UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

TABATHA PRISCILA SILVA

O PAPEL DO PEDAGOGO NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA: O QUE O CURSO DE PEDAGOGIA TEM A VER COM ISSO?

RIO CLARO
2021

TABATHA PRISCILA SILVA

O PAPEL DO PEDAGOGO NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA: O QUE O CURSO DE PEDAGOGIA TEM A VER COM ISSO?

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Co-orientadora: Profa. Dra. Ligia Bueno Zangali Carrasco

Trabalho de Conclusão de Curso, para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro.

Rio Claro
2021

S586p

Silva, Tabatha Priscila

O papel do pedagogo nos espaços de formação acadêmica universitária : o que o curso de pedagogia tem a ver com isso? / Tabatha Priscila Silva. -- Rio Claro, 2021

65 f.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Coorientadora: Profa. Dra. Ligia Bueno Zangali Carrasco

1. Pedagogia universitária. 2. Formação de docentes. 3. Cursos de Pedagogia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

TABATHA PRISCILA SILVA

O PAPEL DO PEDAGOGO NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA: O QUE O CURSO DE PEDAGOGIA TEM A VER COM ISSO?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Profa. Dra. Ligia Bueno Zangali Carrasco

Profa. Dra. Andréia Osti

Profa. Dra. Joyce Mary Adam

Aprovado em: 10 de janeiro de 2022

Assinatura do Discente

Assinatura da Orientadora

Assinatura da Co-orientadora

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Pedro e Victor, pela paciência, incentivo, força e todo o amor que pode existir no mundo, que me permitiu seguir em frente nesta jornada. Aprendo com vocês todos os dias e vocês são os principais responsáveis por me tornarem uma pessoa melhor.

À minha mãe Marta e meu irmão Lucas pelo suporte, pelas conversas e por toda a ajuda que me trouxeram até aqui.

Ao meu pai Tim (in memorian) que nunca deixou de acreditar em mim.

À querida amiga Lucimara Gonçalves, que sempre me incentivou, torceu por mim desde o princípio e que sempre se dispôs a me ajudar no que fosse preciso, para que eu pudesse conciliar essa vida difícil de trabalho e estudos.

Aos queridos amigos Thiago Moretti e Thatiana Brochini que estiveram comigo em todos os momentos deste curso, que passaram a fazer parte da minha vida e que se tornaram amigos que levarei no coração e na alma para sempre.

À minha orientadora Professora Maria Antônia e minha co-orientadora Professora Lígia que foram incríveis e me guiaram com dedicação, gentileza, sabedoria e muita paciência neste projeto.

Aos colegas da Turma de 2017 do Curso de Pedagogia da Unesp Rio Claro que me mostraram diferentes pontos de vista, me fizeram me sentir acolhida e me ensinaram tantas coisas ao longo destes quatro anos.

“Não importa o que o mundo diz de mim, o que importa é que eu nunca fiz nada que contrariasse os meus princípios e nunca farei.”

(Roronoa Zoro)

RESUMO

A formação de professores tem sido abordagem constante nas pesquisas da área educacional nos últimos anos. Isso porque parte-se do princípio que a compreensão da importância desta formação é fundamental para a compreensão dos rumos que a Educação pode tomar, em todos os níveis. Deste modo, compreender o papel do Pedagogo para além das salas de aula também faz parte dessa busca por uma educação de qualidade. A limitação da área de atuação do pedagogo dentro dos contextos escolares de educação básica pode ser um dificultador na possibilidade de um pedagogo que contribui com outros níveis de formação e melhoria destas. As pesquisas para a formação continuada de docentes universitários podem, também, ser objeto de estudo por parte dos pedagogos, quando estes ingressam em cursos de mestrado e doutorado. Entretanto nos cursos de Pedagogia não há formação para atuação em instituições de ensino superior nos cargos de Pedagogo dentro dos setores de assessoramento pedagógico tendo aí um espaço não ocupado por pedagogos e, mesmo quando lá estão não possuem formação para atuarem nesse lócus profissional. Deste modo, o presente trabalho, pretendeu buscar possíveis diálogos entre Pedagogia e Pedagogia Universitária, trazendo o debate para a esfera da graduação e que, posteriormente, pode vir a contribuir com a formação continuada dos docentes universitários. Para isso foi realizada pesquisa qualitativa documental com análise de conteúdo de teses de doutorado, da qual emergiram duas categorias de análise: o Pedagogo e seu lugar no contexto universitário e a formação e atuação dos Assessores Pedagógicos. Os dados apontaram a importância da formação do Pedagogo para contribuir nos Assessoramentos Pedagógicos Universitários, o que , consequentemente, traz a necessidade urgente de se repensar os cursos de formação inicial, de maneira que essa temática possam ser inseridas neste espaço formativo. Não propusemos aqui a descaracterização do curso de Pedagogia, mas sim um diálogo entre Pedagogia e Pedagogia Universitária a fim de que o futuro Pedagogo esteja ao menos familiarizariado com esse campo epistemológico e possa contribuir dentro do espaço acadêmico para além de atividades meramente administrativas, além do vislumbre do pedagogo também como pesquisador das Ciências Humanas, vez que, conforme instamos ao longo deste trabalho, a docência se dá no exercício prático e teórico, bem como exige contínua investigação e reflexão acerca das práticas pedagógicas, vez que está inserida dentro de um contexto histórico-social que reside na mutação diária dos sujeitos e da sociedade como um todo.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária; Formação de docentes; Cursos de Pedagogia

ABSTRACT

Teacher education has been a constant approach in educational research in recent years. This is because it is assumed that understanding the importance of this training is fundamental to understanding the directions that education can take, at all levels. In this way, understanding the role of the Pedagogue beyond the classroom is also part of this search for quality education. The limitation of the pedagogue's area of action within the school contexts of basic education can be a hindrance to the possibility of a pedagogue contributing to other levels of education and improvement. Research for the continuing education of university teachers can also be an object of study for pedagogues when they enter master's and doctorate courses. However, in the courses of Pedagogy there is no formation to act in institutions of higher education in the Pedagogical positions within the pedagogical advisory sectors having a space not occupied by pedagogues and, even when they are there they don't have formation to act in this professional locus. In this way, the present work intended to seek possible dialogues between Pedagogy and University Pedagogy, bringing the debate to the graduation sphere and that, later, can contribute to the continued formation of university teachers. For this, a qualitative documental research was carried out with content analysis of doctoral theses, from which two categories of analysis emerged: the Pedagogue and his place in the university context and the formation and performance of Pedagogical Advisors. The data pointed out the importance of the Pedagogue's formation to contribute to the University Pedagogical Advising, which, consequently, brings the urgent need to rethink the initial formation courses, so that this theme can be inserted in this formative space. We do not propose here the decharacterization of the Pedagogy course, but a dialogue between Pedagogy and University Pedagogy in order that the future Pedagogue is at least familiarized with this epistemological field and can contribute inside the academic space beyond merely administrative activities, besides the glimpse of the pedagogue also as a researcher of the Human Sciences, Since, as we have urged throughout this work, teaching is a practical and theoretical exercise, and requires continuous research and reflection on pedagogical practices, since it is inserted in a historical and social context that resides in the daily mutation of the subjects and of society as a whole.

Keywords: University Pedagogy. Teacher Training. Courses of Pedagogy

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA 9
2. BREVE PANORAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL 12
3. A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NAS UNIVERSIDADES.....20
3.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO, PROCESSO DE BOLONHA E ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA.....22
3.2 O TRABALHO E A LEGITIMIDADE DO ASSESSOR PEDAGÓGICO.....29
3.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS.....44
4. METODOLOGIA.....52
5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS.....56
6.1 PEDAGOGO E O SEU LUGAR NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.....56
6.2 A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS ASSESSORES PEDAGÓGICOS.....58
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....64

1. Introdução e justificativa

O acesso ao ensino superior no Brasil vem sendo ampliado ao longo dos últimos anos e, com isso, as origens e diversidade do corpo discente também fazem parte desse novo mundo universitário do século XXI, sendo necessária uma reflexão sobre o modelo corrente de ensino presentes na universidade. Todavia, a discussão acerca das práticas pedagógicas e o fazer docente nas universidades brasileiras ainda não é tema amplamente difundido, sendo um campo ainda bastante recente, e não se faz presentes em cursos de graduação voltados ao ensino, como a Pedagogia, por exemplo, muito em razão do modo como esse curso se constituiu no Brasil nos últimos anos, especialmente após sua reestruturação proposta pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais.

A motivação pessoal sobre o tema escolhido para realizar o presente trabalho de conclusão de curso se deu pelo interesse da autora no espaço universitário, do qual faz parte já há alguns anos, pelo desejo de compreender como se dão os processos de ensino-aprendizagem dentro dos cursos de ensino superior, à luz dos conhecimentos adquiridos no Curso de Licenciatura em Pedagogia, e pelo interesse na atuação do pedagogo para além das salas de aula da educação fundamental. O contato diário com os demais colegas do curso e seus questionamentos e anseios sobre sua aprendizagem, bem como a inquietação sobre que seu futuro profissional como docente no ensino fundamental, mesclavam-se com dúvidas quanto às possíveis lacunas do curso e, principalmente, sobre a falta de discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem nos cursos de ensino superior, em especial dentro de cursos que tem como objetivo a formação de professores, ainda que voltado para o ensino básico. Neste sentido, inquietamo-nos com temática e buscamos por material sobre o assunto, tendo encontrado na Pedagogia Universitária campo para iniciar esta pesquisa.

A Pedagogia Universitária é uma área de estudos voltados para a universidade, e atualmente possui um campo epistemológico bastante abrangente, que trabalha eixos principais como os espaços formativos, a docência e a organização do trabalho pedagógico, a gestão e as políticas públicas e a linguagem e a diversidade no ensino superior, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU)[1]. Guardadas as diferenças entre Pedagogia e Pedagogia Universitária,

[1] O GEPPU – Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária vem construindo, ao longo dos últimos anos, a ampliação do campo epistemológico e contribuindo com estudos e publicações sobre a Pedagogia Universitária.

entendemos que este era um campo em que poderíamos explorar tais questionamentos acerca do papel do pedagogo dentro das instituições de ensino superior. As discussões sobre a formação de professores e os processos pedagógicos no ensino superior têm cada vez mais galgado espaço dentro da academia, vez que a educação - independente da esfera em que esteja inserida - está em movimento constante, posto que é composta por sujeitos e que estes também estão em frequente evolução, em especial em tempos de contínuos avanços tecnológicos, tendo ficado evidente a necessidade de se discutir tais processos evolutivos durante a pandemia de COVID-19, em que docentes de todas os níveis de ensino tiveram que adaptar-se a um cenário completamente novo e desconhecido por muitos.

Tal realidade justifica o presente debate e nos leva ao consequente movimento de construção de meios que sejam capazes de adequar o mundo a essa nova geração que encontramos dentro das universidades, bem como o profissional docente e suas práticas pedagógicas e o próprio pedagogo e seu lugar e seu não lugar nos espaços de ensino superior, por meio daqueles que compreendem a importância dessa temática. Assim, nossa pesquisa caracterizou-se como um estudo exploratório, que busca mapear pesquisas anteriores sobre processos de formação de professores universitários no ensino superior brasileiro e estrangeiro, bem como a atuação do pedagogo dentro destes espaços, buscando identificá-los, caracterizá-los e compreender suas especificidades, propondo-se a analisar as possíveis contribuições do pedagogo dentro dos espaços de formação universitária, correlacionando sua atuação à formação recebida nos cursos de pedagogia, e a contribuição da pedagogia universitária.

Buscamos apresentar um breve contexto da constituição dos Cursos de Pedagogia no Brasil bem como compreender o papel atual do Pedagogo, suas especificidades, limitadores e possibilidades, contextualizar autores que contribuem para a área da Pedagogia Universitária com a questão proposta, buscar compreender possíveis diálogos entre Pedagogia e Pedagogia Universitária e a abordagem do tema da docência universitária dentro dos cursos de Pedagogia, e buscar possíveis contribuições do pedagogo dentro dos espaços acadêmicos universitários, mais precisamente no que se refere ao trabalho e formação dos Assessores Pedagógicos que atuam no ensino superior e que tem como formação inicial, em sua maioria, a Pedagogia. Através da análise de três importantes pesquisas realizadas na área, buscamos compreender o papel deste ator, bem como sua importância para os espaços formativos (de alunos e professores), gestão e constituição dos cursos nas

instituições em que atuam. Também pudemos, por meio desta pesquisa, lançar um olhar sobre a problemática da falta de regulamentação do trabalho realizado por estes profissionais, que tende a cercear sua atividade e relega-os, muitas vezes, a trabalhos estritamente administrativos ou ainda que sequer condizem com o que propõe a Assessoria Pedagógica. Diante da situação incerta dos Assessores nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, tais pesquisas tornam-se extremamente relevantes para que se possa avançar na concretização da profissionalização destes sujeitos e, em consonância com esse progresso, entendemos, por fim, que é preciso que o Curso de Pedagogia esteja aberto para possibilitar o primeiro contato destes indivíduos com o ensino superior, sendo este o principal intento deste trabalho que ora se apresenta.

2. Breve panorama do curso de Pedagogia no Brasil

Iniciaremos esse trabalho traçando um breve histórico dos Cursos de Pedagogia, com maior enfoque nas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em dezembro de 2005 e homologadas em 15 de maio de 2006, pois entendemos que é a partir deste ponto que podemos aproximar melhor o debate que aqui se pretende, isto é, o papel do pedagogo nos espaços universitários, observando sua formação inicial e suas possibilidades de atuação para além da Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais.

Os cursos de licenciatura em Pedagogia passaram, ao longo dos anos, por diversas mudanças. De sua criação, em 1939, até as atuais Diretrizes Curriculares, de 2006. O curso nasce com a proposta de formar profissionais para atuar nas áreas administrativas e lecionar nos chamados Cursos Normais, que por sua vez formavam professores para atuar no primeiro ciclo da educação básica. O bacharel em Pedagogia podia atuar nas áreas da administração escolar, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção escolar, avaliações de desempenho de alunos e docentes, pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, fosse no Ministério da Educação, nas secretarias estaduais ou municipais e, caso decidisse estender o curso por mais um ano, o licenciado poderia lecionar nos cursos secundários de formação de professores. À época, utilizava-se o “esquema 3+1”, em que o bacharel tinha uma formação genérica de três anos em diversas áreas de conhecimento como Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física e Química e no ano “adicional”, obtinha formação em Didática e Práticas de Ensino.

> A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que lecionaria as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginasial – normal rural, ou no segundo. Com o advento da Lei n° 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional (Brasil, 2006, p.3).

Após a Lei da Reforma Universitária (1968) e Parecer e Resolução do CFE (1969), permitiu-se, ainda, que o Pedagogo licenciado poderia – também – atuar como professor nos anos iniciais da educação primária. Já no início da década de 80, com

a intenção de atender ao público diverso e plural que se mostrava nas escolas, algumas universidades reformaram seus currículos visando formar, nos cursos de Pedagogia, professores para atuarem na Educação pré-escolar e primária. Ampliou-se a gama de disciplinas e inseriram-se outras tantas que visavam a educação no campo, quilombos, jovens e adultos, povos indígenas, entre outros. Aos poucos, os cursos de Pedagogia tornaram-se o espaço de formação de professores para a educação primária de profissionais que já estavam, de certa forma, inseridos no cenário educacional. Contudo, aos olhos de alguns estudiosos da área, uma grande parcela de alunos destes cursos formavam-se sem ter a experiência prática das salas de aula e um amplo debate iniciou-se no âmbito acadêmico, que se dividiu entre os que acreditavam que a teoria era mais importante que a prática, e os que acreditavam que era preciso um equilíbrio entre prática e teoria e, “sob esta perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social” (BRASIL, 2006, p. 4). Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia foram elaboradas e homologadas em 2006, visando estabelecer bases comuns para formação de profissionais docentes de qualidade, para atender a educação no país, aplicando-se à formação para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além da participação na gestão, planejamento e avaliações de sistemas e instituições no ensino em geral, de maneira que se mantivesse a relação teoria/prática como princípio fundamental dos saberes pedagógicos, além de considerar as diferentes realidades da população do país, suas particularidades e necessidades.

As Diretrizes Nacionais Curriculares trouxeram mudanças bastante significativas para os cursos de formação de professores, mas até sua aprovação final (e mesmo após), houve muita resistência e críticas. A minuta inicial, de 17 de março de 2005, sofreu algumas alterações após pressão de educadores e associações, pois continham artigos bastante polêmicos e que foram veementemente rechaçados por estes, pois – dentre outras coisas – “reduzia os Cursos de Pedagogia ao que se pretendia estabelecer para os Cursos Normais Superiores” (SCHEIBE, 2007, p.12). Entidades como Anped, Anfope, Anpae, Forumdir, Cedes e Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores, que haviam subscrito documento entregue ao CNE em 2001 e que intentavam colaborar e corroborar as propostas feitas pela Comissão de Especialistas, sintetizaram novo documento contendo todas as críticas e apontamentos feitos por diversas universidades, associações, encontros e reuniões

de todo o país. A reclamação gerou algum resultado: o novo parecer corrigiu alguns problemas apontados pelos educadores, como a ampliação da formação do pedagogo e suas funções, que é mais abrangente do que a formação oferecida pelo Curso Normal Superior, demonstrando “um avanço no que se refere à superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado” (SCHEIBE, 2007, p.14). A carga horária também aumentou, de 2.800 para 3.200 horas, divididas entre atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos, Estágio Supervisionado e atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos (BRASIL, 2006, p.22).

A DCN/2006 também determinou que a formação do Pedagogo se desse apenas na modalidade licenciatura, o que desagradou uma parcela dos educadores. Scheibe (2007), por exemplo, afirmou que o CNE optou por uma “posição negociada”, pois utilizou-se da proposta formulada pela Comissão de Especialistas em 1999, sem renunciar à definição do curso apenas como licenciatura. Até mesmo o próprio Conselheiro Francisco Aparecido Cordão deixou registrada sua insatisfação em seu voto final:

> (...)por outro lado, não poderia deixar de apontar que a formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o Pedagogo o professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil. Talvez a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como o bacharelado, não previsto no Parecer (BRASIL, 2006, p. 18).

Outro ponto polêmico dizia respeito ao artigo 14º, que determinava que a formação de demais profissionais da educação se daria nos cursos de pós-graduação. O artigo estava em desacordo ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que assegura em seu artigo 64 que a formação de profissionais da educação para atuar na administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. A inconsistência chegou a ser apontada por um dos conselheiros – César Callegari – no parecer aprovado em 2005, que acabou sendo reexaminado em

2006, resultando no Parecer CNE/CP nº 3/2006 e que contou com voto contrário do conselheiro Francisco Aparecido Cordão, que entendia que a emenda revisada proposta pela Comissão Bicameral de Formação de Professores transformaria o currículo pedagógico em um currículo universal e desconfigurada. Apesar do voto contrário do conselheiro, o artigo foi retificado para adequar-se à LDB.

Mas, talvez, um dos pontos que mais gerou controvérsias e críticas refere-se ao artigo 10º da Resolução, que extinguiu todas as habilitações dos cursos de Pedagogia, tornando-o um curso voltado apenas para a educação infantil e fundamental – anos iniciais – e atividades administrativas e de gestão, todas emaranhadas em uma única modalidade de licenciatura. Como mencionado anteriormente, a transformação do curso exclusivamente na modalidade licenciatura desagradou muitos estudiosos da área e, vinculado ao artigo 10º com a extinção das habilitações, causou grande descontentamento na área. Libâneo, um dos opositores mais ferrenhos às Diretrizes – da maneira como foram concebidas, e às ideias de algumas entidades que participaram de sua elaboração - teceu duras críticas em seu artigo Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores, publicado em outubro de 2006. Para o autor, a exclusão das habilitações dos cursos de Pedagogia é o retrato do que pretenderam certas associações para a formação de professores, que acreditam ter a docência com base da formação. Libâneo discorda dessa perspectiva e aponta que as Diretrizes desconsideram que a Pedagogia é muito mais ampla do que apenas à docência, e inserir habilitações de gestão, coordenação e administração de maneira única, tornaria os cursos aligeirados e ruins. Assim diz Libâneo sobre as Diretrizes:

> A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da Pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais. (…) As imprecisões conceituais e ambiguidades apontadas na Resolução do CNE trazem consequências graves para a formação profissional, entre elas: a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico investigativo da Pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista; b) o desaparecimento dos estudos de Pedagogia no curso de Pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática; c) o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação; d) O rompimento da tradição do curso de Pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador pedagógico), para a pesquisa, para atuação em espaços não-escolares; e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se

> sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola (LIBÂNEO, 2006, p.848-859).

No mesmo sentido, em 2007, a Pró-Reitoria de Graduação da UNESP encaminha ofício ao Conselho Nacional de Educação com a manifestação do Conselho de Curso de Pedagogia, da Unidade de Marília, que há anos vinha formando especialistas em educação especial, sendo curso de excelência nesta área e que, com o Parecer n.º 005/2005, deixaria de oferecer a habilitação ao nível de graduação, algo que comprometeria a formação de professores nesta área já tão carente de profissionais especialistas. A Pró-Reitoria questiona quais serão as medidas adotadas nacionalmente para a área da educação especial, vez que o Parecer não especifica o tema e que, no entendimento da Unesp, deve haver a formação qualificada para promover a inclusão nos sistemas educacionais do país. Argumenta que as universidades não contratam professores para níveis de Pós-Graduação, apenas para a Graduação, e que a ausência dessa formação poderia impactar diretamente na atuação dos profissionais da educação básica.

Em resposta à UNESP, o relator Antônio Carlos Caruso Ronca afirma que a política nacional de educação atual preza pela Educação Inclusiva, o que enseja que todos os professores devem estar habilitados para atender alunos com necessidades especiais. Alega que em razão das políticas sociais nacionais de inclusão destas pessoas é previsível que seja necessária a ampliação de postos de trabalhos que precisem de formação em Educação Especial em nível superior, mas que elas não se dariam exclusivamente nas licenciaturas. Alegou ainda que, de acordo com o Parecer nº 05/2005, essa especialização deve ser realizada no âmbito da pós-graduação, e que a questão da contratação de professores para participarem de cursos universitários é assunto de todas as instituições e de todos os órgãos estaduais de Educação. O relator afirmou também que a UNESP, em especial a Unidade de Marília, participou assiduamente da elaboração das novas diretrizes e que insistiu sempre para que fossem mantidas as habilitações, ao menos para a educação especial, mas que o Conselho “optou pelo conceito de um só curso de Pedagogia e que não contempla a possibilidade de habilitações”. Finaliza o parecer ratificando a decisão do CNE pela formação de docentes para educação infantil e básica na modalidade licenciatura, sem habilitações, retomando que tais especializações devem ocorrer nos cursos de Pós-Graduação, pois entendem que os sistemas de ensino necessitem de profissionais que já tenham experiência na docência. O Parecer n.º 03/2007, com o voto do relator, é aprovado por unanimidade.

Dois anos depois, ainda havia certa confusão com as habilitações. A Universidade Federal de Minas Gerais encaminhou ofício ao CNE informando que a Instituição já havia alterado seu currículo e extinguido as habilitações antes das DCN dos Cursos de Pedagogia em 2005. Contudo, muitos egressos que se formaram antes da LDB/96, com habilitações nas áreas de administração escolar em geral, estavam relatando problemas para poder exercer atividades pedagógicas. Assim, a UFMG vinha questionar possibilidade de apostilamento para esses egressos. Após explanação da relatora Maria Beatriz Luce, o CNE decide temporariamente, em caráter excepcional, permitir o apostilamento de diplomas de egressos de cursos anteriores à LDB e Pareceres 05/2005 e 01/2006, mas indica que se dê prioridade ao encaminhamento destes profissionais para os cursos de Pós-Graduação lato e stricto sensu, de modo a obterem a especialização adequada – nos moldes preconizados pelos citados pareceres – tendo já certa experiência docente.

Em 2016, o SESI – Serviço Social da Indústria – vem ao Conselho Nacional de Educação questionar se as atividades de Educação Física podem ser ministradas por licenciados em Pedagogia, Normal Superior ou Normal nível médio. O questionamento se dá após o Conselho Regional de Educação Física de São Paulo mover ação contra o SESI, na qual se exige que as aulas de Educação Física sejam ministradas exclusivamente por profissionais licenciados deste curso. De imediato, a relatora informa que é o CNE o órgão “responsável por acompanhar a elaboração e a execução do Plano Nacional de Educação (PNE); regulamentar diretrizes; assegurar a participação da sociedade; dar suporte ao Ministério da Educação (MEC) no diagnóstico de problemas e participar ativamente da promoção de debates que auxiliem na busca de melhorias” e que “se a Lei confere ao Ministério da Educação, por meio do CNE, tal atribuição, descabe ao CONFEF/CREF entender diferentemente” (Brasil, 2016). A relatora informa que os professores com enfoque multidisciplinar, como é o caso dos que atuam no ensino do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, tem conhecimento de aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual e que, assim, são aptos para atuarem também nestas áreas. Encerra a questão com base no disposto do artigo 31 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

> Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. (BRASIL, 2016, p.3).

Desde a homologação das Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia, vigente até os dias atuais, muitos autores vêm abordando o tema e apresentando algumas alternativas. Em artigo publicado para o periódico Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, Libâneo, Pimenta e Franco (2007) se dispuseram a discutir os elementos teóricos e práticos, que eles entendiam que deveriam servir de pré-requisito para a edição de leis, regulamentos e diretrizes que visam regular as questões da educação, especialmente o currículo para educadores. Após percorrerem os caminhos trilhados por autores renomados deste e do século passado sobre o que é a Pedagogia, seu campo de atuação e definição, renovaram as críticas já feitas por Libâneo (2006) e acresceram mais algumas ideias que justificam a importância da formação ampla do pedagogo para além da docência na educação básica. Para os autores, a Pedagogia é o único curso de graduação que tem como foco a análise crítica e situacional da educação e do ensino da prática social, pesquisa educacional e desenvolvimento de atividades pedagógicas específicas. Os cursos de formação de educadores deveriam garantir a qualificação para atividades de pesquisas e atividades educacionais em escolas e locais não escolares como sistemas escolares e escolas, incluindo universidades e instituições de ensino superior, dentre outros ramos sugeridos pelos autores. A formação do pedagogo se daria de maneira ampla, como pretendeu as DCNs, mas não visando apenas à docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e sim todo seu campo epistemológico. Nessa concepção, seja qual for a profissão que exerça o pedagogo, ele será capaz de esclarecer a diversidade, as desigualdades culturais e sociais e as necessidades especiais do ser humano no processo de participação na educação. Para tanto, os autores sugerem que

> Em seu exercício profissional, o pedagogo estará habilitado a desempenhar atividades relativas à: formulação e gestão de políticas educacionais; formulação e avaliação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (crianças, jovens, adultos, terceira idade); formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem [...] (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA; 2007).

Nesta perspectiva, para os autores, o pedagogo poderia atuar mais amplamente e, em relação a esse trabalho que ora se apresenta, poderia ter espaço dentro do ambiente universitário. Para isso, pensam que seria necessário que temas diversos, para além da docência no ensino básico, pudessem ser abordados dentro dos Cursos de Pedagogia, de maneira que o egresso deste curso tivesse, dentre

tantas outras, possibilidades reais de atuação dentro dos espaços universitários, por meio de assessoramento e coordenação pedagógica, considerando as extintas habilitações.

Nos últimos anos, um novo campo epistemológico dentro da área da Educação vem obtendo espaço: a Pedagogia Universitária, que busca “profissionalizar a universidade e desenvolver a formação profissional dos que nela atuam” (Cunha, 2014). Os estudos nessa área são recentes, e trataremos mais especificamente do assunto adiante, mas cabe ressaltar que a Pedagogia e a Pedagogia Universitária possuem vertentes diferentes, com apenas alguns pontos de convergência: docência, gestão, pesquisa, formação, políticas da educação. Como vimos anteriormente, ainda que haja outros entendimentos, as Diretrizes estabelecem que a Pedagogia se concentre na formação, ensino, gestão e pesquisa da educação básica, quais sejam, infantil e fundamental I, pressupondo a formação inicial do professor, que passará – ao longo dos anos – por formações continuadas. Já a Pedagogia Universitária, de acordo com a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006, p. 57), tem como base o campo da educação que atua no espaço interdisciplinar da universidade e seus objetos de estudo são o ensino, a aprendizagem, a avaliação universitária e a formação de professores dentro deste espaço. Fica claro, portanto, que ambas têm lócus diferentes, mas um ponto comum: os processos de ensino-aprendizagem.

O modelo atual, predominante nos cursos de Pedagogia, ancorado nas DCNs, no entanto, afastou a possibilidade dessa aproximação, conforme observa Cunha (2014):

> Essa perspectiva significa que a representação do campo científico da pedagogia na universidade – assumida pelos próprios pedagogos – reforça a compreensão de que esse campo se identifica, prioritariamente com a infância e as séries iniciais da escolarização. Essa postura restringiu as demais possibilidades de compreensão da pedagogia como ciências da educação e a afastou, ainda mais, da legitimidade acadêmica, das demais pedagogias, incluindo os espaços da educação superior e média (CUNHA, 2014, p.9).

Mas será que, ainda que em contraponto às DCNs, é possível que o pedagogo encontre seu lugar - e seu não lugar - dentro da academia? Seria possível a aproximação entre Pedagogia e Pedagogia Universitária, de modo a contribuir com a formação inicial do pedagogo e, assim, integrá-lo aos espaços universitários de maneira profícua? Inicialmente, precisaremos compreender o que é a Pedagogia Universitária, as pesquisas realizadas na área, seu campo epistemológico e, a partir daí, buscar uma afinidade que afluam em uma nova realidade para o pedagogo.

3. A Pedagogia Universitária e o Assessoramento Pedagógico nas Universidades

Como mencionado anteriormente, a Pedagogia Universitária é um campo epistemológico relativamente novo, que se inicia nos anos 60 e, no Brasil, tem como precursoras a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Com a organização de cursos formais de pós-graduação, nos anos 70, a pedagogia universitária começa a ganhar destaque, mas ainda possuía um caráter tecnicista de educação para o "como fazer" (FAVERO; PAZINATO, 2014, p. 4). O ensino universitário se constituía exclusivamente a partir dos saberes da área profissional e científica de professores que, a partir das representações tradicionais de suas trajetórias como alunos, desenhavam sua forma de ensinar. Nesse sentido, Cunha (2014) argumenta que:

> A autoridade dos professores, respaldada por uma hierarquia inquestionável nas instituições, legitimava a cultura estabelecida. A universidade representava um perfil definido, atendendo as expectativas tácitas das classes sociais que nela interagiam. Não permitia questionamentos sobre seu estatuto de credibilidade. A própria comunidade interna – organizada através de seus órgãos colegiados – definia suas práticas e rituais, sem significativa interferência externa. (CUNHA, 2014, p. 761)

Durante a década de 80, a discussão sobre o ensino superior passa a ter cada vez mais espaço dentro comunidade acadêmica, sendo assunto abordado em diversos encontros nacionais e estaduais, além da criação do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), um passo importante para o ensino superior e da determinação e da definição da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão pela Constituição Federal de 1988. Mas é a partir da década de 90 que, com a globalização, que a educação superior começa a tomar novos rumos, preocupando-se cada vez mais com a formação profissional e menos com as questões pedagógicas. O forte impacto das novas estratégias de mercado, políticas públicas e gestões ecoam no ensino superior: a ciência, responsável por tanto progresso na sociedade moderna, teve que assumir sua posição como participante dos modos de produção que influenciaram a natureza e agravaram as desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, a universidade se vê atingida pela nova realidade tecnológica, com formas diversas de distribuição de informação que, por vezes, dispensam a necessidade de intermediários, suscitando questionamentos sobre o aparato institucional que desempenha essa função, tradicionalmente pertencente às instituições de ensino, que é a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade às novas gerações, papel comumente

desempenhado pelo professor e, por essa razão, também tem sido posto em questão. Assim sendo, o professor precisará, aceitando ou não tais fatos, desenvolver novos saberes e habilidades, propiciando novos entendimentos sobre o fazer profissional docente (CUNHA, 2014, p. 762-764).

É nesse contexto que a Pedagogia Universitária busca contribuir: pesquisar, agir e incentivar o profissional docente universitário a tornar-se um pesquisador de sua prática, participando ativamente na construção dos projetos pedagógicos de sua instituição e compreendendo o processo de ensino-aprendizagem como uma construção de seus alunos e de si mesmo e, nos últimos anos, diversos pesquisadores, têm se debruçado sobre ao assunto, a fim de acrescer e desenvolver o ensino superior. As pesquisas se dão nas mais diversas áreas presentes dentro das IES como a gestão, o corpo discente, os projetos pedagógicos, as avaliações, pesquisas, extensão, didática, formação docente, ou ainda, os papeis que outros atores façam ou que possam fazer parte do ambiente universitário, direta ou indiretamente. No Brasil, salientamos as pesquisas realizadas por Almeida (2012), Campos (2010, 2017), Campos e Almeida (2019), Cunha (2007, 2008, 2009, 2010), Isaia (2003), Melo (2009, 2018), Melo e Campos (2019), Morosini (2010), Pimenta e Anastasiou (2005), Veiga (2006) e, no contexto internacional, evidenciamos os trabalhos de Leite e Ramos (2012), Nóvoa (1992, 2000) e Lucarelli (2005). Uma série de estudos e pesquisas realizados no país e no exterior corroboram nossa afirmação de que, além de apontar as fragilidades teóricas e práticas da formação inicial de professores, não tem se prestado atenção suficiente à necessidade de sistematizar os saberes profissionais da formação de professores e do ensino universitário e, tampouco, de outros atores que estejam inseridos no *lócus* universitário. A educação superior deve se dar principalmente no sentido de alcançar o sucesso diante das necessidades trazidas pelas mudanças sociais, que estão se acelerando a cada dia e seu impacto na sociedade e, consequentemente na universidade, está aumentando.

Neste capítulo, e para esse trabalho especificamente, abordaremos três teses de pesquisadoras da área da Pedagogia Universitária sobre Assessoramento Pedagógico, um dos diversos temas presentes nesta área. Serão analisados os trabalhos de Amanda Resende Costa Xavier, 2019, intitulado *"Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão"*, de Lígia Bueno Zangali Carrasco, 2020, intitulado *"A ação profissional do assessor pedagógico: Diálogos acerca de sua trajetória"*, e de Juliana Santos da Conceição, 2020, intitulado *"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)", que não apenas tratam da figura do Assessor Pedagógico, no Brasil e no estrangeiro, como também versam sobre a Pedagogia Universitária, seus conceitos, aplicações e relevância dentro do meio acadêmico. Entendemos que tais estudos nos auxiliarão a traçar uma correlação entre a Pedagogia e a Pedagogia Universitária, a fim de contribuir com a discussão também no âmbito da graduação. Escolhemos estes trabalhos por depreender que a narrativa e argumentação apresentadas, bem como a pesquisa de campo realizadas pelas pesquisadoras, são fundamentais para amplificar o debate acerca dos esforços para a formação docente dentro dos espaços acadêmicos, a relevância da Assessoria Pedagógica nesta conjuntura, e trazem dados importantes do cenário nacional e internacional, que asseguraram as questões basilares aqui propostas, quais sejam, o papel do pedagogo dentro do ensino universitário e sua formação inicial.

3.1 Formação pedagógica do docente universitário, Processo de Bolonha e Assessoria Pedagógica Universitária

Existe uma grande quantidade de literatura que mostra que os professores universitários não têm recebido uma formação voltada para o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, os elementos constituintes de sua atividade docente, como planejamento, organização da sala de aula, metodologia e estratégias de ensino, avaliação, as características da interação professor-aluno, são cientificamente desconhecidas para eles, que acabam por exercer a docência a partir de suas experiências pessoais como alunos, tendo como referência as práticas de seus professores ao longo de sua vida escolar e partindo do princípio de que "quem sabe fazer, sabe ensinar" (Xavier, 2019). Em sua tese de doutorado de dezembro/2019, Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão, a pesquisadora aponta a importância de inovações curriculares dentro do ambiente universitário, de modo a romper com a mera transmissão do conhecimento como principal modalidade de formação acadêmica proporcionada aos alunos, exigindo reconfiguração do conhecimento e, consequentemente, reconfiguração do próprio ensino. Espera-se que, nessa prática profissional, seja permitido desempenhar um papel protagonista no processo de ensino, alterando, assim, a prática docente da própria universidade. Contudo, Xavier (2019) chama a atenção para a ideia – ainda hoje muito praticada – de que o domínio

de conteúdos técnicos e específicos de sua área de conhecimento, garantem ao docente universitário a legitimidade para atuar neste ambiente escolar. A autora defende que inovações curriculares pavimentam o caminho das inovações pedagógicas, de maneira a rever a metodologia aplicada na prática docente:

> Uma das características da inovação pedagógica se encontra na ruptura com a forma tradicional de ensinar e de aprender, compreendida na ação intencional, consciente, que rompe com práticas habituais e se organiza pedagógica, metodológica, didaticamente diferente do modo habitual, reconhecendo novas formas de produção do conhecimento. (Cunha,2006e. apud Xavier, 2019, p.45).

No quadro abaixo, elaborado pela autora e adaptado de Cunha (2006e), Xavier traz as características da inovação pedagógica, detalhando elementos como ruptura

Quadro 1 – Elementos característicos da inovação pedagógica

Elementos da inovação pedagógica	Características
Ruptura com a forma tradicional de ensinar e de aprender	- ação intencional, consciente - rompimento com práticas habituais - organização diferente da habitual (pedagógica, metodológica, didática) - reconhecimento de novas formas de produção do conhecimento
Gestão participativa	- posicionamento de todos os envolvidos como atores protagônicos do processo
Reconfiguração de saberes	- anulação das dualidades entre os conhecimentos (científico/popular, ciência/cultura, educação/trabalho)
Reorganização da relação teoria-prática	- anulação da precedência entre teoria e prática - apropriação do conhecimento via reflexão (ação-reflexão-ação) - elaboração de novos questionamentos aos processos de ensinar e de aprender - adoção de respostas contributivas aos processos de ensinar e de aprender
Perspectiva orgânica do processo	- integralização da concepção, desenvolvimento e avaliação do processo

Fonte: Cunha (2006e); Adaptado de Xavier (2014, p. 96).

de práticas formais de ensino-aprendizagem, gestão participativa, reconfiguração dos saberes, reorganização da relação teoria-prática e a perspectiva orgânica do processo.

Considerando que a sociedade tem demandado, cada vez mais, uma universidade ampla, democrática e acessível, almejando uma transformação social através do acesso ao conhecimento científico e aumento de qualidade do ensino oferecida aos estudantes, as exigências quanto à prática docente universitária também aumentam. E esses anseios da sociedade moderna se dão num cenário capitalista, qual seja, a produção de sujeitos aptos, competentes e competitivos frente ao mercado de trabalho, ainda que essa não seja – necessariamente – a função primeira da universidade: produzir conhecimento científico e cultural. Em contraponto,

com tais exigências, o docente universitário se vê imerso em uma alta carga de trabalho, com a responsabilidade de transformar seus alunos em tais profissionais, mesmo com tanta diversidade sócio-histórica-cultural que cada um traz consigo ao adentrar o ensino superior. Frente a essa nova realidade, o Ministério da Educação - através de dispositivos legais - pretende inserir inovações curriculares nas universidades federais brasileiras, acrescido de “orientações relativos ao apoio e à formação pedagógica docente, tratados como requisitos de garantia de sucesso acadêmico” (Xavier, 2019, p. 50), mas sem expressar claramente os processos para tal, outorgando às Instituições a incumbência de realizar tais processos, cada uma a sua maneira, a depender das gestões e concepções que possam ter individualmente. Neste sentido, Xavier (2019) questiona o desenvolvimento que isso possa ter dentro das universidades, dada a ausência de diretrizes específicas:

> Tendo em consideração o cenário de desafios impostos à docência, assim como os dispositivos legais que orientam as inovações curriculares, como provisionar, então, que haverá garantia de adoção de serviços de apoio e formação pedagógicos, sem prever a existência do canal pelo qual fluirão as responsabilidades pelo planejamento, pelo desenvolvimento e pela continuidade das ações que se referem a tais serviços? Amplamente dito, poder-se-á entender que qualquer sujeito interessado nesses serviços ou ações, dentro da academia, poderia realizá-los, quando julgasse necessário, sem o estabelecimento de responsabilidades ou de continuidades (XAVIER, 2019, p.51).

É neste contexto que a autora busca trazer o Assessoramento Pedagógico como um espaço cujas responsabilidades são reconhecidas e delineadas no sistema, conferindo-lhe a identidade necessária para conduzir ao sentimento de pertença e legitimidade dos sujeitos que irão usufruir de apoios e ações de ensino e formação, buscando alicerce na Pedagogia Universitária, campo que envolve a construção de novos referenciais a fim de proporcionar aos professores a possibilidade de reconfigurar seus conhecimentos científicos norteadores, que se relacionam com as dimensões docentes de sua profissão.

O assessoramento pedagógico universitário considera as questões de ensino, aprendizagem e avaliação universitária como objeto de pesquisa e trabalho. É sua responsabilidade criar espaços de formação da prática docente universitária como parte integrante da formação profissional docente, objetivando a construção do conhecimento e a reflexão docente. No âmbito desta ação, envolve investigações, intervenções e cooperação com gestores e professores, como um dos participantes que ajuda a confirmar o campo do ensino universitário. Num ambiente em que as práticas de intervenção visam a concretização de mudanças que afetam toda a

instituição de ensino, especialmente as aulas, a Assessoria Pedagógica Universitária é considerada uma profissão auxiliar. Nesse sentido, o assessoramento pedagógico universitário é visto como uma espécie de dispositivo de apoio, e sua prática de intervenção, animação e orientação estará entrelaçada com a prática docente ao invés de isolá-la. Como função de intervenção, a própria Assessoria Pedagógica Universitária torna-se uma situação de produção docente, que se configura para ajudar a diminuir o distanciamento entre o ensino científico e a prática educativa (Xavier, 2019).

A Assessoria Pedagógica, de acordo com Xavier (2019, p. 53), considera as questões de ensino, aprendizagem e avaliação universitária como objeto de pesquisa e trabalho. É sua responsabilidade criar espaços de formação da prática docente universitária como parte integrante da formação profissional docente, com vistas à construção do conhecimento e à reflexão docente. Sua preocupação está centrada na pesquisa, intervenção e cooperação com gestão e professores, como um dos participantes que ajudam a confirmar o campo do ensino universitário, sendo um mecanismo de apoio, “cujas práticas de intervenção, de animação e de orientação se entrelaçarão às práticas pedagógicas docentes, não as deixando isoladas” e seus conhecimentos e habilidades relacionados à sua formação educacional devem ser reconhecidos no processo de comunicação e aprendizagem (Xavier, 2019, p.53).

> Essa institucionalização não se refere à verticalidade de imposições de órgãos da instituição; pelo contrário, origina-se na horizontalidade da construção de espaços formativos, que são coletivos e que, por tais características, se transformam em lugares de formação. Deste modo, assumimos a Assessoria Pedagógica Universitária como um “espaço institucional, político-pedagógico e cultural que apoia a organização de possibilidades de organização de políticas de desenvolvimento profissional docente, integrando formação com profissionalização. (XAVIER, 2019, p. 54)

Conforme Xavier (2019), a Assessoria Pedagógica tem uma gama bastante difusa e, às vezes, contraditória de atividades a ela atribuída. A diversidade e heterogeneidade dessa área se refletem em diferentes ações, por isso é difícil definir um plano de ação específico, algo apontado frequentemente por muitos autores da área da educação universitária.

Ainda que a maioria dos estudos aponte semelhanças com as ações estabelecidas como responsabilidade da Assessoria Pedagógica, tal qual a responsabilidade de promover planos de desenvolvimento profissional e proporcionar formação docente, e de se mobilizar para participar de ações de formação, buscando recursos ou apenas requisitos técnicos e, ainda que sujeita ao arbítrio da gestão, a

consultoria docente universitária possui desenhos diferentes de acordo com a cultura organizacional de cada instituição, de forma que pode estar inserida em diferentes responsabilidades conforme o espaço em que se encontra. E mesmo observando que há uma enorme diversidade e complexidade da área, o que torna um pouco dificultosa a definição das responsabilidades institucionais acerca da Assessoria Pedagógica, a importância desta área parece estar cada vez mais confirmada, dada a necessidade da inovação curricular no ensino superior. Neste sentido, “cabe à Assessoria Pedagógica Universitária a tarefa de construir espaços que promovam caminhos possibilitadores da construção de saberes próprios da docência, em toda sua complexidade” (Xavier, 2019, p. 57), criando um espaço propício a esses caminhos, tornando o espaço mais adequado para o desenvolvimento de todas as competências ali presentes, considerando a diversidade de pensamentos, bagagem educacional e visões multíplices dos docentes que, afinal, são os atores principais dentro dessa difícil, porém real e necessária, tarefa de renovação do ensino universitário.

> Nesse sentido, e principalmente tomando em conta os desafios impostos pelas inovações curriculares que demandam a inovação pedagógica, o assessoramento pedagógico requer a geração de um espaço propício ao atendimento das demandas dos atores do universo universitário, relacionadas aos processos acomodados pela dimensão pedagógica. Trata-se de uma ação que vai além da produção de conhecimentos, ampliando-se para o desenvolvimento de processos de interpretação das tarefas pedagógicas, em que o assessoramento pedagógico, ao adotar ação conjunta com os docentes, fomenta o protagonismo e a relação teoria-prática, contaminando outras cátedras além daquelas da educação. (XAVIER, 2019, p.57)

As semelhanças e diferenças entre as concepções acerca da atuação do Assessor Pedagógico nos espaços universitários elencados por Xavier (2019) demonstram que para construir o campo da pedagogia e da pedagogia universitária, é preciso, em consonância com as ações pedagógicas conceituais, articular a prática desenvolvida pelos professores das disciplinas no cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática da programação, a avaliação do ensino e da aprendizagem e as reflexões geradas por essas práticas; a sala de aula universitária como objeto de pesquisa, a prática de investigação sistemática por pesquisadores e a prática de intervenção, animação, orientação e apoio em atividades presenciais desenvolvidas por professores consultores. Citando Cunha (2010b), a autora destaca ainda que “os caminhos e alternativas para a consolidação do campo da Pedagogia Universitária são passíveis de serem apropriados como responsabilidades a serem assumidas pela Assessoria Pedagógica Universitária” (Xavier, 2019, p. 60) e indica alternativas, tais como

> provocar, institucionalmente, a reflexão sobre a importância da formação profissional docente para o professor universitário; instituir lugares de formação, buscando a legitimação dessa ação; insistir na condição pedagógica da avaliação institucional; auxiliar na reflexão coletiva sobre o sentido da ação acadêmica e papel da universidade na sociedade; desencadear políticas institucionais incentivadoras da melhoria da qualidade das práticas pedagógicas; auxiliar na revisão de formas de recrutamento e progressão na carreira do professor universitário, ressaltando a importância dos saberes da docência. (XAVIER, 2019, p. 60)

A formação profissional docente é ato contínuo, que se desenvolve ao longo dos anos de sua atuação, através da construção de saberes, os quais “se alicerçam em fundamentos teórico-práticos de processos formativos, considerando condições institucionais, espaços e tempos do trabalho docente” (Xavier, 2019, p. 62). E para que essa formação seja realizada dentro das instituições, em programas de capacitação e desenvolvimento, é preciso haver um amparo que, de acordo com a autora, é papel que pode ser atribuído à Assessoria Pedagógica, pois buscará, dentro de seu campo de atuação, criar ações que possam alterar práticas, ideias e saberes dos profissionais docentes, afim de possibilitar a esses profissionais novos caminhos em seu fazer docente. Porém faz-se necessário compreender que apenas programas e ações propostas, seja por uma Assessoria Pedagógica ou até por gestores, não é suficiente para que esse desenvolvimento ocorra com facilidade. É importante ponderar que existem contextos políticos e sociais presentes nas instituições que podem ser tanto facilitadores quanto dificultadores, portanto não se trata apenas de simples mudanças de atitudes, elaboração de programas ou outros meios que levem ao desenvolvimento da formação docente. Conforme Cunha (2015a apud Xavier, 2019), há ainda muitas instituições que entendem ser responsabilidade apenas do docente, como atividade individual, o seu crescimento e ampliação de saberes e metodologias pedagógicas, desconsiderando o caráter coletivo do fazer docente em um ambiente de ensino. Isto posto, a autora busca esclarecer que não é possível estabelecer formatos pré-concebidos, como fossem manuais de instruções, porque as práticas e conceitos que pretendem auxiliar o desenvolvimento da docência é amplo, diverso e multidisciplinar e varia de acordo com cada instituição a qual o docente está inserido.

Em sua tese, Xavier (2019) analisa a formação continuada de docentes em universidades portuguesas à luz do Processo de Bolonha que, ainda que não mencione ou busque pela figura do Assessor Pedagógico, busca convergir ideias curriculares para as universidades europeias, mesmo que sob visão mercadológica e resguardando as particularidades de cada país membro. O *Processo de Bolonha*

procura trazer mais coerência aos sistemas de ensino superior em toda a Europa. Estabeleceu o Espaço Europeu do Ensino Superior, para facilitar a mobilidade de estudantes e pessoal, tornar o ensino superior mais inclusivo e acessível e para tornar o ensino superior na Europa mais atrativo e competitivo a nível mundial. Como parte do *Espaço Europeu do Ensino Superior*, todos os países participantes concordaram em introduzir um sistema de ensino superior de três ciclos, que consiste em estudos de licenciatura, mestrado e doutoramento, bem como assegurar o reconhecimento mútuo das qualificações e dos períodos de aprendizagem concluídos nas universidades europeias que fazem parte do programa e implementar um sistema de garantia de qualidade, para reforçar a qualidade e a relevância da aprendizagem e do ensino. E, para que isso ocorra, é preciso haver qualificação do corpo docente das universidades, o que, na visão da autora, não aconteceu de maneira satisfatória.

> Entretanto, mesmo frente a essa perspectiva, os espaços de aprendizagem da docência, ou o apoio à prática pedagógica docente, não são alvos de atenção das políticas europeias, sendo unicamente mencionados na Conferência de Paris (2018), referente ao acompanhamento do Processo de Bolonha. Assim, demonstra-se ausência de uma adequada implementação de políticas de formação de professores no ensino superior, que permita desenvolver competências relacionadas com os pilares pedagógicos decorrentes do Processo de Bolonha. O movimento não foi acompanhado de necessários questionamentos relativos às práticas pedagógicas dos professores, o que demonstra uma certa despreocupação com a formação dos docentes universitários, no sentido de construir com eles saberes que os sustentem em suas decisões pedagógicas, direcionadas para os pilares revelados com as transformações que a universidade vivencia. XAVIER, 2019, p. 100-101)

Trazendo a discussão para o Brasil, Xavier pesquisou sobre o projeto Universidade Nova e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ambos em busca de uma nova reforma universitária no país, tendo sido o último instituído através do Decreto 6096/2007. Através deste decreto, uma série de medidas foram tomadas para restaurar o desenvolvimento do ensino superior público e dar condições para a Universidade Federal promover a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de ensino superior, causando um impacto que, segundo o governo federal, pode ser percebido no número de expansões iniciadas em 2003. Suas ações incluiriam o aumento das vagas para cursos de graduação, com ampliação de vagas para cursos noturnos, fomento ao ensino de inovação, combate à evasão e outras metas para redução da desigualdade social no país (Xavier, 2019, p. 180). Há certa divergência sobre a eficácia desses projetos, com posicionamentos contrários e favoráveis à

implantação de uma nova reforma universitária. Nessa seara, Xavier (2019) aponta que uma inovação curricular está diretamente atrelada a questões pedagógicas, que impactam e são impactadas pela ação docente, as quais necessitam de um suporte institucional para se desenvolver e avançar, algo que se encontra na figura da assessoria pedagógica.

Em conclusão, a autora entende a Assessoria Pedagógica no contexto das universidades brasileiras como um apoio institucional às rotinas e práticas pedagógicas universitária, uma figura mediadora entre instituição, gestão e discentes, descartando o caráter meramente administrativo a ela imputada por algumas vezes, e sumarizando um rol de responsabilidades pautado em cinco dimensões (Xavier, 2019, p. 300):

a) Assessoramento a docentes - relacionado às questões didático-pedagógicas;

b) Assessoramento ao desenvolvimento profissional docente – relacionado à progressão da carreira decente, ampliando sua aquisição de saberes e domínio de competência relacionado à docência;

c) Assessoramento à avaliação institucional – que trabalha em conjunto com a gestão e à prática educativa como um todo, identificando pontos positivos e buscando soluções para pontos negativos;

d) Assessoramento curricular – diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de currículos e projetos pedagógicos de cursos ou da instituição como um todo;

e) Orientação discente – que busca no diálogo com a outra ponta do processo pedagógico um feedback que auxilie na identificação de problemas e acertos, que possam pavimentar o caminho da inovação universitária;

Demonstra, assim, a importância não apenas da pesquisa e debate sobre os Assessores Pedagógicos Universitários, mas também a extrema e necessária relevância da ciência da Pedagogia Universitária.

3.2 O trabalho e a legitimidade do Assessor Pedagógico

Para a pesquisadora Lígia Bueno Zangali Carrasco (2020) a universidade é um espaço que tem o compromisso fundamental de formar sujeitos tanto para a sociedade quanto para a profissão. Em seu trabalho A ação profissional do assessor

pedagógico: Diálogos acerca de sua trajetória, de 2020, a autora busca demonstrar que o campo da Pedagogia Universitária está intrinsicamente ligado aos princípios apontados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como fundamentais para essa formação, isto é, tornar-se uma comunidade dedicada à produção e divulgação do avanço do conhecimento e da ciência, tecnologia e cultura, o aprimoramento do ensino qualificado e responsável, que irradiam-se no espaço da construção cidadã e do desenvolvimento social, constituir uma comunidade que levanta e debate questões e permite importantes sugestões e soluções de caráter regional, nacional e desenvolvimento internacional, e tornar-se uma referência para as instituições públicas e privadas na obtenção de informações científicas e técnicas para a tomada de decisões (MANO, 2015, p. 254-255 apud Carrasco, 2020, p. 17). Para a concretude de tais conceitos, é necessário um corpo docente também qualificado e, como vimos em Xavier (2019), a qualificação do corpo docente é algo contínuo, que precisa ser reiteradamente alimentado com novas ideias, espaços, práticas e teorias e é justamente nesse contexto que a Pedagogia Universitária vem coadjuvar.

> Este espaço comprometido com a produção científica, tecnológica e cultural, mas que precisa se preocupar, especialmente, com a formação humana, necessita, para além dos princípios colocados pela UNESCO, de diretrizes que deem os encaminhamentos para que estes princípios se concretizem no dia a dia da instituição. Uma das perspectivas que pode direcionar essas diretrizes, a nosso ver, é a Pedagogia Universitária. Sendo a Pedagogia Universitária um “campo de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior”, ela deveria permear decisões, encaminhamentos e ações no sentido de auxiliar a melhoria nos processos que ocorrem na IES. (CARRASCO, 2020, p. 17)

Para amparar essa evolução do corpo docente, o Assessor Pedagógico Universitário tem pertença significativa, mas é também um profissional que carece de constante progresso dentro de sua própria área de atividade. Isto posto, a autora dispõe-se a investigar a trajetória profissional deste ator pedagógico, bem como seu desempenho no ambiente universitário, tendo organizado sua pesquisa em três universidades brasileiras – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e três universidades estrangeiras – Universidad de Buenos Aires (UBA) e Universidad Nacional de Tucumán (UNT), na Argentina e Universidad de La República Uruguay, no Uruguai, instituições que tem o cargo de Assessor Pedagógico Universitário e que vem alcançando bons proveitos nesse campo. Carrasco (2020) ressalta que a pesquisa não tem caráter comparativo, dado que o objeto de estudo

em questão está focado na organização do trabalho do Assessor, desde sua formação à sua contratação, o que ocorre de maneiras variadas e permite a exploração do tema através de suas singularidades e similaridades, propiciando uma visão ampla deste ofício ainda recente e pouco reconhecido (CARRASCO, 2020, p. 19).

A universidade pública tem passado por mudanças significativas nos últimos anos com a ampliação de vagas e a diversidade do corpo discente pois, cada vez mais, alunos de origens diversas, muitos que antes não acessavam o ensino superior, têm chego a esses espaços, o que demanda – para além de políticas de permanência e acolhimento – profissionais que atendam a essa nova realidade. Entretanto, o abarcamento de novos alunos não pode se resumir à mera expansão de vagas, pois é fundamental que tal crescimento seja acompanhado por projetos institucionais e pedagógicos dentro das IES (CARRASCO, 2020, p.42). Ao mesmo tempo, é preciso considerar que deve estar presente sempre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, ainda que seja dever constitucional das instituições garantirem tais particularidades, faltam discussões conceituais acerca do tema, especialmente sobre processos pedagógicos que possibilitem essa intrinsecidade. Nesta perspectiva, esse cenário faz-se cada vez mais distante devido ao modo independente que ocorrem dentro das IES, supervalorizando alguns processos em detrimento de outros (CARRASCO, 2020, p. 43). Respaldada por Cunha (2011), a pesquisadora aponta que tais situações perpassam pela prática do professor na universidade e que as rotinas comumente adotadas no fazer docente no âmbito universitário atual - pautados exclusivamente em domínio de saberes e mera transmissão de conhecimentos - impulsionam o apartamento entre ensino, pesquisa e extensão, sendo necessário, portanto, a revisão destas práticas, do papel docente, dos currículos e projetos presentes, campo epistemológico explorado pela Pedagogia Universitária. Campo este que, conforme Carrasco (2020), exige distinção da Pedagogia tradicional e do profissional pedagogo como estes foram desenhados no atual sistema educacional brasileiro, pois há diferenças basilares entre o ensino de crianças e de adultos que precisam ser guardadas:

> [...] o processo de ensino que ocorre com os adultos demonstra um diferencial primordial com relação à pedagogia das crianças, pois pressupõe um “engajamento consciente e voluntário” (SOARES, 2009, p. 101). Isso quer dizer que o adulto precisa, necessariamente, participar ativamente deste processo de ensino, pois tem condições de propor, negociar e avaliar a aprendizagem que está tendo, em um nível superior ao da criança e do adolescente. Do mesmo modo, o olhar para essa aprendizagem também deve ser outro, buscando alcançar o máximo de autonomia, que é condição

> fundamental para formação profissional e humana. (CARRASCO, 2020, p. 44)

Para fortalecer e consolidar o campo da educação universitária, conforme Cunha (2010 apud Carrasco, 2020, p. 46), as possíveis mobilizações dentro da instituição perpassam a política, a formação e a pesquisa. Em termos de política, além da necessidade de revisão dos métodos de avaliação da instituição e de recrutamento de professores, há também a importância da formação profissional para fins de ensino e a demarcação de espaços específicos para que essa formação se torne efetiva. Já o contexto do processo formativo mostra que é necessário compreender que os professores têm saberes já constituídos ao longo de sua carreira e é a partir destes saberes que é possível encadear a Pedagogia Universitária, através da proposição de uma reflexão sobre as diversas pedagogias presentes em cada educador, algo que deve ser sempre considerado pelos profissionais que buscarão a articulação para a formação docente universitária contínua, desvencilhando-se da ideia impositiva de um modelo a seguir, mas sim intencionando a edificação da ampliação de conhecimentos também plurais, tal qual a constituição dos saberes de cada docente, o que implica uma mudança nos cursos de Pós-Graduação, que precisam preocupar-se – também – com a formação para a docência, e não apenas para a especialização de áreas de conhecimento particulares. Quanto à questão da pesquisa, Cunha (2010 apud Carrasco, 2020, p. 46) “ressalta a relevância de se aprofundar os estudos sobre este campo científico em diversos aspectos, entre eles a análise de boas experiências da docência na universidade”.

A Pedagogia Universitária busca compreender e ampliar discussões que se dão dentro do ensino superior, identificando situações, propondo debate, pesquisando sobre a docência, a gestão, o aluno e as instituições no âmbito universitário. Segundo Carrasco (2020), os requisitos para ingressar como professor universitário - antes da legislação atual - limitavam-se ao seu êxito profissional. Após a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases, de 1996, passou-se a exigir a pós-graduação Stricto Sensu, o que também não deveria ser considerado um parâmetro exclusivo, visto que focaliza apenas no aprendizado para a pesquisa, e não atende à necessidade de uma formação também voltada para docência, o que é vislumbrado minimamente em estágios docência, vez que são feitos em períodos curtos e insuficientes para um exercício mais profícuo da aprendizagem da docência. Do mesmo modo, como mencionado anteriormente, cada instituição possui suas particularidades, seus projetos políticos pedagógicos e suas gestões, além do corpo discente também estar

em constante mudança, em consonância com o tempo histórico e social de onde cada um. Considerando, portanto, que os tópicos que compõe os processos de ensino-aprendizagem dentro da universidade são diversos e exigem grande interação de todos os atores envolvidos, a figura do Assessor Pedagógico Universitário se faz relevante afim de articular essa cooperação, em especial na busca de inovações dentro das universidades. Carrasco, no entanto, enfatiza o caráter amplo dessa inovação:

> A atenção a este item se deve ao fato de a palavra inovação abrir espaço para muitas interpretações. A inovação como algo novo não basta como conceito para se adotar a ideia de inovar. É necessário superar o pensamento de que inovação pode estar apenas ligada à novidade no fazer educacional, pois, se há mudanças metodológicas, de estratégias única e simplesmente, sem se mudar a forma de ver e entender o processo educativo e de construção de conhecimentos, não há que se falar em inovação. [...] É imprescindível, então, entender que a inovação pedagógica, nessa perspectiva, é elemento intrínseco à Pedagogia Universitária. (CARRASCO, 2020, p.46)

Compreender, portanto, como a maneira como o profissional tem adentrado nas universidades para exercer a docência é precípuo para investigar os processos de formação continuada que o acompanharão ao longo de sua carreira. Sabendo-se que a exigência legal limita-se à formação na Pós-Graduação e que, conforme dissemos, tal preparação é insuficiente para a prática docente, vez que o aprendizado nessa escala de graduação é mais voltada à pesquisa do que ao fazer docente, temos uma realidade constante no ensino superior, qual seja, a docência como mero transmissor de conhecimentos, centralizada na figura do professor como um detentor destes conhecimentos, desconsiderando “outras perspectivas da aula e dos processos pedagógicos que nela devem ocorrer” (CARRASCO, 2020, p. 47), algo que não pode ser imputado ao docente como sua responsabilidade: ao tomar conhecimento de todas as incumbências a que será submetido, o docente – ao mesmo tempo que percebe que precisará avançar para mais além de seus conhecimento – percebe-se impotente diante de uma estrutura já fragmentada e termina por priorizar aquilo que julga ser possível fazer dentro deste contexto, adentrando o círculo vicioso hoje presente na maioria das universidades brasileiras, ainda que boa parte do corpo docente esteja disposto a enfrentar e procurar por novas maneiras de atuar nas salas de aula. A autora destaca ainda, a partir de Cunha (2010), uma gama de saberes essenciais - porém passíveis de mudança, visto que a docência é um processo social e, portanto, constantemente em movimento - para o exercício da docência como os

saberes relacionados à prática pedagógica, os referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, os relacionados com o ambiente de aprendizagem, os relacionados com o contexto histórico-social dos alunos, os relacionados com o planejamento de atividades, os relacionados com a condução das aulas e suas profusas perspectivas e os que se relacionam com a temática avaliativa. Neste panorama, a Pedagogia Universitária é a ciência que embasará a formação docente, pavimentando o caminho para tal nos espaços universitários, tendo como agente articulador o Assessor Pedagógico Universitário, razão pela qual se faz necessário entender os saberes e os caminhos percorridos por esse profissional (Carrasco, 2020, p. 49).

Ao adentrar na pesquisa sobre Assessores Pedagógicos, Carrasco (2020) identifica que, ainda que haja muitos profissionais que exercem essa função nas universidades brasileiras, não há o tem conhecimento ou uso do termo Assessor Pedagógico, tendo sido este – inclusive – argumento que pautou a negativa de agências de fomento à sua pesquisa, ao alegarem que tal função não existe na realidade das universidades brasileiras e, portanto, não seria relevante para esse contexto. Carrasco (2020) aponta que a profissão de assessoramento está em construção e, justamente por isso, necessita de divulgação e pesquisas nas áreas, afim de difundir o conhecimento sobre essa importante atribuição dentro das universidades, ainda que não tenham o devido reconhecimento como tal.

> A partir desses esclarecimentos iniciais, oriundos das experiências vivenciadas em pesquisas na área, destacamos que temos como meta, além dos objetivos específicos da pesquisa, a divulgação do termo Assessor Pedagógico Universitário no Brasil, demonstrando que docentes que trabalhem com a formação pedagógica de seus pares, que pedagogos nas universidades federais, assim como técnicos em assuntos educacionais são, sim, Assessores Pedagógicos Universitários, quando devidamente imbuídos, institucionalmente, desta função (CARRASCO, 2020, p. 54)

O trabalho do Assessor Pedagógico Universitário muitas vezes é impercebível pois atua nos bastidores, auxiliando em planejamentos, ações, e outras frentes que fazem parte dos processos pedagógicos. Ainda que nem sempre seja um gestor ou um professor, participa ativamente das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na universidade, em especial nos cursos de graduação, e sua figura tem se tornado cada vez mais significativa nas IES, ajudando no progresso e na qualidade do ensino oferecido. Contudo, é comum no Brasil o Assessor Pedagógico ser inundado por questões exclusivamente administrativas, algo que, muitas vezes, inviabilizam o trabalho voltado para as questões pedagógicas e formativas. Portanto

não é suficiente a inserção de um Assessor ou um setor de Assessoria se não houver legitimidade nas atividades que devem ser a base do trabalho do Assessor Pedagógico Universitário (APU), que podem ser delineadas de acordo com o proposto por Xavier (2019, p.300), conforme mencionamos anteriormente, tendo sempre em vista que esse trabalho não deve ser tomado como única via para implementação de melhorias na qualidade de ensino e formação pedagógica, sendo importante considera-lo sempre como um auxílio e uma ponte entre docentes, instituição, técnicos e alunos, isto é, um trabalho que sempre será conjunto. Outro ponto importante destacado por Carrasco (2020, p. 63) é que a Assessoria Pedagógica, no Brasil, é geralmente realizada pelos próprios docentes, em geral da própria área pedagógica. Em sua pesquisa de mestrado, Carrasco notou que os docentes que atuavam também como assessores pedagógicos tinham pouco ou nenhum incentivo, financeiro ou laboral, e que terminavam por sobrecarregarem-se com as atividades extras por conta própria. Em alguns casos, as gestões até dificultavam o trabalho, dadas as trocas dos gestores que ocorriam em eleições ou por outras razões.

> Nos casos pesquisados, as iniciativas foram institucionalizadas em algum momento, estando sempre ligadas a alguma Pró-Reitoria, normalmente a de graduação. Mesmo estando institucionalizadas, um dos resultados da pesquisa é a constatação de que essas iniciativas estão submetidas à gestão da universidade, o que abre espaço para interferências que nem sempre são positivas. Uma das iniciativas pesquisadas à época, inclusive, teve todo o apoio institucional suprimido pela equipe gestora que havia assumido a instituição. Em outros casos, as equipes ficaram sujeitas à gestão, sendo que a cada novo governo poderia haver mudança no grupo de Assessores, o que traz o risco de suspensão do trabalho e de um constante reinício de atividades, ou seja, perda das conquistas já alcançadas e da continuidade, aspectos fundamentais, segundo a pesquisa, para a consolidação do trabalho da APU (CARRASCO, 2020, p. 63-64)

Mais recentemente algumas universidades federais passaram a abrir concursos para admissão de pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais afim de ocuparem a função de APU. Entretanto, como apontado por Cunha (2014, p. 339, apud Carrasco, 2020, p. 64), dada a natureza da formação dos pedagogos ser distante do ensino universitário, a atuação tem limitações frente às necessidades dos docentes do ensino superior. E, ainda que os editais para esses concursos definam atividades diversas, que tendam a retratar um profissional que atuará de maneira muito além de suas formações, em verdade os pedagogos e técnicos contratados atuam administrativamente, distanciando-se em muito das questões efetivamente pedagógicas e, à vista disso, não tem uma delimitação clara de sua atividade na prática.

Carrasco (2020, p. 72) aponta que nos demais países pesquisados - Argentina e Uruguai - houve uma imediata reestruturação do sistema de ensino superior após o fim da ditadura e início da reabertura política, o que trouxe importantes mudanças curriculares e, sobretudo, a ampliação do acesso a esse nível de ensino, o que concorreu para o surgimento de novas demandas neste espaço de aprendizagem: dada essa significativa renovação estrutural, muitas mudanças emblemáticas - como uma visão diferenciada da didática do ensino superior, por exemplo - tornaram-se fatores que foram fundamentais para a criação de Unidades de Apoio Pedagógico (UAP) em várias escolas nacionais da Argentina e na Universidade da República do Uruguai (UdelaR), até então a única universidade nacional deste país.

Na Argentina foram criadas, num período de 17 anos, 24 UAP (ainda que nem todas tenham adotado essa nomenclatura), mas não de maneira homogênea, pois cada instituição adotou uma nomenclatura, vinculação administrativa ou atuação própria, o que reflete no modo de compreender o trabalho realizado nestas unidades, sendo, por vezes, voltadas mais ao trabalho pedagógico e outras ao trabalho mais técnico. Mais comumente, o trabalho do APU na Argentina é encaminhado no sentido de assistir os alunos em seu percurso educacional nestas instituições, vez que o acesso ao ensino universitário foi intensificado e, consequentemente, há agora uma pluralidade no corpo discente que requisita tal assistência.

> Esse trabalho é desenvolvido, na maioria das instituições pesquisadas, por meio de programas de tutoria que têm como objetivo acompanhar o aluno até que ele tenha alcançado a autonomia necessária para ter sucesso dentro do curso escolhido. Cada faculdade desenvolve seu programa, sempre colocando o APU como articulador das ações. No entanto, essas ações podem envolver docentes, alunos mais experientes e corpo técnico, de modo que tal dinâmica pode se mostrar ineficiente se não for articulada com outras, como a formação docente. (CARRASCO, 2020, p. 74)

Nesse aspecto, permeia a ponderação sobre o trabalho do APU como uma ação articulada com foco na efetiva qualidade de ensino e não como um trabalho restrito a apenas algumas atividades e, na Argentina, o papel do Assessor Pedagógico tem se esforçado neste sentido: visam combinar medidas, isto é, apoio aos estudantes e formação docente, para que o aluno possa continuar e concluir seu curso com qualidade, de forma que, além de olharem o currículo e a avaliação, se concentrem não só no técnico, mas em toda a formação, algo que também se torna requisito para os Assessores que atuam nas universidades do país. Contudo, a realidade mostra-se um pouco diferente no que se refere à formação docente ofertada pelas equipes de APU, prevalecendo o conceito positivista de que “os problemas que

derivam da prática são de ordem instrumental e cuja resolução implica a aplicação linear da teoria concebida como universal e verdadeira de pura ordem científica" (LUCARELLI; FINKELSTEIN; SOLBERG, 2015, p. 37 apud CARRASCO, 2020, p. 75), isto é, uma formação mais voltada ao saber fazer, que desconsidera as necessárias considerações acerca do contexto histórico, social, cultural, ou as particularidades de cada conteúdo. Assim, é preciso considerar que a formação docente é ato contínuo e que é preciso haver o tempo de reflexão, seja sobre suas práticas e saberes, como também sobre si mesmo, enquanto profissional em contínua formação e aprendizado, além da troca com pares e reflexão também com eles, posto que esse processo é contínuo e coletivo. Todavia, verificou-se a criação de cursos mais aprofundados no campo da Pedagogia ou Didática Universitária através de mestrados ou especializações e também a criação da Rede Argentina de Pós-Graduação em Educação Superior, que tem produzido escritos científicos acerca da formação docente universitária, divulgadas com frequência (CARRASCO, 2020, p. 75). Além das atividades já mencionadas, o Assessor Pedagógico nas faculdades argentinas também se preocupa com sua própria formação e busca informações no campo da Pedagogia Universitária, articulando isso com suas atividades de assessoramento. Entretanto, há que se dizer que um dos maiores desafios do Assessor Pedagógico é fazer essa articulação num cenário multidisciplinar, posto que os diversos campos epistemológicos presentes nas universidades têm origens e preceitos igualmente diversos, o que torna a busca por essa articulação uma árdua empreitada.

À semelhança da Argentina, o Uruguai também se ocupa das reflexões e investigações sobre os processos pedagógicos dentro das universidades e o APU é figura de destaque na educação superior deste país. Afim de se reestruturar, a Universidad de la República do Uruguay (UdelaR) - elaborou mudanças curriculares, visando um conteúdo menos teórico-técnico e uma abordagem mais social-histórica e, para tal, utilizou amplamente o auxílio da Assessoria Pedagógica para articular essas mudanças junto ao corpo docente e discente. Através das Unidades de Apoio ao Ensino (UAE), a UdelaR foi realizado um exercício constante de auxílio à toda a estrutura da universidade, inicialmente voltado para a formação docente durante as inovações curriculares propostas e, mais recentemente, abrangendo uma grande variedade de funções intimamente ligadas à política pedagógica central da universidade: apoio pedagógico a professores e alunos, orientação de estudo, aconselhamento ao estudo e apoio ao desenvolvimento da investigação educacional. E para a continuidade desse avanço pedagógico, a UdelaR institui um plano de

desenvolvimento, o Plano Estratégico de Desenvolvimento (PLEDUR), que é reavaliado e rediscutido a cada cinco anos, tendo como principais objetivos a “melhora da qualidade de ensino: inovação educativa e materiais didáticos, atenção à demanda do crescimento do alunado, ampliação e diversificação da função de ensino a nível nacional, articulação e flexibilidade curricular nas carreiras técnicas, tecnológicas e de graduação, fortalecimento e estímulo a novas ofertas, formação didática de docentes universitários e projetos conjuntos com a ANEP - Administração Nacional de Educação Pública” (COLLAZO et al, 2015, p. 220 apud CARRASCO, 2020, p. 78). Neste contexto, a atuação do Assessor Pedagógico tornou-se essencial, estando implicado tanto nas questões administrativas, técnicas e práticas, quanto nas questões pedagógicas, de formação docente e discente. Um processo de consolidação crescente pode ser observado no curso histórico das UAE. O esforço das unidades continua na formação de professores e no apoio pedagógico, mas, para além deste aspecto, o apoio curricular temático (reformulação e introdução de novos cursos) e a orientação aos alunos, incluindo o apoio na integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula, a avaliação do professor, o apoio nos processos de reconhecimento de carreira bem como pesquisa educacional permeiam a função dos Assessores Pedagógicos na instituição.

Carrasco (2020, p. 79-88) discorre sobre os diversos teóricos que tem se debruçado acerca do que se entende por ocupação e profissão e, nesta perspectiva, observa que o Assessor Pedagógico, por ora, não é considerado uma profissão, mas que guarda sua relevância como ocupação dentro daquilo que se pretende:

> A partir da compreensão de que, socialmente, algumas profissões são mais bem valorizadas do que outras, e de que isso não é por acaso, quer dizer, que existem mecanismos que fazem com que isso ocorra, relacionados à expertise, ao credenciamento e à autonomia, somos capazes de voltar o olhar para o espaço do assessoramento pedagógico e como ele tem sido ocupado. Podemos inferir, a partir das teorias sociais sobre as profissões, que o assessoramento pedagógico universitário não é considerado uma profissão, mas entendemos, também, que seja uma ocupação relevante dentro daquilo que se propõe. De todos os elementos necessários para o desenvolvimento da profissão de Assessor Pedagógico Universitário, destacamos sua formação, o domínio de conhecimento sistematizado, a imprescindível aquisição do capital científico, para alçar maior reconhecimento e legitimidade dentro de seu espaço de atuação (CARRASCO, 2020, p.88).

Considerando que esta é uma ocupação relativamente nova, o assessoramento pedagógico ainda necessita de estruturação e reconhecimento para que se constitua como profissão. À vista disso, Carrasco (2020, p. 90) compreende que, ainda que a formação não seja a fonte de resolução de todos os problemas, mas sabendo que por meio dela é possível avançar na profissionalização do orientador educacional, é

necessário refletir tanto sobre a formação inicial como sobre a formação contínua ou permanente desses profissionais. Acrescenta que, ainda que o habitus que entremeia as ações do especialista estejam sempre envoltas em sua prática profissional, a formação pode coadjuvar para a percepção e transformação de habitus que surgem em decorrência de problemas na organização do trabalho, nas relações com os colegas, assim como na resolução de problemas pedagógicos, concluindo que essa percepção se manifestará na sua concepção de ensino e aprendizagem, na forma de sua participação no processo educativo na universidade. A autora também considera que, da mesma maneira que o docente deverá adquirir, ao longo de sua carreira, um "capital pedagógico, isto é, o conhecimento sobre o objeto de ensino, estratégias e práticas pedagógicas, relacionamento professor-aluno, dentre os demais recursos que se interpõem na vida profissional docente e, compreendendo que o Assessor Pedagógico estará envolto neste processo de aquisição de capital pedagógico, deverá ele, portanto, também adquiri tais recursos, além de – tal qual o docente – carecerá de processos de reflexivos voltados para a ação, passando por reavaliações e análises, que retomem as reflexões e ações e proponha novas ações e reflexões de maneira contínua, num processo que se retroalimenta e é indissociável: teoria e prática devem caminhar sempre coadunados e sendo sempre objetos de reflexão e análise.

Em sua pesquisa, Carrasco (2020, p. 203) observou que há diversas atividades atribuídas aos Assessores Pedagógicos no Brasil, Argentina e Uruguai: Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC); Atendimentos de discentes; Atendimento de demanda individual de docentes; Criação e regulação de cursos; Reformulação curricular; Elaboração de normativas; Revisão de processos avaliativos; Procedimentos ligados ao Ensino a Distância (EaD); Acompanhamento de projetos institucionais; Organização de eventos formativos; Participação em comissões; Proposição, planejamento e organização de atividades de formação pedagógica. Contudo, nem sempre é viável o Assessor Pedagógico realizar todas essas atividades pois, muitas vezes, é o único agente no setor e isso faz com que as demandas ou não sejam atendidas ou são realizadas parcialmente, dada a dificuldade de desenvolver todas essas funções sozinho. No caso em que há grupos que realizam essas atividades, ainda que haja uma divisão de tarefas, todos são cientes de tudo o que está sendo trabalhado no grupo, fazendo desta uma atividade coletiva, por iniciativa própria do grupo, visto que não há uma institucionalização dos procedimentos a serem seguidos por estes grupos e, por esta razão, o modo como

cada grupo opera pode variar entre as Instituições. No Brasil e no Uruguai a distribuição de tarefas é bem acentuada e até regulamentada, e os grupos alegam haver um diálogo bem-sucedido entre as seções, ao passo que na Argentina há uma diversidade nas divisões de tarefas: enquanto na Faculdade de Veterinária uma pequena equipe de três Assessores divide-se para desempenhar todas as atividades propostas e formam equipes para atuar com “outros parceiros da instituição, para desenvolverem seus projetos dentro da área que lhes é atribuída”, a Faculdade de Odontologia não possui distribuição de atividades demarcada e as cinco Assessoras que atuam no setor desenvolvem e realizam o curso que é voltado especificamente para a formação docente, sendo uma Assessoria que tem menos atribuições e dedica-se a esse fim exclusivamente (Carrasco, 2020, p.205).

Carrasco enfatiza que a existência de regulamentações que garantam a existência de setores pedagógicos é importante para que se consolide e delimite as funções da assessoria, mas, conforme relatado pelos entrevistados da pesquisa, há um esforço contínuo para que as regulamentações sejam institucionalizadas como política definitiva das universidades e que não corram riscos de sofrerem alterações ou até extinção a cada troca de gestão e para que se consolide cada vez mais, a exemplo da Argentina e do Uruguai, que têm a Assessoria Pedagógica Universitária bastante avançada. Neste sentido, uma das maiores dificuldades apontadas pelos Assessores entrevistados pela pesquisadora é justamente trabalhar com a formação pedagógica dos docentes pois, ainda que haja o auxílio ofertado pelas Assessorias e propostas formativas, há ainda uma grande resistência por grande parte do corpo docente universitário, vez que muitos se alicerçam na ideia de que a formação pedagógica é irrelevante, considerando sua expertise na área suficiente para garantir sua atuação como professor no ensino superior. Ao mesmo tempo, há a necessidade de que se faça um trabalho conjunto nas universidades, entre assessores, gestão e docentes, para que juntos proponham, apoiem e consolidem tais ações, mas essas ações têm sido pontuais, o que não contribui para o avanço da formação pedagógica dos profissionais envolvidos. Ademais, Carrasco (2020) destaca a importância de que essa formação seja continuada e, principalmente, seja relacionada à área de atuação do docente, e não apenas conceituações teóricas que pouco se relacionam com a rotina diária do fazer docente.

> Nas universidades brasileiras há ofertas de formação, porém, não há indícios de que sejam proposituras que incidam em um processo mais contínuo e reflexivo do professor. O que se vê são propostas mais pontuais, como encontros científicos, palestras, oficinas, ou seja, não encontramos, nas

> universidades pesquisadas, um processo formativo em andamento no que tange à continuidade e à concepção de uma formação que desencadeie a ideia de ação-reflexão-ação. Esta ideia advinda de Donald Schön trata do profissional reflexivo, e considera que basear-se somente na prática para garantir a formação de um profissional é tão incipiente quanto formações que não propõem a reflexão sobre essa prática, a partir de um coletivo e de referenciais teóricos alinhados com o que se deseja desenvolver. (CARRASCO, 2020, p. 211)

Uma diferença marcante entre os países pesquisados por Carrasco (2020, p. 213-214) em relação ao Brasil é a exigência de formação na contratação do professor: enquanto no Brasil é necessário ter-se graduado doutor na área de atuação, na Argentina e Uruguai pode-se concluir a graduação e candidatar-se à uma vaga para atuação no ensino superior, pois o professor contratado não atuará, obrigatoriamente, como pesquisador. Desta maneira, nos países vizinhos, os professores adentram as IES e buscam por uma formação voltada para o fazer pedagógico neste nível de ensino, o que não ocorre no Brasil, pois sendo os docentes já pós-graduados nas suas áreas de atuação, consideram a formação pedagógica desnecessária. Também não há vantagens funcionais ofertadas em razão desta formação proposta, algo que ocorre na Argentina e no Uruguai, sendo consideradas na avaliação dos docentes. Essas e outras hipóteses sugeridas por Carrasco (2020, p. 213-214) podem explicar a baixa adesão de docentes às propostas de formação pedagógica no Brasil.

O atendimento ao corpo discente é também outra característica que apresenta diferenças no trabalho realizado pelos Assessores Pedagógicos brasileiros e os argentinos apontada por Carrasco (2020, p.216): a oferta de tutoria nas instituições internacionais pesquisadas limita-se ao aspecto pedagógico, isto é, auxílio quando há dificuldade na aprendizagem ou mesmo orientações sobre mercado de trabalho, dificuldades neste quesito, além de ser um trabalho coletivo, realizado em parceria com docentes e alunos veteranos. No Uruguai, ainda que essa não seja atividade exclusiva do Assessor Pedagógico e seja realizado por outras instituições, há parcerias entre estes setores para auxiliar o discente no seu percurso universitário. No Brasil, entretanto, os Assessores Pedagógicos terminam por atender todas as demandas do corpo discente, incluindo problemas sociais, psicológicos e outras questões que, mesmo que sejam encaminhadas para setores específicos posteriormente, impactam no trabalho das Assessorias, que poderiam dedicar-se exclusivamente às ações pedagógicas em parceria com os docentes, o que auxiliaria mais na formação destes atores.

Carrasco (2020, p. 216-218) ainda aponta mais dois aspectos relevantes para o debate: a pesquisa e o Ensino a Distância. No quesito pesquisa, observou-se que

os Assessores Pedagógicos não se dedicam à essa área dentro do seu escopo profissional, mas por iniciativa própria, em cursos de pós-graduação, algo que, segundo a autora, mereceria mais reflexão, tratando-a não como mais uma atribuição do APU, mas como um eixo transversal, que perpassa todas suas atividades, objetivando um crescimento formativo e melhor compreensão da área e seus significados, teorias e práticas. Quanto ao Ensino a Distância, a autora relata em sua pesquisa a atuação de alguns grupos neste sentido, que trabalham com o uso de ferramentas digitais e outros aspectos, em especial na UFScar e da UdelaR. Contudo, chama a atenção para a problemática da quantia de pessoal que trabalham nestes espaços:

> Em locais em que há número maior de pessoal – o caso da UFSCar –, podemos considerar importante a presença do Assessor Pedagógico neste espaço de atuação. Porém, em locais em que há poucos profissionais para atenderem a tantas demandas, seria este um espaço produtivo de atuação do Assessor? Não se corre o risco de perder espaço nas questões que interferem, de fato, nos processos de aprender e ensinar da instituição, para concentrar esforços em demandas que podem ser de cunho estritamente técnico? Ou seria este um espaço de ampliação de possibilidades para a formação pedagógica do docente universitário e para as outras áreas de atuação do Assessor Pedagógico Universitário? Essas questões precisam ser mais bem pesquisadas e refletidas com relação às atribuições do APU. (CARRASCO, 2020, p.218)

Sobre a formação inicial dos Assessores Pedagógicos, Carrasco (2020) averiguou que, no Brasil, todos os APUs são pedagogos, visto que tal formação era pré-requisito dos concursos públicos para essa função, diferentemente da Argentina e Uruguai. Na Argentina, ainda que as Assessoras Pedagógicas sejam formadas em Ciências da Educação (curso similar ao Curso de Pedagogia no Brasil), atuam em equipes multidisciplinares, seja articulando as atividades com os docentes de outras áreas, ou com uma equipe formada por pedagogos e docentes de outras áreas, que atuam na Instituição. As equipes uruguaias, por seu turno, contam com docentes formados em sua área de atuação (veterinários ou agrônomos) que se especializaram na área da Educação. Para Carrasco (2020, p. 221), a formação inicial “terá influências, sim, em sua atuação; o cargo que ocupa aludirá a questões de legitimidade de sua função, porém, será fulcral as concepções desenvolvidas ao longo de sua trajetória e, especialmente, como tem edificado seu desenvolvimento profissional”. No entanto, é necessário compreender que, do modo como se constituíram os Cursos de Pedagogia no Brasil – como vimos anteriormente - essa formação tende a ser deficitária ao profissional que atuará na educação superior, como é o caso dos APUs, pois é um curso de pretende-se exclusivamente lidar com

as questões do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Em razão dessa e de outras questões, existem discussões na área que abordam a possibilidade de criação de um outro curso, paralelo ao tradicional, que abordasse as questões mais científicas, mas Carrasco (2020, p. 223) entende que essa dicotomização entre pedagogo científico ou não, pode acarretar problemas como desvalorização e descredibilidade da área e ainda prejudicar os estudos da própria educação básica, tornando-a mais instrumental. Em sua experiência na Argentina, Carrasco (2020, p. 223-224) participou como ouvinte da disciplina Didática do Ensino Superior, que é matéria regular obrigatória do curso de Ciências da Educação nesta instituição. Neste curso são abordados temas relativos ao ensino universitário, que promove a leitura de textos produzidos na área, a pesquisa, a prática e a reflexão sobre o papel do professor na universidade, bem como o trabalho dos Assessores Pedagógicos, através de palestras dadas por estes profissionais e que ajudam a descrever a conjuntura da ação do pedagogo nas IES. Carrasco (2020, p. 224) salienta que, mesmo que uma disciplina como essa não prepare integralmente o Pedagogo para a atuação nas IES, possibilitaria um primeiro contato com a temática, permitindo que o profissional possa assimilar a pedagogia como tema extenso e diverso, especialmente na área da Assessoria Pedagógica, em que o trabalho se dá em uma perspectiva multidisciplinar. A autora também ressalta que, conforme observado em sua pesquisa e mencionado anteriormente, as equipes assessoras frequentemente são formadas por profissionais advindos de outras áreas, sem formação específica na área da educação, mas que são estudiosos e entusiastas do assunto e terminam por aprofundar-se neste, algo observado em especial na Argentina e no Uruguai. Tal situação impulsionou a oferta de cursos de mestrado e doutorado em Educação, afim de formarem docentes que trabalham nestas IES em parceria ou diretamente nas Assessorias Pedagógicas, o que faz com que a autora creia que a formação inicial não é fator primordial para essa atividade, pois

> À vista de todos esses elementos acerca da questão da formação inicial do Assessor Pedagógico, acreditamos, então, que esta não determinadamente interferirá em sua atuação desde que o profissional tenha construído em sua trajetória saberes pedagógicos necessários à função, e desde que se empenhe em superar a complexidade presente no assessoramento pedagógico, como apontado por Hevia (2004), que classifica o papel do Assessor Pedagógico como complexo. Essa complexidade se dá, segundo a pesquisadora, em virtude de o Assessor ser aquele que deve buscar construir um trabalho em parceria, que precisa fazer articulação com os vários atores que compõem a instituição e com todos os seus processos (CARRASCO, 2020, p.225)

Nesse sentido, ainda que a formação inicial possa ser um fator positivo para o APU, Carrasco (2020, p. 225) considera que é o desenvolvimento profissional e a formação contínua, isto é, a trajetória profissional destes sujeitos que contribuirá para a desenvoltura plena da carreira destes profissionais.

3.3 O desenvolvimento profissional dos docentes universitários

Os processos formativos de desenvolvimento profissional do corpo docente nas instituições de ensino superior estão intrinsicamente ligados aos temas abordados anteriormente e fazem parte dos estudos do campo da Pedagogia Universitária. Em sua tese de doutorado *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 2020, a pesquisadora Juliana Santos da Conceição buscou analisar e comparar esses processos de formação, através de pesquisa realizada em projetos formativos ofertados em duas instituições: no Brasil, a pesquisadora debruçou-se sobre o PerCurso Docente, curso ofertado aos docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) através da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, e na Argentina voltou-se para o curso chamado Carrera Docente, nas Faculdades de Farmácia e Bioquímica, de Odontologia e de Direito, da Universidade de Buenos Aires.

A pesquisadora iniciou sua investigação no NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade Federal de Ouro Preto, cujo objetivo primeiro é “oferecer assessoria pedagógica aos docentes, aos colegiados de cursos e aos departamentos da instituição” e, neste processo, elegeu este tema afim de compreender como se dava a aquisição de conhecimentos dos docentes universitários que permeavam o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem nas IES. Seus estudos revelaram a importância de projetos institucionais de desenvolvimento de professores para fomentar a ação espacialmente inclusiva e ação coletiva na qual os professores podem discutir, refletir e criar seus conhecimentos e valores. Neste processo, Conceição (2020, p. 20-23) debruçou-se sobre publicações acadêmicas que abordavam o tema da docência universitária entre 2006 e 2016 e observou que, durante esse período, as produções avançaram ao longo dos anos.

> Os trabalhos encontrados sinalizam que a temática da formação docente na educação superior vem ganhando espaço na última década. Percebemos, porém, que o perfil dos trabalhos vem se alterando ao longo dos anos. No início dos anos 2000, localizamos muitos trabalhos sobre os saberes e as práticas dos docentes universitários, o que indica que os pesquisadores

> necessitavam compreender como a docência universitária se constituía. A partir de 2010, identificamos vários trabalhos que buscam discutir os espaços formativos que são oferecidos aos docentes da universidade, ou seja, ao ampliar os estudos do campo, os investigadores procuram compreender como se constituem as dinâmicas formativas na universidade e quais as implicações dessas dinâmicas na prática dos professores. (CONCEIÇÃO, 2020, p. 20)

Conforme mencionamos anteriormente, a LDB e demais diretrizes curriculares determinam que a formação dos docentes para o ensino superior se dará através dos cursos de pós-graduação stricto sensu e Conceição (2020, p. 55) observa que, diferentemente da formação de professores do ensino básico, não há cursos específicos para formação de professores para o ensino superior com vistas à formação pedagógica. A ideia primária destes cursos é o campo investigativo e, portanto, não se intenta aprimorar a análise acerca do que é ser professor, em especial no ensino superior, e termina-se por formar alunos que passam a professores sem essa necessária reflexão e, ainda que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - tenha tornado obrigatório o estágio supervisionado em docência obrigatório, não é medida eficaz, posto que o direcionamento para a pesquisa científica ainda é questão primordial dentro dos curso de pós-graduação e segue-se sem legislação e/ou diretrizes que tratem especificamente da formação docente para o ensino superior em sua amplitude, possuindo apenas situações e determinações pontuais.

Analisando a entrada e o plano de carreira dos professores da UFMG, Conceição (2020, p. 60-61) observa que a participação de alunos na avaliação de desempenho pedagógico, de acordo com o estabelecido pela Resolução Complementar nº. 04/2014, só é considerado nas classes docentes iniciais A B e C, não estando presente como critério avaliativo a partir das classes D e E, ou seja, pode-se dizer que o “capital pedagógico” ainda é valorizado no início da formação profissional dos professores, mas conforme avança em sua carreira, esse item desaparece, mostrando que o enfoque essencial dos critérios para ascensão na carreira estão relacionados ao capital científico, ou seja, o habitus científico é o que garante o valor para a consolidação da carreira. Dessa maneira, a atividade de ensino é preterida, evidenciando o velho conceito de que o saber docente se dá apenas através da bagagem teórica que o professor acumula ao longo dos anos e, assim, não requer avaliações feitas pelo corpo discente, em oposição à ideia de que “o objeto de ensino e o reconhecimento de um capital científico não garantem o saber para a docência”, o que pode tornar-se um problema futuro, visto que os professores que já

se encontram no final de suas carreiras terminaram por não examinar com afinco sua trajetória docente durante seus anos de prática (Conceição, 2020, p.61).

A Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ), objeto de pesquisa de Conceição (2020), estabeleceu-se como uma proposta em função do REUNI, e visava não apenas a expansão de vagas no ensino superior, mas - também em razão disso - uma restruturação qualitativa com renovações pedagógicas, curriculares e tecnologias. A intenção era criar um espaço formativo a fim de aperfeiçoar as práticas de ensino, sendo composto por turmas mistas de estudantes de pós-graduação – mestrado e doutorado – e professores, almejando a aproximação da graduação e pós-graduação, bem como uma oportunidade de prática docente para mestrandos e doutorandos dentro do ensino superior. Após o REUNI, os primeiros movimentos do GIZ consistiram no apoio pedagógico aos cursos atuais, nas oficinas de formação de professores, além da introdução do curso de “Formação em Docência do Ensino Superior” para alunos de pós-graduação e, após a promoção e inserção do projeto dentro da UFMG através da diretoria, surgiram cada vez mais necessidades, que levaram a novas ações e, ao longo dos anos, o grupo se desenvolveu e ampliou. Os alunos de pós-graduação envolvidos no projeto levavam as ideias e práticas para seus professores orientadores, despertando-lhes interesse, posto que para o corpo docente havia apenas oficinas pontuais. Desse interesse, novas ações e atividades surgiriam, resultando no atual PerCurso Docente.

> Atualmente, a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino atua em cinco ações, sendo algumas exclusivas para os docentes e os estudantes da UFMG e outras abertas ao público externo à instituição. Trata-se das seguintes iniciativas: i) PerCurso Docente; ii) Revista Docência do Ensino Superior; iii) PerCurso Discente Universitário; iv) Congresso de Inovação e Metodologias; e v) Repositório de Recursos Educacionais. Além dessas cinco ações, que são periódicas, previstas e fixadas no calendário acadêmico, ocorrem, em fluxo contínuo, as assessorias pedagógicas por demandas espontâneas dos cursos e docentes da universidade. (CONCEIÇÃO, 2020, p. 64)

De acordo com Conceição (2020, p. 68), o PerCurso Docente, trabalha com várias atividades formativas voltadas aos docentes e pós-graduandos e busca expandir e aprimorar a métodos de aprendizagem e idealizar uma cadeia de troca de experiências entre os professores da universidade. A adesão ao PerCurso é facultativa e professores e alunos podem participar repetidamente para traçar variados caminhos. Este método é considerado flexível, pois o "curso" pode seguir seu próprio caminho de acordo com suas decisões e desejos pessoais. Desta forma, cada

participante pode escolher o seminário sobre vários temas que melhor se adapte às suas necessidades. O curso se estende por quatro meses, na modalidade à distância com certo número de encontros presencias, totalizando uma carga horária de 60 horas e a certificação é concedida aos que completam 60% ou mais das atividades propostas, com maior peso para o plano/registro final. Para os alunos de pós-graduação, este certificado pode ser usado como crédito para um mestrado ou doutorado ou como uma nota para um exame de professor. Durante a inscrição, os participantes são orientados pessoalmente na elaboração do seu plano de estudos. Cada professor escolhe as oficinas em que deseja participar, em grupos de três ou quatro pessoas, com o auxílio da equipe de especialistas e tutores da GIZ (bolsistas de graduação). Isso permite que cada professor expresse suas inquietações e dificuldades na abordagem das oficinas que, neste primeiro movimento, possam dialogar melhor com os desafios que está vivenciando e contribuir para sua prática. O PerCurso docente é estruturado em uma aula inaugural, montagem de plano de estudos dos participantes, oficinas gerais, fóruns temáticos, oficinas contextualizadas, plano/registro de ações, Semana do Feedback e seminário final, alterando entre atividades virtuais e algumas presenciais. As oficinas gerais proporcionam formação teórico-prática, permitindo a expansão e consolidação de métodos de ensino e tecnologias utilizadas na verificação de aprendizagem em diferentes formatos e áreas de conhecimento. Por sua vez, as oficinas contextualizadas procuram compartilhar as experiências pedagógicas desenvolvidas em disciplinas ou cursos específicos, que podem ser ajustados e empregue em outras condições e conteúdos diversos.

> Essas oficinas são ofertadas por professores que, em sua maioria, foram cursistas do PerCurso Docente ou de alguma ação do GIZ e, após a implementação de alguma proposta realizada a partir do plano de ação, voltam como docentes colaboradores para o PerCurso, o que dá continuidade à rede de colaboração, como destacado pelos gestores entrevistados. (CONCEIÇÃO, 2020, p. 71)

A pesquisadora busca analisar o projeto realizado pelo GIZ à luz dos modelos de formação docente formulados por Cunha (2014), quais sejam, “modelo de centralização e controle das ações; modelo parcial de descentralização e controle das ações; e modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações”, afim de compreender as premissas e ideias que compõem a evolução da prática docente, bem com as assessorias pedagógicas. Para Conceição (2020, p. 80), o PerCurso Docente possui características que permeiam os três modelos de formação, e suas ações estão mais voltadas para o modelo parcial de descentralização e controle das ações, pois oferece processos formativos diversificados, oferecidos a grupos de professores

de acordo com seus interesses e necessidades, conforme sua observação da estrutura do curso e da assessoria pedagógica ofertada aos professores e coordenadores de curso. Sob outra perspectiva, há períodos em que a suscitação dos processos formativos é proposta pelos integrantes do projeto de formação, consoante com o modelo descentralizado, algo que está posto nas proposições do GIZ desde seu início, vez que a flexibilidade e as diferentes possibilidades de percursos formativos é uma de suas características, convergindo com o conceito de rede e permitindo que haja espaço para novas propostas de formação, ainda que as instaurações sejam feitas pelo órgão gestor, mas passando por múltiplos pontos de vista e contribuições. Já na esfera da formação individual da prática pedagógica docente e seu desenvolvimento enquanto profissional, prevalece a óptica de construção de saberes a partir dos processos reflexivos sobre sua prática aliada ao embasamento teórico, que são coisas indissociáveis, em conjunto com as mudanças e ações internas e externas advindas da troca de experiências e participação no curso.

> Além da mobilização interna, permeada pelos projetos institucionais, um elemento importante dentro do modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações é a autogestão dos processos vividos. Esse aspecto pode ser evidenciado na concepção do PerCurso Docente, uma vez que permite aos professores escolherem sua trajetória de formação, o que torna o PerCurso um espaço de formação permanente. Observamos relatos de professores que fizeram o PerCurso Docente mais de uma vez, sempre em busca de temáticas diversificadas que atendessem aos seus anseios profissionais em um dado momento. (CONCEIÇÃO, 2020, p. 82)

Do ponto de vista dos formadores e dos professores participantes, Conceição (2020, p. 85) pondera que tanto professores formadores quanto participantes chegaram ao PerCurso Docente através por indicação de suas chefias, e não por iniciativa própria, ou por afinidade com a área da Educação e que muitos buscaram por essa oportunidade por entenderem que poderiam haver algumas deficiências em sua prática pedagógica, ou seja, queriam aprimorar e melhorar sua atuação. Os tutores do ambiente virtual, alunos de graduação e pós-graduação que participam do projeto, apresentam certa insegurança, não se veem como formadores, apenas como mediadores, visto que seu papel é mais voltado à mediação e não em ações motivadoras. A maioria dos tutores são alunos de graduação e ainda não tem a profundidade necessária para discutir aspectos pedagógicos ou a atuação dos professores em sala de aula, à vista de sua recém iniciada formação e, neste sentido, o enfoque teórico e epistemológico, de acordo com a pesquisadora, tende a ficar comprometidos. Quanto aos técnicos em Educação, isto é, os servidores administrativos, limitam-se aos aspectos de gestão, com algumas participações na

formulação das oficinas ofertadas, ainda que tenham sido mencionados pelos participantes como um ponto de destaque e que possibilitou um caráter mais pedagógico às oficinas, visto que todos esses técnicos têm sua formação inicial em Pedagogia. De modo geral, as opiniões acerca do PerCurso Docente são positivas, mas há divergências quanto ao público alvo (docentes iniciantes ou docentes experientes), o ambiente virtual e o tempo do curso.

> Podemos notar que as expressões “técnicas”, “ferramentas de ensino” e “instrumentos” foram recorrentes nas falas dos professores participantes. Essa visão tecnicista e aplicacionista aparece como uma demanda dos professores, ou seja, a ideia dos cursos de formação como aqueles que devem “ensinar receitas” para serem aplicadas em sala de aula é um discurso ainda em evidência. O desafio desses espaços de formação é levar o professor a compreender essas ações como algo que supera a visão aplicacionista dentro da perspectiva da racionalidade técnica do ensino, para buscar, de fato, refletir sobre suas práticas a partir das experiências vividas. (CONCEIÇÃO, 2020, p. 96)

A pesquisadora compreende, por fim, que o GIZ se tornou “um espaço de referência para a formação dos docentes da UFMG, ao oferecer diversas ações que visam a renovação e a inovação das práticas docentes”, mas, considerando que as exigências para progressão na carreira docente estão mais atreladas às suas atividades enquanto pesquisadores e não como professores, as questões pedagógicas terminam por não serem priorizadas e tampouco valorizadas.

Acerca de sua pesquisa na UBA, Conceição (2020) traz a diferença no ingresso da carreira universitária entre os dois países, visto que no ensino superior na Argentina não é exigido titulação em pós-graduação para atuar como professor universitário, mas é ofertado aos graduados que pretendem lecionar no ensino superior um curso de dois anos de duração denominado Carrera Docente, como já mencionado anteriormente na apresentação da pesquisa de Carrasco (2020), e a formação pedagógica na IES argentina é continuada. De acordo com Conceição (2020, p.107), a progressão na carreira na UBA é feita através de concurso, para professores titulares, adjuntos e associados, e a nomeação é para sete anos. Após esse período, os professores passam por uma nova banca avaliativa e podem permanecer na mesma categoria ou subirem de nível e para os titulares catedráticos é exigida a comprovação de exímia habilidade na formação de alunos e publicação de obras que contribuam para a matéria lecionada. A UBA afirma em sua legislação que essa medida visa criar um ambiente que incentive a atividade intelectual mais intensa e maior interesse por promover um ensino eficaz. Há, também, a modalidade ad honorem, que é semelhante à atividade do monitor nas universidades brasileiras e

que consiste em auxiliar o professor em salas de aula e laboratórios, mas tem seu papel reconhecido como docente e com ligação profissional com a instituição, ainda que não sejam remunerados para tal e iniciam a carreira quando ainda estão na graduação. Quanto a formação acadêmica do quadro de professores da UBA, Conceição (2020, p.108) informa que 57,1% realizaram pós-graduação, 23% cursam ou cursaram a especialização, 16,8% são mestres e 32,5% doutores, mas aponta que em sua pesquisa notou que muitos professores começam a pós-graduação e não a concluem ou cumprem todos os créditos, mas irão escrever/defender suas teses muitos anos depois e que isso se dá pelo fato de que o ensino superior argentino preza mais pelo tempo de trabalho e dedicação à formação de alunos do que aos seus títulos acadêmicos, como demonstra seu processo de promoção na carreira docente. No entanto, Conceição (2020, p.108-109) observa que, ainda que os gestores aleguem que a maioria dos docentes teriam passado pelo Carrera Docente, os dados do censo consultado pela pesquisadora mostram o oposto:

> (...) na categoria de professores, 18,5% completaram a formação; 6,6% iniciaram, mas não concluíram; e 74,9% não participaram da formação. Já na categoria de docentes auxiliares, 10,5% concluíram a formação; 7,2% não concluíram; e 82,2% não realizaram a Carrera Docente. Se analisarmos esses dados por unidade acadêmica, os números não diferem muito. Na Facultad de Farmacia y Bioquímica, na categoria de professor regular, apenas 5,3% realizaram a formação e, na de auxiliares, 10,4%. Na Facultad de Odontología, encontramos 7,3% e 9,3% de docentes participantes nas categorias de professores e auxiliares, respectivamente. Somente na Facultad de Derecho encontramos um número mais expressivo, uma vez que 49% dos professores e 28,2% dos docentes auxiliares concluíram a formação pedagógica (CONCEIÇÃO, 2020, p. 108-109)

Outra característica presente no corpo docente da UBA é a dedicação à docência: a maioria exerce outra atividade fora da instituição, como, por exemplo, na Facultad de Odontología, em que, além de ministrar aulas, o professor atua como profissional dentista em consultórios, além de lecionarem em outras instituições além da UBA, o que justifica a baixa taxa de formados em pós-graduação ou mesmo no Carrera Docente, mas, em geral, os professores participantes avaliam positivamente o curso preparatório e o entendem como um espaço de aprendizagem de materiais didáticos, isto é, a formação pedagógica como local de conhecimento dos suportes pedagógicos para a aplicação das técnicas nas suas aulas e com isso, tal qual os professores brasileiros, sustenta o caráter tecnicista e aplicacionista do fazer docente.

Em relação às Assessorias Pedagógicas, Conceição (2020, p. 117-120) esclarece que cada gestor de cada faculdade estabelece a atuação das APUs e, por

essa razão, há uma diversidade neste sentido que atende às necessidades das unidades acadêmicas específicas às quais estão vinculadas.

> Em pesquisa realizada sobre as assessorias pedagógicas na Argentina, Hevia (2000) elencou algumas ações realizadas pelos assessores pedagógicos e destacou a grande variedade de atividades e dispositivos destinados à formação do docente universitário. Há um predomínio de cursos, oficinas, jornadas e grupos de reflexão, além do apoio a cátedras e/ou aos docentes. Em algumas ocasiões, essas ações são dirigidas aos docentes em serviço. Em outras, constituem propostas formativas para aqueles que desejam ser professores. Com menor frequência, estão destinadas a docentes de outros níveis educativos vinculados à universidade. (CONCEIÇÃO, 2020, p. 119)

Conceição (2020, p.117-120) aponta que há alguns fatores que dificultam a ação dos assessores pedagógicos como, por exemplo, a formação em área que não a da faculdade em que atuam, o que complica o diálogo com os docentes, a titulação menor que a destes docentes, ocasionando resistência em participar de ações propostas pelas assessorias e a ideia, por parte de alguns docentes, de que o assessor irá avaliar e controlar seu trabalho em sala de aula e, assim, deixam de apontar dificuldades e problemas de sua prática docente, o que impede que o assessor possa identificar e auxiliá-lo de maneira mais profícua. Ademais, há a já citada noção – para alguns docentes – que a qualidade do ensino está atrelada ao domínio que ele possui do conteúdo ensinado e, aliada aos outros entraves, termina por tentar direcionar o trabalho do assessor pedagógico para “aspectos técnicos instrumentais, na busca por fórmulas perfeitas de como ensinar, e ficam excluídas as discussões mais voltadas para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem” (Conceição, 2020, p. 120). Apesar das dificuldades, fica claro que a UBA se preocupa em buscar maneiras de trabalhar continuamente seu corpo docente para o ensino universitário, criando – além do Carrera Docente e das Assessorias - diversos outros cursos e até mesmo outros órgãos equivalentes às APUs a fim de auxiliar os professores a refletirem e qualificarem ainda mais suas ações pedagógicas em salas de aula. Os Assessores Pedagógicos têm, através de sua busca pela concretização e normatização de seu trabalho, dedicando-se cada vez mais à pesquisa do campo pedagógico universitário e, desta maneira, ampliado a compreensão dos processos e contribuindo para melhorar a formação tanto de docentes quanto discentes nas instituições que atuam.

4. Metodologia

A pesquisa qualitativa possibilita que o pesquisador busque novos horizontes dentro do campo epistemológico e permita-se usar mais sua criatividade, afim de (re) pensar hipóteses, inovar, vez que a ciência, a exemplo da própria sociedade, está em constante estado de mutação. Para Godoy (1995), a pesquisa através de documentos em abordagem qualitativa oferece essa criatividade:

> Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21)

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca as respostas para seu problema de estudo no ambiente natural, considerando o contexto em que se situa tal fenômeno e possibilitando que o pesquisador obtenha informações não apenas de dados físicos, mas também de dados abstratos, partindo do pressuposto humano e toda sua complexidade. Neste tipo de pesquisa, o investigador busca depreender os contextos e realidades em que se encontram os dados dispostos, não atendo-se apenas aos números, mas também às informações entranhadas dentro da sociedade que possibilitam a explicação de fenômenos que não podem ser mensurados ou codificados em algoritmos puros, pois pressupõem situações de relações humanas que dão-se através de diálogos, emoções e atitudes e, para que isso ocorra em sincronia com os dados analisados através da pesquisa qualitativa é preciso considerar todos os detalhes registrados pelo documento objeto de estudo. A abordagem da pesquisa qualitativa demanda a observação do mundo seja feita com um conceito de tudo é singular e que a tudo pode se apresentar a possibilidade de ser uma trilha que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo, conforme alegam Bogdan e Biklen

> Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.48)

Desta maneira, no presente estudo, optamos pela pesquisa qualitativa de tipo documental, tendo como técnicas a fonte documental e a análise de conteúdo, de teses de doutorado que se debruçaram sobre a temática das Assessorias

Pedagógicas em território nacional e internacional, que nos permitiram rastrear indícios que pudessem responder o questionamento aqui proposto. A pesquisa qualitativa não possui caráter unilateral e, assim sendo, permite que se organizem investigações sem a necessidade do envolvimento "direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudo", sendo os documentos uma vasta e rica fonte de dados que podem ser acessadas (GODOY, 1995, p. 21).

A pesquisa qualitativa é multifacetada e pode percorrer diversos caminhos, mas, para a pesquisa documental, a qual escolhemos para elaborar esse trabalho, uma das perspectivas que podem ser adotadas é a *análise de conteúdo*, também nossa escolha de percurso. A análise de conteúdo passa, de acordo com Bardin (2016) e Godoy (1995) por três fases fundamentais: *a pré-análise*, que compreende desde o momento da busca por materiais, breve análise do conteúdo a fim de verificar sua pertinência em relação à pesquisa, formulação de hipóteses prévias e definição do objeto de investigação; *a exploração do material*, que consiste na leitura aprofundada dos documentos e na "classificação, codificação e categorização" que permitam o pesquisador confirmar ou reformular suas hipóteses; e, por fim, *o tratamento dos dados*, a fase final, onde o pesquisador interpretará os dados brutos obtidos e, através do uso de técnicas qualitativas ou quantitativas, buscará por "padrões, tendências ou relações explícitas" (GODOY, 1995, p.24).

Empreitamos esse trabalho neste sentido: buscamos por fontes de dados que nos aproximassem do tema pretendido, qual seja, o lugar e o não lugar do pedagogo nas universidades e fizemos uma varredura em diversos textos encontrados em repositórios institucionais das grandes universidades do país e sites de artigos científicos, utilizando-nos de palavras-chave que contivessem temática relacionada com a Pedagogia, os Cursos de Pedagogia, a Pedagogia Universitária e processos de formação dos pedagogos. Por tratar-se de terminologias bastante amplas, chegamos a muitos resultados diferentes, coletando uma significativa quantidade de trabalhos acadêmicos-científicos entre os anos de 2016 e 2021. Durante nossa pré-análise, começamos a ampliar nossa percepção do problema que ali poderia se apresentar, e formular hipóteses sobre a temática escolhida e, em consequência disso, reduzimos nossa busca para trabalhos que tratassem mais especificamente do trabalho do pedagogo dentro das universidades. Em seguida, analisamos brevemente os textos encontrados, e fizemos nova busca através da "leitura flutuante", proposta por Godoy (1995), até chegarmos a três teses de doutorado que nos pareceram mais apropriadas para coleta de dados sobre o tema, pois versavam sobre as Assessorias

Pedagógicas que, conforme identificamos em nosso primeiro contato com a varredura de trabalhos na área, trava-se de profissional majoritariamente formado em Pedagogia, o que ia de encontro aos nossos anseios para a presente.

Através da leitura e análise dos documentos eleitos, foi-nos possível – além da compreensão aprofundada da problemática apresentada pelas pesquisas para esse propósito – trazer novas discussões sobre o tema, inserindo um novo componente neste debate: o papel do pedagogo dentro dos espaços acadêmicos, através do ofício da Assessoria Pedagógica, bem como a importância da apresentação do didática universitária dentro dos Cursos de Pedagogia, como uma maneira de introduzir a questão da docência na universidade e os processos de ensino-aprendizagem em uma realidade diferente da que se propõe os Cursos de Pedagogia, isto é, a educação no ensino fundamental inicial.

Por fim, para que pudéssemos analisar os dados à luz da Pedagogia Universitária, da formação de professores e do papel do pedagogo e da Pedagogia como um todo, buscamos autores que possibilitassem esse diálogo, servindo-nos de referenciais teóricos de maneira que pudéssemos avançar na discussão e que, em consonância com os dados levantados das teses escolhidas, nos trouxessem ao cerne da questão, isto é, a problemática da formação inicial dos assessores pedagógicos, suas limitações e importância em relação aos Cursos de Pedagogia e o Pedagogo, dado que, como mencionado anteriormente, são os profissionais em maior abundância dentro das Assessorias Pedagógicas, tendo nos valido de autores como Cunha (2010, 2014), Libâneo (2006), Pimenta et. al.(2008), Nóvoa (1996), além das Diretrizes Curriculares Nacionais, que contextualizaram a constituição dos Cursos de Pedagogia e a formação inicial proposta, atualmente, para os pedagogos e nos permitiram fazer uma interpretação qualitativa dos dados que estão inseridos em contextos específicos, conforme Godoy (1995) nos apresenta:

> A interpretação envolve uma visão holística dos fenômenos analisados, demonstrando que os fatos sociais sempre são complexos, históricos, estruturais e dinâmicos. O enfoque da interpretação varia, podendo ser feito a partir de uma ênfase sociológica, psicológica, política ou, até mesmo, filosófica (GODOY, 1995, p.25)

Outrossim, o presente trabalho propôs-se a trilhar o caminho da pesquisa qualitativa documental através da análise de conteúdos e pudemos, neste decurso, trazer questionamentos e reflexões acerca do papel do pedagogo em outros espaços de formação, o Curso de Pedagogia e as possibilidades que se apresentam para ele,

a fim de que enriqueçamos esse importante caminho inicial daqueles que se propõe, independente do lócus, a trabalhar pela educação.

5. Discussão e análise de dados

A partir dos dados levantados, daremos uma breve discussão e análise desta coleta, dividindo este capítulo em duas partes a saber: *O Pedagogo e o seu lugar no contexto universitário*, onde traçamos um perfil da formação do Pedagogo desde a criação do curso até os dias atuais, bem como sua atuação no cenário educativo brasileiro e sua colocação dentro dos espaços universitários e, a seguir, passamos a abordar *A formação e atuação dos Assessores Pedagógicos*, suas limitações, suas possibilidades, reflexões sobre seu papel e sua importância dentro do contexto universitário.

6.1 Pedagogo e o seu lugar no contexto universitário

Desde primeira padronização do Curso de Pedagogia, em 1939, até os dias atuais, muitas mudanças foram feitas quanto ao que se espera da formação de educadores no Brasil. Nos moldes atuais, o Curso de Pedagogia deverá capacitar profissionais para o exercício da docência na educação básica, podendo também atuar em outras atividades dentro e fora dos espaços escolares. De acordo com Crespi e Nóbile (2018), a constituição dos Cursos de Pedagogia no Brasil está intimamente ligada à formação dos professores ao longo dos anos, pois “diferentes épocas, contextos sociais, interesses políticos e tendências pedagógicas deixaram suas marcas na finalidade, identidade, estrutura e matriz curricular da graduação em Pedagogia” (CRESPI, NOBILE, 2018, p.321).

Contudo, diferente de outros cursos formativos de graduação, os cursos de Pedagogia têm se voltado, quase de maneira exclusiva, para a atuação prática dos professores dentro de sua área de atuação – isto é, a educação na infância – e pouco para a Pedagogia como campo de pesquisa. Ainda que haja uma vasta gama de trabalhos científicos na área da Educação, o Pedagogo não se forma para tornar-se um pesquisador, o que é um reflexo da constituição destes cursos.

A Pedagogia convergiu – especialmente com a promulgação das Diretrizes Curriculares de 2005 - para um curso mais voltado à tecnicidade instrumental, mesmo que algumas universidades resistam e busquem pela formação mais aprofundada, com aspectos sociais e psicológicos. O Pedagogo, ainda que participe de grupos de investigação e produza trabalhos científicos ao longo de sua trajetória discente dentro do curso, ao concluir sua graduação atuará, majoritariamente, dentro das escolas de ensino básico como docente. Caso queira prosseguir na área da pesquisa, terminará

por fazê-lo paralelamente ao seu trabalho, havendo pouco ou nenhum incentivo para que se mantenha apenas como pesquisador, posto que a Pedagogia não possui status científico bem alicerçado. Nóvoa, em conferência dada durante a constituição da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, afirmou que:

> Sabemos hoje que a tradução mais pobre das Ciências da Educação está ligada a momentos de fecho, de tentativa de afirmação vertical (por exclusão), de delimitação de fronteiras, de recusa de um diálogo científico antes da edificação de uma "intradisciplinariedade". A vontade de cientificação, no sentido estrito do termo, provocou a menoridade da Pedagogia, impedindo-a de se afirmar no quadro de uma racionalidade própria, construída no seio das Ciências Sociais e Humanas (NÓVOA, 1996, p. 80)

Considerando o contexto em que os Cursos de Pedagogia foram concebidos e estão configurados atualmente, compreendemos que há dificultadores que impossibilitem o Pedagogo de atuar em outras áreas - como pretende as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN)/2006 - especialmente no ensino superior, como, por exemplo, nas Assessorias Pedagógicas, visto que sua formação é voltada quase que exclusivamente para atuar como docente na educação básica e, ainda que haja possibilidade de exercer outras atividades de gestão dentro da escola, o foco mantém-se na educação inicial, conforme alude Cunha (2010):

> A intenção de dar à formação de professores da educação infantil e das séries iniciais uma condição universitária - legítima no seu postulado - acabou, entretanto, por identificar o Curso de Pedagogia estritamente com essa proposição. Mesmo incorporando algumas possibilidades de ampliação do conhecimento pedagógico, direcionou as opções às especificidades e espaços da escola básica. (CUNHA, 2010, p. 9)

Evidencia-se, portanto, que o espaço criado para o Pedagogo se restringe à sala de aula do ensino básico, o que reflete na atuação dos profissionais que atuam fora dela, sendo necessário pensar na formação continuada destes sujeitos para que possam seguir outros caminhos dentro da área da Educação. Mas, para Libâneo (2008, p. 124), há diversas ações pedagógicas na sociedade e, desde que estas tenham a intencionalidade do ensino-aprendizagem, há um lugar para o Pedagogo, tanto dentro como fora da escola.

> Obviamente, não cabe imaginar que um curso de Pedagogia venha a incluir a formação de todos os profissionais mencionados (...). Em todo caso, poder-se-ia prever para esses "formadores ocasionais" formas também ocasionais de suprimento de capacitação profissional tais como cursos de aperfeiçoamento ou atualização dentro, talvez, de atividades de extensão universitária. (LIBÂNEO, 2008, p.125)

Concordamos com o autor que, ainda que não seja exequível uma formação tão ampla dentro dos cursos de Pedagogia e que tal intento poderia até mais prejudicar do que auxiliar os futuros pedagogos, há outros lugares para o Pedagogo

para além da escola e também dentro das universidades, do mesmo modo que o não lugar do Pedagogo faz-se presente face a necessidade de um cabedal mais profuso, em outras palavras, uma base maior para que possa engrandecer sua própria carreira atuar em outras frentes, talvez até mesmo como docente. Nóvoa (1998) traz uma proposição interessante acerca da identidade profissional dos especialistas em Ciências da Educação: ao ser perguntado sobre sua profissão, pondera entre dizer-se Cientista da Educação, Educador, Historiador-sociólogo da Educação, 1/3 matemático mais 1/3 artista, mais 1/3 historiador, Pedagogo, mas acaba optando pela ideia de se dizer sempre professor. O autor discorre sobre a ambiguidade identitária da Pedagogia e do Pedagogo, que permanecem estancados entre a cientificidade e a prática, entre a especificidade de sua área e sua multiplicidade de domínios. E, mesmo apontando tal situação como um anátema, Nóvoa segue defendendo a construção plural das Ciências da Educação sem que se renuncie à identidade e nem que a pluralidade “oculte as reais dificuldades epistemológicas e heurísticas das Ciências da Educação” (NÓVOA, 1998, p. 83).

6.2 A formação e atuação dos Assessores Pedagógicos

Através das pesquisas realizadas por Xavier (2019), Carrasco (2020) e Conceição (2020) podemos observar que a docência universitária necessita de reflexões e, para tal, necessita ser assistida. O papel do Assessor Pedagógico nestes espaços, bem como as ações formativas-pedagógicas, ainda que careçam de certas melhorias, pode ser a ponte necessária para que os processos de formação dos docentes universitários, bem como a evolução do ensino superior, possam acontecer dentro deste espaço de aprendizagem. Retomando Xavier (2019) a Assessoria Pedagógica pode ser de grande auxílio na progressão do docente, através de assessoramento quanto às questões pedagógicas e proposição de caminhos para que ele aprimore sua aquisição de conhecimento e práticas pedagógicas, atuando conjuntamente com as gestões, identificando nas práticas educativas pontos positivos e pontos que necessitam de melhorias dentro e fora da sala de aula, na elaboração, desenvolvimento e lapidação de projetos político-pedagógicos e currículos e ouvindo e buscando auxiliar o corpo discente, tornando-se, portanto, um elo entre gestores, professores e alunos.

Neste sentido, cabe questionar sobre a formação dos Assessores Pedagógicos, os que já atuam e os que ainda podem vir a atuar dentro das

universidades. Carrasco (2020) trouxe o assunto à baila e apontou todos os profissionais brasileiros que atuam nesta área são Pedagogos, tendo aprofundado a questão dos Assessores Pedagógicos, trazendo toda a formação profissional que estes sujeitos atuantes em universidades brasileiras, argentinas e uruguaias trazem consigo, bem como os déficits presentes nestas formações. Faz um relato pormenorizado da atividade dos APUs brasileiros e estrangeiros, como se deram suas contratações e seus papéis dentro das universidades em que estão inseridos, além de evidenciar as ações formativas que as universidades propõem aos docentes, a aceitação, participação e impacto destas atividades no contexto acadêmico. Contudo, o trabalho destes nas IES - atentando-se ao fato de que sua formação inicial é para atuação com crianças, que atuará junto a docentes com maior titulação, com área de conhecimento diversa e com público jovem/adulto - torna-se um obstáculo e, por vezes, resulta na falta de confiança e crédito, atravanca proposições de atividades ou sugestões de práticas e relega o assessor a funções meramente administrativas ou como um assistente social junto ao corpo discente.

Em sua pesquisa, Carrasco (2020, p. 222-223) relata que as Assessoras Pedagógicas brasileiras entrevistadas apontam a falha em sua formação inicial, concluindo que o Curso de Pedagogia não prepara o Pedagogo para atuar no ensino superior e que consideram ser importante haver ao menos uma disciplina que trata-se desta possibilidade profissional, mas terminaram por não fazer nenhuma proposição neste sentido para o curso da universidade em que atuam por entenderem que não seriam ouvidas, dado o fato de não serem docentes naquela IES. No entanto, concordamos com Carrasco que a constituição do Assessor Pedagógico vai além de sua formação inicial:

> Assim, neste sentido, esse conjunto de fatores nos conduz a acreditar que o desenvolvimento profissional do Assessor seja mais relevante do que sua formação inicial, pois, se levarmos em conta que o curso de Pedagogia não forma para esta atuação em específico, assim como não o fazem outros cursos, sejam de licenciatura ou de bacharelado, podemos inferir que será na sua formação no decorrer da carreira que efetivamente se formará enquanto Assessor. (CARRASCO, 2020, p.225)

Isto posto, compreendemos que o Assessor Pedagógico, tal qual qualquer profissional da área da Educação, precisa estar em constante movimento de aprendizado, investigação, reflexão e reestruturação, isto é, independente da formação inicial do Assessor Pedagógico, é importante haver a formação continuada. Por outro lado, não significa que a formação dos Pedagogos não possa ter pelo menos uma introdução à atividade pedagógica no ensino superior, à exemplo da UBA,

visitada por Carrasco (2020, p. 223-224), onde há disciplina corrente do curso de Ciências da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras, que “evidencia este campo epistemológico, promovendo leituras, estudos, práticas e reflexões acerca da atuação do Pedagogo na universidade”, além de trazer assessores pedagógicos para discorrer sobre seu trabalho no meio acadêmico e contribui para a formação de futuros profissionais que não desejam se inserir na educação básica. Evidentemente, apenas uma disciplina dentro de um curso não representa uma formação para essa área propriamente dita, mas dá a oportunidade do primeiro contato e a possibilidade de expandir o conhecimento acerca de outros níveis de ensino.

Neste sentido, Cunha (2014), sendo uma das maiores referências em Pedagogia Universitária, reforça o papel da universidade no cerne político-histórico-social da humanidade e salienta que a crise da modernidade, responsável pela mobilização da sociedade em busca de novas respostas para as vicissitudes humanas, tal qual o avanço tecnológico progressivo, colocou “a instituição - até então inquestionável - na berlinda, sendo assolada por movimentos que puseram em causa seu valor cultural e social” (CUNHA, 2014, p. 2). Essa condição impacta também no professor universitário, que agora necessita reconfigurar seu fazer docente e ampliar o conhecimento adquirido a fim de atender todas as demandas que ora se apresentam, daí o campo fértil para a expansão da Pedagogia Universitária, que busca auxiliar neste sentido, visto que não é mais concebível que a prática pedagógica do docente universitário se limite ao seu cabedal teórico e seu currículo pregresso. Em conclusão, Cunha (2014) identifica eixos que necessitam amplo debate e soluções para avanço da docência universitária, tais como “a construção e socialização do conhecimento interdisciplinar; a valorização do processo de aprendizagem ; a formação de profissionais competentes e cidadãos; a concepção do tempo-espaço da aula universitária e sua dinamização explorando as possibilidades de ela poder ser realizada em ambientes profissionais; a formação de um professor com atitude de parceria com seus pares e com os alunos, e mediação pedagógica no relacionamento com seus alunos contribuindo com a construção de sua formação profissional” (CUNHA, 2014, p. 16).

O trabalho de Xavier (2019) vem justamente discutir as inovações curriculares necessárias para o ensino superior e aponta a Assessoria Pedagógica Universitária como lócus ideal para fomentar tais mudanças. A autora discorre sobre as experiências brasileiras e o Processo de Bolonha, mais propriamente em Portugal, com o assessoramento pedagógico universitário – ao menos uma aproximação do

que se pretende neste sentido - e apresenta um rol de atividades que considera basilares para uma bem-sucedida implementação de tal dispositivo e, entendemos, que tais ações têm influência no trabalho docente e pode ser de grande contribuição para a formação de docentes universitários. Conceição (2020) em sua tese de doutorado 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) faz um comparativo entre as propostas de formação pedagógica dos docentes destas instituições, discorrendo sobre como se dão esses processos, os obstáculos, pontos positivos e pontos a serem trabalhados, concluindo que é mister um movimento no sentido de formar os professores atuantes no ensino superior, mas que não há um único caminho a ser trilhado como uma receita pronta, vez que cada unidade educativa possui suas próprias características, constituição histórica, cultura, condições de trabalho, projetos políticos pedagógicos, dentre outras particularidades que precisam ser respeitadas.

6. Considerações finais

Evidencia-se que a formação inicial do Pedagogo não contempla o ensino superior, tampouco aborda essa possibilidade, mas indubitavelmente, como expusemos neste trabalho, muitos Pedagogos têm atuado dentro das universidades através das Assessorias Pedagógicas. A Pedagogia, através da formação não apenas para a docência na educação básica, mas visando um profissional amplo, contribui com a Pedagogia Universitária no sentido de auxiliar os docentes universitários a melhorarem suas práticas pedagógicas, considerando que a formação básica do Pedagogo contempla o estudo não apenas do "como fazer", mas o quê, para quem e qual a finalidade deste fazer.

Guardadas as diferenças entre a educação básica e a educação superior, um dos pilares centrais do curso de Pedagogia é o saber-fazer docente, razão pela qual é o profissional mais adequado para auxiliar o docente universitário. Entretanto para tal, é preciso haver uma fundamentação teórico-prática do ensino superior dentro dos cursos ofertados. À vista disso, inferimos a necessidade de haver dispositivos que possam propiciar essa formação ampla do profissional da Pedagogia para além da educação básica em sala de aula, seja através de disciplinas regulares ou optativas que apresentem esse lugar de conhecimento também existente dentro do sistema de ensino brasileiro. Muitos graduandos dos Cursos de Pedagogia sequer vislumbram a possibilidade de adentrarem a universidade como um profissional que contribui e coopera para a educação superior, visto que não há qualquer menção, atualmente, sobre o assunto dentro do curso.

Ademais, cabe ressaltar a exiguidade acerca do pedagogo enquanto pesquisador e não apenas professor de ensino nos anos iniciais, posto que o curso se dá mais no sentido da prática e não da pesquisa. Deste modo, propiciar a possibilidade do pedagogo também como pesquisador concorre para que haja mais demanda nesta área

Como foi possível notar, os estudos relacionados ao ensino superior, o Pedagogo e a Pedagogia, a Pedagogia Universitária, o docente e o Assessor Pedagógico trazem um importante aporte para a compreensão e justificativa desse tipo de empreitada. Entretanto, a escassez de trabalhos empenhados nesta abordagem e com foco na atuação do Pedagogo dentro do ambiente acadêmico ou na inserção deste tema nos Cursos de Pedagogia, corrobora nossa hipótese inicial de que há uma lacuna nas pesquisas e ratifica a necessidade desse tipo de estudo para

se compreender, de forma direcionada, os aspectos específicos do ensino universitário e a participação do Pedagogo junto a ele. Consideramos ser importante, por exemplo, haver proposições neste sentido dentro dos Cursos de Pedagogia, através de disciplinas específicas para esse fim, bem como projetos ou grupos de estudos que possibilitem a entrada do graduando em Pedagogia dentro do universo da Pedagogia Universitária, a fim de que possa compreender as diferenças entre as pedagogias plurais e vislumbrar, futuramente, possíveis caminhos que levem a participação mais ativa do Pedagogo dentro destes espaços.

Não propomos aqui a descaracterização do curso de Pedagogia, mas sim um diálogo entre Pedagogia e Pedagogia Universitária a fim de que o futuro Pedagogo esteja ao menos familiarizariado com esse campo epistemológico e possa contribuir dentro do espaço acadêmico para além de atividades meramente administrativas, além do vislumbre do pedagogo também como pesquisador das Ciências Humanas, vez que, conforme instamos ao longo deste trabalho, a docência se dá no exercício prático e teórico, bem como exige contínua investigação e reflexão acerca das práticas pedagógicas, vez que está inserida dentro de um contexto histórico-social que reside na mutação diária dos sujeitos e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. A. D; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, 20 dez. 1996. Conteúdo online disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ lei9394 _ldbn1.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Parecer CNE/CP n.5, 13 dez. 2005. Conteúdo online disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Parecer CNE/CP n.3, 21 fev. 2006. Conteúdo online disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Parecer CNE/CP n.3, 14 abr. 2007. Conteúdo online disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_07.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Parecer CNE/CP n.9, 2 jun. 2009. Conteúdo online disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Parecer CNE/CP n.12, 10 nov. 2016. Conteúdo online disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=52111-pceb012-16-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 nov. 2020

CARRASCO, L. B. Z. **A ação profissional do Assessor Pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória.** 283 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Instituto de Biociências. Rio Claro, 2020.

CONCEIÇÃO, J. S. **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).** 210p. Tese (doutorado). Universidade Federal de minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2020.

CRESPI, L., NOBILE, M.F. **Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil.** Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 2, p. 319-335, maio/ago. 2018

CUNHA, M. I. **Quando forma é conteúdo: o campo da pedagogia Universitária na formação de formadores.** In: XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE, 2014. Ceará. Anais... Ceará: EdUECE, 2014, p.761-806.

FAVERO, A. A.; PAZINATO, A. **Pedagogia Universitária: uma proposta inovadora de formação docente para a educação superior**. 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/707-0.pdf>.Acesso em: 24 de abr. de 2021.

FARAGO, C. C.; FOFONCA, E. **A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações**. Linguasagem. 2012. Disponível em < http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1167>. Acesso em: 05 de out. de 2021

INEP RIES. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Vol. 2. Brasília: INEP/Mec, 2006. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclopédia+de+pedagogia+universitária+glossário+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em: 21 de out. de 2020.

LIBANEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educ. Soc. out. de 2006: 843-876. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-.73302006000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 10 de jan de 2021.

LIBANEO, J. C.; FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S.G. **Elementos para a formação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia**. Fundação Carlos Chagas. Vol. 37. São Paulo, 2007. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/374>. Acesso em: 09 de jan. de 2021.

SCHEIBE, L. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa jan/abr. de 2007: 43-62. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/373>. Acesso em: 08 de jan. de 2021

UNESP EM PAUTA. **Pesquisa e docência**. Entrevista com Maria Isabel da Cunha. 2014. 1 vídeo (12 min 17 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w3x8K0Nx0j0&list=PLzRR1JHfIGEz6WV6b4FS9cT5L-pD9xuhj. Acesso em: 03 ago.2020

XAVIER, A. R. C. **Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão**. 370p. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp). Instituto de Biociências. Rio Claro, 2019.