (1995, p. 51) dizem: “[...] *lo escrito finalmente en el papel [...], el ensayo o el libro de la investigación, es un documento colaborativo, una historia construida y creada a partir de las vidas tanto del investigador como del participante*⁴”. Portanto, a construção dos achados desses estudos tem a assinatura dialógica.

Connelly e Clandinin (1995, p. 11) enfatizam que “*somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo*⁵”. Assim, a pesquisa narrativa sociocultural implica no reconhecimento e compreensão do(s) contexto(s) investigado(s), a partir da perspectiva do(s) sujeito(s).

Nessa direção, utilizamos instrumentos e procedimentos metodológicos que possibilitaram compreender a arquitetura institucional, reconhecendo os sujeitos implicados em cada âmbito da universidade e dos seus processos e, a partir disso, definimos quais sujeitos buscamos ouvir, conhecendo sua experiência e vivência nos tempos-espacos universitários. Aqui, destacaremos professores/gestores e as UAPs.

⁴ Tradução nossa: “o escrito finalmente no papel, [...] o ensaio ou o livro de pesquisa, é um documento colaborativo, uma história construída e criada a partir da vida tanto do pesquisador como do participante”.

⁵ Tradução nossa: “somos organismos narrativos, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da maneira pela qual os seres humanos experimentam o mundo”.

O contexto investigado nos dois estudos é uma universidade pública do interior do Sul do Brasil. No processo de coleta e produção de dados no estudo de Dewes (2019) realizamos um mapeamento dos professores/gestores da instituição identificando 353 (trezentos e cinquenta e três) docentes que atuam como gestores, correspondendo a 19% (dezenove por cento) dos docentes da IES e no panorama das chefias 42% (quarenta e dois por cento) são ocupadas por docentes; por meio de análise documental buscamos em repositórios oficiais da instituição e do currículo desses docentes, e, também, utilizamos questionários com perguntas fechadas e abertas. Em Pappis (2020) tivemos um estudo exploratório por meio de informações obtidas nos sites oficiais de cada UAP e dos currículos lattes dos servidores que nela atuam e entrevistas narrativas com estes servidores, com o intuito de compreender a organização desse setor dentro de cada unidade acadêmica da universidade, e a implicação desse trabalho na docência e nos processos formativos.

Resultados e Discussão

A complexidade da docência universitária vem sendo debatida e, principalmente, reconhecida nas últimas décadas. Segundo Isaia, Maciel & Bolzan (2012):

[...] a docência universitária é uma atividade complexa, o que é confirmado a partir de algumas assertivas: o exercício da docência universitária é singular, envolvendo uma multiplicidade de saberes (inclusive os pedagógicos), competências apropriadas e atitudes pertinentes compreendidas em suas relações, configurando-se como um trabalho essencialmente interativo; prevê o domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão; a atividade docente engloba demandas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2012, p. 171).

A amplitude e a complexidade do trabalho docente no ensino superior, especialmente, nas IES públicas, caracterizam-se pelos diversos espaços em que o professor universitário pode se inserir e atuar. As universidades que têm como tripé de sua atuação o ensino, a pesquisa e extensão, impulsionam o docente a atuar nestas três dimensões e nas demandas que se desdobram delas: orientação de estágios e trabalhos de conclusão de curso nos diferentes níveis da educação superior; produção e divulgação de conhecimento científico; trabalhos técnicos de assessoramento em periódicos e comitês institucionais (internos e externos da IES) entre outras funções. Sobre isso, Lemos (2011) enfatiza que:

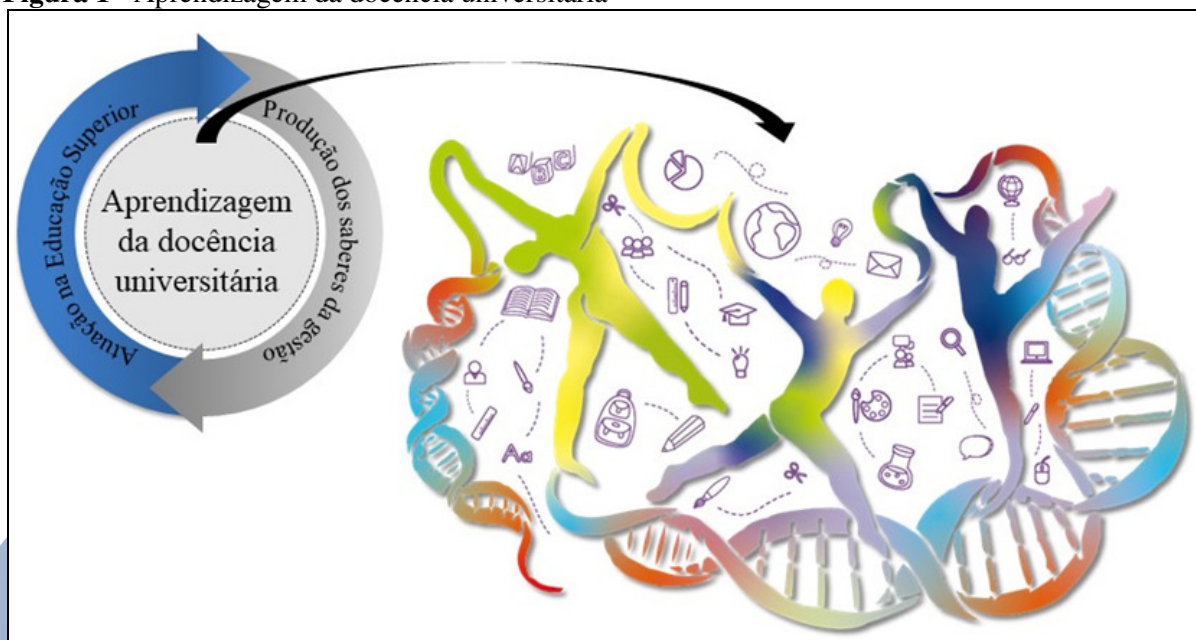
[...] professor universitário precisa ser um profissional múltiplo. Precisa ser um *técnico e especialista* num campo de trabalho, mas também precisa ser competente como *pesquisador ou cientista* em uma área do conhecimento. Já temos aí duas profissões, mas existem outras exigências: ele precisa ser um *professor de nível superior* capaz de ensinar e preparar profissionais, para realizar as tarefas mais complexas da sociedade. E, além disso, precisa estar apto para ser um *administrador*, pois vai defrontar-se com a necessidade de gerenciar projetos de pesquisa e de ensino, coordenar grupos de trabalho e órgãos da estrutura administrativa universitária, como departamentos, cursos etc. E ainda precisa ser um *escritor* razoável. Uma das consequências das múltiplas atividades do professor, dessa polivalência, é a intensificação e a sobrecarga de trabalho, o que, por sua vez, gera a necessidade de trabalhar no tempo de lazer, com consequências em termos de desgaste físico e psíquico, assim como dificuldades na relação familiar. (LEMOS, 2011, p. 108).

Nesse enfoque, outra dimensão vem sendo reconhecida ampliando o tripé que passa a ser entendido como um quadripé no trabalho docente do professor universitário com a inserção da gestão como esse quarto elemento. Em Bolzan (2016a, 2016b) os professores iniciantes recorrentemente indicavam o desafio e a complexidade de atuarem como gestores universitários. A partir desta recorrência buscamos investigar esta situação, de modo que nos estudos de Dewes (2017, 2019) reconhecemos a gestão como uma dimensão de atuação do professor universitário. Indicando que a docência universitária é formada pelas dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

Nessa direção, identificamos que mesmo havendo as quatro dimensões de atuação para o professor universitário há diferentes perfis de docência neste contexto, principalmente, quando observamos as demandas de trabalho e encargos didáticos. Há docentes que atuam predominantemente no ensino; há os que atuam mais no ensino e na pesquisa; há os que têm praticamente somente atuação na gestão; e, claro, há os que atuam em todas as dimensões. (DEWES, 2019).

Na figura 1 que segue apresentamos uma ilustração acerca do processo de desenvolvimento da aprendizagem da docência universitária, dentre as dimensões em que pode atuar/se inserir, as exigências e os desafios do contexto universitário, o professor/gestor vai se constituindo e, principalmente, construindo os saberes da gestão:

Figura 1 - Aprendizagem da docência universitária



Fonte: Dewes (2019).

Nessa direção, por meio das narrativas dos professores/gestores identificamos que:

[...], *produção dos saberes da gestão* emerge como uma dimensão a ser constituída pelo processo que os professores/gestores percorrem quando passam a atuar na gestão. Ao ingressarem na gestão como chefe imediatamente passam a construir aprendizagens do âmbito de procedimentos, de fatos e comportamentos e sociais, ou seja, é o processo de se constituir gestor universitário. Tanto as demandas do cotidiano prático de cada instância/setor, ações e operações em sistemas institucionais, em processos e tramitações administrativos, como as demandas de âmbitos políticos, institucionais, culturais da instituição do universo da educação superior, impulsionam o docente a acionar/utilizar-se dos saberes que já traz consigo – os saberes docentes – e a partir deles produzir novos saberes específicos ao âmbito da gestão. (DEWES, 2019, p. 190).

Reconhecemos a produção destes novos saberes docentes a partir daqueles elencados por Gauthier *et al.* (2013): os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes disciplinares, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. Estes saberes são acionados pelo professor diante das demandas que vão surgindo na sua atuação como gestor e por meio deste acionamento tem subsídios para produzir os saberes específicos à gestão universitária (DEWES, 2019).

Essa perspectiva é expressa pelos professores/gestores em suas narrativas, especialmente, ao acionarem saberes produzidos por meio de experiências anteriores:

Quando fui nomeada coordenadora pela primeira vez tinha 2 anos de concurso, era minha primeira experiência docente e minha experiência no serviço público. Recebi a incumbência de receber uma visita in loco do MEC, porque, logo antes da minha entrada [suprimido], os alunos haviam boicotado o ENADE. Não conhecia a estrutura da universidade e nem a estrutura de avaliação do MEC. Precisei lidar com tudo contando apenas com a ajuda de um servidor TAE que também estava chegando [...] e não conhecia processos e setores. Nunca recebi formação para gestão dentro da Universidade, e em vários momentos tive interesse em participar de atividades propostas, mas os horários oferecidos pelas Pró-reitoras sempre foram inviáveis. (Professor/gestor 15).

Considero a minha gestão extremamente inovadora e produtiva, mas muito mais em função da minha formação profissional anterior. A Universidade não tem um programa de capacitação, que deveria ser continuada, para os seus novos gestores. Aliás, a maioria dos gestores são na verdade chefes administrativos, não estão comprometidos com um projeto estratégico de desenvolvimento das suas unidades sob as quais têm a gestão. Outro aspecto complicado na gestão é a ausência de retaguarda capacitada e comprometida, tive a sorte de conseguir uma Secretária muito competente, mas o caminho até aqui não foi fácil. [...] A falta de efetivo controle sobre a gestão de pessoas é grande, a falta de cobrança sobre objetivos e resultados é nula, o foco está errado em cobrar horário e ponto, deve-se cobrar resultados. (Professor/gestor 09).

Fiz o LIDERE no ano passado e gostei muito. Durante a minha formação acadêmica não recebi formação em gestão, o mesmo ocorrendo ao longo dos anos [suprimido nome IES]. Tive acesso ao LIDERE em função de estar ocupando atualmente um cargo de gestão, mas senti falta destas informações ao longo da minha vida universitária; uma vez que cada vez mais o docente não fica restrito a sala de aula. A gestão desenvolvida pelos professores é muito mais intuitiva do que formal e os colegas normalmente têm dificuldades de acatar a liderança de seus pares. (Professor/gestor 12).

As narrativas desses professores/gestores nos possibilitam reconhecer o acionamento dos saberes experienciais, especialmente, quando já teve experiência anterior de atuar como gestor, abarcando tanto aqueles saberes produzidos anteriormente ao ingresso nesta instituição como os construídos dentro desta universidade. Estes três professores/gestores narram como as ações/tarefas cotidianas de cada cargo de chefia/gestão impulsionam o acionamento destes saberes e permitindo aos docentes produzirem os saberes da gestão, com as particularidades inerentes a cada cargo.

Articulado a isso, a ausência de subsídios específicos sobre a área da gestão/administração universitária vai pautando e moldando tanto a sua atuação como chefia/gestor como a produção dos saberes da gestão:

Não tive formação como gestor universitário, penso que esse tipo de qualificação é importante considerando que não temos formação para esse tipo de demanda e acabamos aprendendo muito no “erro/acerto”. (Professor/gestor 01).

Não há nenhum apoio. Vai se descobrindo as funções e trâmites da universidade, conforme se trabalha e precisa resolver as demandas. (Professor/gestor 02).

Não houve formação, estamos aprendendo. (Professor/gestor 03).

Na chegada não houve formação. Já no primeiro ano de contrato [suprimido nome IES] assumi Chefia do Departamento onde estou atualmente. Acho que este contexto da formação de gestores é uma falha frequente [suprimido nome IES], mesmo que já tenha evoluído ainda estamos longe do ideal. E acredito que não adianta apenas treinar ou especializar os gestores se os sistemas são burocratizados e complicados o que leva à complicações para fazer a gestão. (Professor/gestor 06).

Concordei em me candidatar apenas por entender que uma hora ou outra, todos têm que passar pela chefia do Departamento. Não tenho vontade em permanecer na gestão. Fora o Lidere, que fiz após estar algum tempo no cargo, não tive qualquer preparação para ser chefe de departamento. (Professor/gestor 07).

Não houve formação ou qualquer curso preparatório quando assumi a Coordenação do Programa de Pós-graduação, o LIDERE só foi instituído depois. No caso das Coordenações de PPGs, acredito que o maior desafio é conciliar as demandas administrativas da [suprimido] e CAPES, com as demandas prioritárias de aperfeiçoamento do próprio Curso. (P/G 08).

Só formação durante o LIDERE, mas já estava exercendo atividades de gestão. (Professor/gestor 14).

A formação docente não prepara para gestão. Os piores desafios são burocráticos. (Professor/gestor 16).

A ausência de formação/preparação para mais essa demanda da atividade docente é unanimidade entre os professores/gestores. Mesmo que isso tenha sido constatado no mapeamento do perfil deles, suas narrativas são imperativas a partir das reflexões acerca dessa experiência. No entanto, a atuação como gestor não garante este processo reflexivo, nem mesmo a participação em programas como o Lidere, que não garantem impulsionar o processo de análise sobre esta conjuntura.

Acerca dessas vivências cabe salientarmos também que:

Atrelado a esse processo, como dimensão transversal e tensionadora temos a dinâmica institucional. Esta, de um lado, impulsiona o docente a inserir-se na gestão e experimentar a atuação como gestor; de outro lado ela não fornece um suporte para que o docente possa transformar essa atuação em uma vivência formativa. Há não dúvidas de que a atuação como gestor

repercute no trabalho docente, logo no desenvolvimento profissional dos professores universitários, pois, [...], o trabalho na gestão não é contabilizado no computo dos encargos. Nessa direção, podemos inferir que a atuação na gestão é um ponto nevrálgico da docência universitária, pois é caracterizada pela intensificação e complexificação do trabalho docente, no entanto, perde-se a oportunidade de aproveitar essa experiência como impulsionadora da qualificação e da potencialização do desenvolvimento profissional docente. (DEWES, 2019, p. 191).

Ocupar o papel de gestor por determinado tempo, assim como a renovação do período como gestor, resultando sua permanência em cargo ou assumindo outra função administrativa vai sendo construída, a partir das exigências, desafios e possibilidades no que diz respeito aos compromissos de cada cargo que ocupa. Esse papel vai sendo apreendido e [re]significado por cada docente, de modo que cada um vai produzindo seus sentidos sobre este papel/lugar que está ocupando. Acerca disso, Gauthier *et al.* (2013) apontam que:

[...] de fato, aprender por meio de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então “a regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 32-33).

No contexto da IES investigada identificamos a existência do Programa de Formação de Líderes (Lidere), tendo realizadas 15 edições até o ano de 2017. Após este período constatamos a ausência de propostas formativas e somente em 2021 foi divulgada uma nova proposta com a ampliação da proposta formativa e com a inclusão de propostas específicas a alguns cargos, como o de coordenador de curso/programa de Pós-graduação. Por meio do levantamento realizado nos currículos dos 353 (trezentos e cinquenta e três) docentes atuando como gestores em 2018, somente 19 (dezenove), correspondendo a apenas 5% (cinco por cento), participaram de alguma edição do Lidere.

Assim, o que evidenciamos é que há uma proposta formativa por parte da instituição, mesmo que seja inicial. Contudo, não há adesão dos docentes, mesmo entre aqueles que estão há bastante tempo atuando como gestores em diferentes instâncias da instituição.

Respostas curtas dos professores/gestores, expressando que só houve algum encontro do Lidere que tenha participado ou mesmo que não houve qualquer formação, nos instiga a inferirmos que não há reconhecimento e nem mesmo reflexão sobre a atuação na função de gestor. Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2013, p. 33) salientam que “[...] o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”.

Assim, reconhecemos o quanto este tipo de saber é fundamental aos docentes que passam a atuar como gestores e o quanto ele se caracteriza como protagonista na produção dos saberes da gestão. E junto a isso, destacamos e reconhecemos que saberes específicos concernentes à gestão universitária são essenciais para profissionalizar o trabalho do gestor universitário. Ainda, cabe indicar, a relevância de haver espaços/momentos de avaliação/análise/reflexão sobre a atuação na função de gestor.

Observamos ainda que, há professores/gestores que, mesmo não havendo um impulso institucional para tal, desenvolvem um processo reflexivo acerca da sua atuação na gestão, como vemos nas narrativas que seguem:

A gestão universitária carrega consigo uma grande exigência, pois a nossa formação e a função que exercemos sempre é alvo de críticas, que nem sempre visam contribuir para o desenvolvimento do nosso trabalho. Acredito que um dos maiores desafios é a realização de uma gestão compartilhada, pois são vários interesses e disputas. O objetivo é buscar garantir que todas possuam um denominador em comum, que é o sucesso e qualificação do curso no qual esteja vinculado. (Professor/gestor 04).

O desafio da gestão de um chefe de Departamento é tentar mudar os hábitos arraigados de alguns professores. Por exemplo, mudança de planos de ensino para se adaptar às novas demandas de mercado, e uso de tecnologia em sala de aula. Também é difícil convencer os professores a ofertarem mais disciplinas complementares de graduação (DCGs), focando em suas especialidades, pois muitos não querem aumentar a carga horária em sala de aula, além das demandas naturais dos cursos. (Professor/gestor 17).

Por meio das narrativas dos professores/gestores conseguimos reconhecer que mesmo não havendo um suporte institucional efetivo e com aderência dos docentes para a atuação como gestor, os significados e sentidos que vão sendo (re)construídos por estes profissionais fornecem subsídios para entendermos quem é o professor da educação superior no cotidiano das IES e, como o seu trabalho está institucionalizado/normatizado no dia a dia da universidade. Junto a isso, os significados estabelecidos sobre o ser professor em uma universidade pública e as dimensões da docência universitária está atrelado aos sentidos que cada docente produz sobre o que faz e representa/significa dentro de uma IES.

Nesse sentido, reconhecemos como elemento transversal a dinâmica institucional; ela também se configura como tensionadora da aprendizagem da docência universitária, logo da produção dos saberes da gestão. Assim, é narrada sob duas perspectivas, como indicado por Dewes (2019, p. 196): “caracterizada como um mecanismo arraigado à cultura universitária e que vai “empurrando” os docentes a assumirem um cargo de gestão e a executarem as tarefas que forem chegando;” e, também, “por outro lado, ela também vai levando o professor/gestor

a questioná-la, analisar como essa cultura instituída reflete no seu cotidiano como professor universitário, e como, de certo modo, essa situação foi sendo naturalizada.”.

Posto isso, vale referir que é importante que não somente os professores/gestores busquem meios de se adaptar a essas transformações nos tempos e espaços educativos, mas também, ressaltar que as IES possibilitem ações que promovam novos saberes e fazeres, repercutindo nos processos formativos e no desenvolvimento profissional dos variados segmentos que compõem a instituição.

Nesta direção, Cunha (2015, p. 22), destaca a importância de políticas institucionais com o compromisso “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”. Na esteira destes movimentos, tem-se a proposta de criação das UAPs.

Essas Unidades recebem destaque, pois trata-se de estruturas mínimas ligadas às direções das unidades de ensino e atuam em colaboratividade com os gestores do centro universitário. Ao pararmos para refletir sobre os cargos de gestão na IES observamos que são cíclicos e temporais. A maioria dos professores/gestores assume determinada função e permanece por no mínimo dois anos atuando até retornar à atividade especificamente de ensino. Isso pode causar ao professor/gestor tensionamentos, inseguranças na sua atuação, especialmente, por um grande número deles não terem experiência na gestão universitária e aprender na prática o ofício da gestão como os estudos de Dewes (2017, 2019) apontam. E este aspecto da temporalidade também é analisado pelos professores/gestores:

A gestão, no âmbito administrativo, deveria ser uma situação de permanência, não uma situação transitória. Entendo que coordenadores de curso podem ser funções temporárias. Porém, chefias de Departamento poderiam ser condições permanentes e administradas por pessoas com formação específica em gestão de recursos humanos. Embora a instituição ofereça cursos de aperfeiçoamento para gestores, as funções do cargo exigem uma experiência que se constrói na prática e ao longo dos anos. Logo, cargos de dois anos não propiciam tempo suficiente para o amadurecimento e o domínio de competências específicas. (Professor/gestor 13).

Pensar em propostas formativas implica em considerar essas diferentes temporalidades, tanto das próprias propostas - como o Lidere -, como dos setores - como as UAPs -, e de cada período de gestão nos diversos cargos de gestão. Como as UAPs, que são fixadas nos centros de ensino e, por isso, elas podem acompanhar o conjunto de demandas que os docentes assumem.

Logo, não se restringem a um determinado período como o professor que assume um cargo de gestão por tempo pré-determinado; assim, identificamos que essas Unidades podem ser um suporte, especialmente, ao professor/gestor iniciante, pois não apresentam conhecimentos consolidados sobre os encargos e atribuições do gestor universitário e, especialmente, sobre o contexto de atuação dele. Desse modo, Pappis (2020) indica que:

[...] 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. (PAPPIS, 2020, p. 157-158).

Nessa perspectiva, as UAPs foram criadas para apoiar diversos segmentos da IES e exercer um trabalho colaborativo com elas. O foco do seu trabalho é a formação com ideários pedagógicos, para possibilitar processos formativos⁶ em que o ensino e a aprendizagem sejam consolidados. Vale destacar que, considerando os desafios e as possibilidades provenientes dos contextos emergentes, associados às mudanças necessárias para a proposição de processos formativos que condizem com a contemporaneidade, como Lucarelli (2019), indica há a importância de as IES terem uma assessoria pedagógica como substrato para a valorização da implementação da pedagogia nas reflexões e ações universitárias, em seus diferentes segmentos.

Assim, na narrativa que segue, observamos a importância da associação entre os conhecimentos pedagógicos e específicos, que por meio do trabalho desenvolvido nas UAPs têm provocado reflexões acerca dos processos formativos dos diferentes cursos ofertados no Centros de Ensino. E, a partir disso, contribui para que a gestão universitária apresente um olhar que considere o contexto de docentes e estudantes, buscando a resolução de problemas e tomadas de decisões que emergem no cotidiano do professor/gestor. Na narrativa que segue notamos, como os próprios coordenadores das UAPs atuam e contribuem na condução do trabalho com os estudantes, além de acionarem experiências anteriores ao próprio trabalho na UAP:

[...] uma experiência de equipe integrada inspirou-me a trabalhar com os coordenadores, chefes de departamentos, discutindo como, conjuntamente,

⁶ O termo processos formativos é entendido por nós como: “processos contínuos e permanentes que vão sendo forjados mesmo que não sejam compreendidos desde o início da formação docente. Implica ainda, em experiências autoformativas, heteroformativas e interformativas. Assim, um dos desdobramentos dessa dimensão é o trabalho pedagógico, o qual implica a organização das atividades de estudo, que também emerge nesta dimensão”. (BOLZAN, 2021, p. 323).

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 [...]? Ou ainda, diante de várias outras questões como: o que fazer com alunos que estão reprovando em várias disciplinas? Um estudante que está há 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. (Coordenador de UAP Flamboaiã).

Logo, o papel da assessoria pedagógica nos ambientes universitários torna-se essencial para a promoção desse entrelaçamento entre os diferentes conhecimentos e segmentos, com o intuito de apoiar e colaborar, inclusive, nas instâncias decisórias (colegiados de curso, coordenações, espaços nos quais há envolvimento de ambos). Assim, promover tempos e espaços formativos inovadores e que mantenha uma equidade entre os saberes pedagógicos e os saberes específicos (LUCARELLI, 2019) pode contribuir para a qualificação do trabalho dos professores e sua repercussão nos processos formativos dos estudantes. Esse fato é verificado 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. [...] então um dos desafios que sempre teve na instituição era como fazer com que os nossos docentes, [...], tivessem uma formação mínima adequada para trabalhar enquanto professores, porque nós temos muitos bacharéis, [...] eram especialistas na sua área, mas eles não tinham a formação pedagógica. (Coordenador de UAP- Jacarandá).

Nessa direção, o estudo desenvolvido por Pappis (2020) indica o importante papel das UAPs tanto no apoio dos professores em diferentes funções como dos estudantes e os contextos emergentes. Assim, este estudo nos permite compreender a contribuição destas Unidades para a docência e os processos formativos, destacando-se a dinâmica acadêmica e os contextos emergentes.

Neste recorte, exploramos a dinâmica institucional com destaque para a gestão pedagógica. A gestão pedagógica refere-se ao processo de apoio que as UAPs podem produzir junto aos professores e estudantes. O trabalho realizado pressupõe atender as demandas que decorrem das solicitações desses sujeitos a fim de dar-lhes suporte. Assim, sendo, o trabalho das UAPs depende da definição de cada Unidade, a partir dos Centros nos quais está inserida.

O trabalho dos coordenadores das UAPs é organizado a partir de projetos, a fim de compreender a necessidade de cada lócus para desenvolverem ações capazes de atender alguns desafios dentro das unidades e, assim, consolidar suas práticas.

Nessa perspectiva, o trabalho com os contextos emergentes representa não só enriquecimento das práticas educativas, como também a compreensão da diversidade cultural seus impactos nos processos de ensino e de aprendizagem e que são provenientes das políticas macro e micro, especialmente, com as ações afirmativas nas IES. Isso se reafirma diante do desafio de evitar a evasão dos estudantes nas IES, ou seja, existe uma preocupação com a questão da permanência deles nos cursos e, assim, reduzir os índices de abandono, fato narrado a seguir:

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. (Coordenador de UAP- Flamboaiã).

Desse modo, é necessário que o trabalho com a comunidade acadêmica leve em conta que os processos formativos ultrapassem o modelo tecnicista, pois, conforme Serres (2013) indica, as novas gerações estão mudando também seus modos de pensar.

Para tanto, é essencial que se reconheça a limitação das UAPs, no que se refere a formação docente, uma vez que nem sempre há disposição dos professores para se debruçarem sobre suas práticas educativas e de gestão, a fim de qualificá-las. Diante disso, é essencial que os docentes se coloquem na posição de seres inacabados e que busquem se adaptar às mudanças provenientes dos movimentos socioculturais cada vez mais presentes na instituição.

Bolzan (2016a, p. 15) salienta a necessidade de um movimento de alternância, entre a ação e a reflexão, pois é preciso “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”.

Ainda, associado a esse movimento de alternância, Maciel (2009) destaca a geratividade como uma característica impulsionadora de adaptações ao novo, indicando o professor gerativo como um sujeito que busca, constantemente, novos saberes e fazeres para atender as demandas que desafiam as práticas docentes, como evidenciado com a fala a seguir:

[...] 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. (Coordenador de UAP-Flamboaiã).

Com o intuito de estabelecer e promover essas relações, os coordenadores das UAPs partem da escuta sensível, ouvindo e conversando com os diferentes sujeitos, de modo a acolher suas necessidades e buscar apoiá-los (FREIRE, 1996). Os coordenadores destacam que essa escuta impulsiona a [trans]formação do pensamento, ampliando os conhecimentos dos sujeitos, evitando que atuem como reprodutores de ideias e ações, expandindo as condições para um efetivo processo formativo (VIGOTSKI, 2007), como narrado por Orquídea:

[...] 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. (Coordenador de UAP- Orquídea).

Nessa conjuntura, temos os enfrentamentos no cotidiano dos coordenadores das UAPs, muitos decorrentes dos contextos emergentes e que são grande parte das demandas nas Unidades de Apoio. Essas demandas são trabalhadas em contínuo exercício, por meio do desenvolvimento de redes de relação, nas quais se utilizam diferentes estratégias para acolher as necessidades dos professores, dos estudantes e dos gestores. Pontuando os processos avaliativos internos ao Centros Universitários, bem como o uso de recursos tecnológicos, como o de questionários web e, ainda, reuniões que contemplam as diversas instâncias e segmentos institucionais, para ampliar suas leituras contextuais e provocar a reflexão. Este fato é evidenciado na narrativa a seguir:

[...] 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. (Coordenador de UAP- Flamboaiã).

Dessa forma, notamos o importante papel das UAPs na implementação e mediação dos conhecimentos pedagógicos utilizados em diferentes esferas, ou seja, a gestão pedagógica em ação. E, fica ainda mais evidente, as mudanças que as UAPs provocam nos saberes e fazeres docentes redimensionando a cultura acadêmica, uma cultura instaurada ao longo do funcionamento institucional e que na contemporaneidade precisa ser reinventada. Assim, destacamos a cultura acadêmica que impacta significativamente na dinâmica institucional. Esta cultura, muitas vezes, dificulta a aderência ao trabalho desenvolvido nas UAPs.

O elemento cultural tem um peso forte e é presença constante em todos os tempos-espacos universitários, especialmente, nos modos de estar e agir dos diversos sujeitos protagonistas que impulsionam a própria dinâmica institucional.

Afinal, têm-se diretrizes e normativas que balizam as ações, mas quem aciona a dinâmica e a faz acontecer são os sujeitos que agem, cada qual em suas posições/cargos/lugares dentro da arquitetura institucional. Acerca disso, Marcelo Garcia (1999, p. 249) aponta que: “[...] a universidade, como qualquer outra organização humana, possui uma cultura, normas, rituais, símbolos, etc., que devem ser conhecidos (ou reconhecidos) por qualquer professor que nela pretenda sobreviver”. Logo, as demandas que os coordenadores das UAPs vão reconhecendo e o modo como agem a partir delas no âmbito institucional vai impulsionando e o processo de consolidação do reconhecimento do papel das UAPs.

E o mesmo processo acontece com os professores/gestores, como apontado por Dewes (2017, 2019), diante dos desafios que surgem no cotidiano da gestão em cada esfera da universidade. Os gestores vão acionando os saberes que tem consigo, agindo para resolver as situações que se estabelecem e concomitante a isso produzindo saberes da e na gestão. Assim, os saberes da gestão produzidos estão atrelados ao tipo de desafio que cada professor/gestor teve que enfrentar e como reagiu a cada um. Logo, também está implicado aí o seu entendimento sobre qual é o seu papel como gestor e que, claro, não tem como desconsiderar a dimensão do ser docente. Afinal, estando em cargo de gestão/chefia segue sendo um professor/formador, um professor/pesquisador, um professor/extensionista, além de realizar tantas outras atividades no âmbito dos processos formativos.

Nesse contexto, também identificamos que reconhecer os elementos que caracterizam os contextos emergentes está implicado nas vivências que cada sujeito possui. Esta constatação está alicerçada nas respostas dos professores/gestores e das próprias UAPs.

Nesse sentido, as UAPs vêm proporcionando a escuta sensível e reconhecendo a geratividade docente, tanto em questões autoformativas como interformativas. As UAPs destacam a questão intergeracional, mostrando que os processos inclusivos, a diversidade cultural e social marca significativa a comunidade acadêmica atual, exigindo que se trabalhe conforme as demandas vão emergindo. Há a necessidade de ampliar os conhecimentos acerca destes novos contextos, mobilizando-se processos coletivos e colaborativos. Como observamos na narrativa em destaque:

[...] 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. (Coordenador de UAP- Flamboaiã).

Diante disso, sinalizamos a importância do alinhamento institucional, que se relaciona com as mudanças da cultura acadêmica. Uma cultura em que pode passar a reconhecer a importância de cada segmento, cada profissional que nela atua, cada particularidade estudantil; e em conjunto, (trans)formar os processos formativos institucionais. Nessa conjuntura, podemos vislumbrar que uma das ações das UAPs poderia ser de instigar os docentes, especialmente, aqueles em cargos de gestão a reconhecerem os elementos dos contextos emergentes. Este reconhecer, implica a reflexão e análise nos processos formativos, visando qualificar e potencializar a atividade docente. Nessa direção, destacamos o quadripé universitário que envolve o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão com foco no desenvolvimento profissional dos docentes da instituição. O desenvolvimento profissional docente é definido por Bolzan e Isaia (2021) como um conceito que contempla:

[...] as dimensões pedagógica e profissional que estão assentadas nas ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão influenciadas pelas culturas acadêmica, pedagógica e profissional alicerçadas pela ambiência e pela cultura de colaboração, tendo como pano de fundo a aprendizagem docente. (BOLZAN e ISAIA, 2021, p. 313).

Logo, evidenciamos que o acionamento dos saberes docentes é o subsídio para a atuação tanto dos professores/gestores como dos coordenadores das UAPs. Reconhecer os movimentos de reconfiguração que vêm ocorrendo na educação superior, compreendendo do porquê estão acontecendo, é essencial para que possam alinhar suas atuações com as novas exigências e desafios e, especialmente, reconhecer e propor novas possibilidades, tanto no que condiz à arquitetura institucional, à dinâmica institucional, como aos processos formativos de estudantes, professores e demais sujeitos da comunidade universitária. E, claro, não esquecendo a produção de conhecimento e a manutenção do avanço das ciências, ideais da existência das universidades.

Considerações Finais

Os contextos emergentes vêm lançando nas últimas décadas inúmeros desafios a todos os âmbitos das IES. A partir das pesquisas desenvolvidas, especialmente, por meio das discussões e de seus achados, identificamos no espaço das universidades públicas, em sua arquitetura institucional, que há interlocuções possíveis e que podem ser estabelecidas entre os professores/gestores e as Unidades de Apoio Pedagógico.

Ao evidenciarmos alguns dos muitos desafios que os docentes universitários enfrentam ao assumirem cargos de gestão, dentre os quais a ausência de um suporte institucional para o desempenho das atividades inerentes a cada um dos cargos de gestão/chefia de uma IES, reconhecemos que as UAPs poderiam ter uma articulação com os professores/gestores. Isso, pois elas são estruturas mínimas interligadas a direção dos centros e buscam trabalhar de modo colaborativo com todos os segmentos das unidades acadêmicas. As UAPs, assumem a função de impulsionar as redes de relações, promovendo oportunidades de desenvolvimento profissional, inclusive, diante das instâncias decisórias das unidades de ensino.

A própria criação das UAPs faz parte do movimento de reconfiguração dos tempos-espacos universitários alinhados às exigências, desafios e possibilidades dos contextos emergentes da e na educação. A atuação de professores como chefias/gestores está atrelada ao histórico de criação das IES, logo reconhecer a gestão universitária como uma dimensão de atuação da docência universitária é o primeiro passo para que se possa criar estratégias de qualificação e potencialização do trabalho dos professores/gestores e dos docentes.

Atrelado a isso, podemos destacar os saberes que vão sendo acionados pelos professores/gestores no que condiz aos contextos emergentes, principalmente, como repercutem nos processos formativos. Aqui os saberes da ciência da educação são relevantes para que se consiga compreender os movimentos de [re]significação e reconfiguração dos tempos-espacos formativos. Seja atuando na dimensão do ensino, da gestão, na pesquisa e/ou na extensão, sempre estes saberes precisam ser acionados, bem como os saberes da tradição pedagógica, os saberes curriculares e disciplinares, articulando-os aos da ação pedagógica e dos saberes experienciais, para que o docente em cada lugar que estiver, na função que estiver desempenhando, reconheça os movimentos que estão ocorrendo; seja impulsionados pelo viés sociocultural, evolutivo da ciência, institucional, pedagógico, seja alinhando as atividades às novas perspectivas educacionais.

E, como já vimos, é a trajetória como docente que fornece os subsídios para que consiga, em cada lugar/papel que estiver, identificar necessidades formativas pensando sobre o processo formativo dos estudantes e propondo estratégias pedagógicas alinhadas ao perfil de aluno egresso/profissional (DEWES, 2019).

As fragilidades que estamos identificando em nossos estudos vão para além da simples denúncia, buscamos identificar anúncios, especialmente, de interlocuções viáveis dentro da arquitetura institucional. Como visto, a IES promove ações formativas aos gestores, porém a baixa adesão dos docentes nos permite inferir que há fragilidades neste processo e que as UAPs, estando mais próximas do cotidiano de cada centro universitário, podem agir como interlocutoras na produção de maior adesão ao que já é ofertado pela administração central como suporte aos gestores/chefias. Reconhecemos que é um suporte inicial, mas é o primeiro passo para que, inclusive, se possa planejar outros níveis e tipos de formações e desenvolvimento profissional.

Junto a isso, ao refletirmos sobre o impacto dos contextos emergentes nas IES, observamos que muitas possibilidades foram reconfiguradas para que os desafios provenientes deles sejam superados. Contudo, é essencial que não só a IES se reconfigure, mas também seus servidores entendam seu papel diante desses desafios e se reinventem, se atualizem ao ponto de serem gerativos em suas diferentes funções, em seus encargos, buscando sempre uma prática humanizadora (FREIRE, 1996), na qual o diálogo com os outros segmentos seja uma possibilidade de produção, de aprendizagem e de criação de novos saberes e fazeres.

Referências

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa** n° 032835. Santa Maria, RS: GAP/CE/UFSM, 2016a.

BOLZAN, D. P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. **Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**, Registro no GAP n° 042025. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFSM 2016b.

BOLZAN, D. P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Relatório de Pesquisa Edital Universal**. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2021.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Desenvolvimento profissional docente. Verbetes. *In*: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS. Recurso on-line (2V.); (RIES/Pronex; v. 10 e 11). 2021. p. 313.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigación narrativa. *In*: LARROSSA, J., et. al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, M. 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.

DEWES, A. **Gestão universitária**: departamentos didáticos e contextos emergentes da educação superior pública. 2017. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12235>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DEWES, A. **Aprendizagem da docência universitária**: A Gestão Em Contextos Emergentes. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18644>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo, SP: Moraes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

LUCARELLI, E. Enseñza y asesoría pedagógica em la universidad: nuevas prácticas ante nuevos desafíos. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; FRANCO, S. R. K.; LEITE, D. C. (Org.). **Educação Superior e conhecimento centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019, p.115 – 128.

MACIEL, A. M. da R. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional. *In*: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Org.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria, RS: UFSM, 2009. p. 281-298.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2010.

PAPPIS, L. **As Unidades de Apoio Pedagógico e os contextos emergentes**: Processos Formativos na Universidade. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.
Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22987>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2013.

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.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

