
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A AÇÃO PROFISSIONAL DO ASSESSOR PEDAGÓGICO:
DIÁLOGOS ACERCA DE SUA TRAJETÓRIA**

LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO

**Rio Claro
Outubro de 2020**

LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO

**A AÇÃO PROFISSIONAL DO ASSESSOR PEDAGÓGICO:
DIÁLOGOS ACERCA DE SUA TRAJETÓRIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Biociências, do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista - UNESP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Antônia Ramos de Azevedo

**Rio Claro
Outubro de 2020**

C313a

Carrasco, Lígia Bueno Zangali

A ação profissional do Assessor Pedagógico : diálogos acerca de sua trajetória / Lígia Bueno Zangali Carrasco. -- Rio Claro, 2020
283 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Maria Antonia Ramos de Azevedo

1. Assessor Pedagógico Universitário. 2. Pedagogia Universitária.
3. Profissionalidade. 4. Formação do Docente Universitário. 5.
Saberes do Assessor Pedagógico Universitário. 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.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A AÇÃO PROFISSIONAL DO ASSESSOR PEDAGÓGICO: DIÁLOGOS ACERCA DE SUA TRAJETÓRIA

AUTORA: LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARIA ISABEL DA CUNHA (Participação Virtual)
PPG em Educação / UFPel - Universidade Federal de Pelotas - RS

Prof. Dr. JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. NOELI PRESTES PADILHA RIVAS (Participação Virtual)
Departamento de Educação, Informação e Comunicação / USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / SP

Profa. Dra. MARIA JOSÉ BATISTA PINTO FLORES (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte / MG

Rio Claro, 30 de outubro de 2020

À minha família – Luiz Carlos, meu companheiro de todas as horas, meu amor... Leonardo e Luiz Henrique, meus filhos – vocês me fortaleceram a cada dia na caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus, que se mostrou presente em todos os momentos, especialmente naqueles mais difíceis, mais fatigantes, naqueles em que eu pensei em desistir. Ele esteve sempre ali, me permitindo renascer a cada desânimo e proporcionando forças para continuar!

Aos meus pais (*in memoriam*), por terem me dado a vida e os grandes ensinamentos dela. Se estou aqui hoje é porque me ensinaram, assim como em Paulo Freire, que a esperança não é do verbo esperar, mas do verbo esperar, pois, cultivar a esperança em algo significa lutar, se movimentar, se mobilizar para que aconteça.

Ao meu esposo, Luiz Carlos, companheiro de todos os momentos, TODOS, mesmo! Sempre esteve ao meu lado, desde aulas na Unesp até o estágio que fizemos juntos no exterior, na nossa querida Buenos Aires. Meu intérprete, meu guia, meu parceiro, meu amor. Esteve comigo em cada congresso, e, também, em cada surto. Brindou comigo cada conquista e me fortaleceu nos momentos difíceis. Não poderia desejar outra pessoa ao meu lado – e já se vão 35 anos de caminhada juntos – para vivenciar essas experiências. Ele merecia o título também!

Aos meus filhos, Leonardo e Luiz Henrique, herança da vida, minha vida, que também me fortaleceram e compreenderam as ausências. Me incentivaram com olhares, sorrisos, palavras e nos deliciosos momentos em que parávamos tudo para nos curtir, conversar, rir.

Às minhas noras, Mayara e Vitória, presentes da vida, que igualmente me alentavam com carinho e atenção, com cuidado e toda amabilidade capaz de me centrar e acalmar.

Aos meus irmãos, Alessandra e Lupércio. Cunhados, Norival e Vanessa, e às sobrinhas mais lindas: à afilhada Luana, à Naty e à Isa, flores do meu jardim. Obrigada a vocês, família, por estarem sempre presentes, mesmo que distantes, especialmente nesses últimos meses.

À minha sogra querida, por compreender as ausências e por me ensinar tanto, mostrando que a sabedoria se apresenta de diferentes formas, indo muito além dos títulos acadêmicos.

À Maria Antônia, MARAVILHOSA, mais que orientadora, amiga, companheira, pessoa admirável que possui luz própria que irradia energias lindas por onde passa. Obrigada por todo aprendizado, compreensão, carinho, empatia, por ser essa pessoa especial que cativa a todos que se aproximam! Essa minha (nossa) conquista só existe por sua causa! Palavras não são capazes de demonstrar toda gratidão, carinho, respeito e amor que sinto por você! Obrigada! Privilégio enorme passar por essa experiência com você como orientadora e amiga para a vida!

À Amanda, amiga no mais alto grau da palavra. Aquela que nunca abandona, que não desiste da gente, que acredita de verdade, e demonstra isso de várias formas. Obrigada pelos conselhos, auxílios, socorros, afeto, por tudo o que fez por mim neste processo e por fazer parte da minha vida deste *jeitin* tão especial. Gratidão, também, ao Rodrigo, esposo da Amanda, e à Maria Clara, por terem se tornado parte da nossa família. Presentes que a UNESP me deu!

À Claudia Finkelstein e Elisa Lucarelli, tão queridas, por me receberem em sua terra e me acolherem, me guiarem, me acompanharem em minha jornada acadêmica em Buenos Aires, que passou a ser um pouco minha terra também. Por abrirem as portas da maravilhosa *Universidad de Buenos Aires*. Obrigada por todo aprendizado e paciência, especialmente pela dificuldade de comunicação.

À Mercedes Collazo, atenciosíssima, que abriu as portas da UdelaR, proporcionando belíssimas experiências no Uruguai.

Aos amigos do GEPPU, nosso grupo de estudos e pesquisas, que tanto me ensinam, não só sobre a Pedagogia Universitária, mas sobre a vida, o amor e a amizade.

Aos amigos Anderson, Patrícia, Ligia, Luciane, Adriana, sempre presentes, ombros dispostos e ouvidos atentos, nos deliciosos e necessários momentos de conversa e distração.

Às amigas e companheiras Simone e Juliana, pessoas lindas, gratidão pela amizade de 25 anos que me ajudou e fortaleceu neste caminho.

À amiga Valéria Ferreira, companheira de trabalho e de vida. Segurou as pontas na minha ausência, sendo muito mais que uma parceira profissional, sempre uma amiga especial!

Aos profissionais da UNESP, nas pessoas da Ivana, Marisa, Eliana e Sueli e tantos outros, que sempre estiveram dispostos a auxiliar em tudo o que precisei, bem como todos os funcionários da biblioteca, sempre muito disponíveis e solícitos.

Aos Assessores Pedagógicos da UFSCar, da UNIFAL-MG, da UFMG, da *Universidad de Buenos Aires*, da *Universidad de La República* e da *Universidad de Tucumán*, que permitiram que essa pesquisa fosse realizada, todo meu respeito e admiração por vocês e pelo trabalho que desenvolvem.

À maravilhosa banca, Professora Maria Isabel – Mabel –, Professor Aragão, Professora Noeli, Professora Maria Flores, pelo empenho e carinho em ler meu texto com toda a atenção e, especialmente, pelos apontamentos que só me fizeram crescer ainda mais neste processo.

A todos os professores que passaram pela minha vida, pois todos contribuíram de alguma forma para que eu chegasse aqui hoje, desde a mais tenra infância.

Aos docentes da UNESP de Rio Claro, especialmente, onde fiz minha graduação, meu mestrado e, agora, concluo o doutorado, com aprendizagens singulares, proporcionadas por pessoas especiais.

“Não há no mundo exagero mais belo que a GRATIDÃO”

Jean de La Bruyère

Obrigada!!!!

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso. O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio. Falava que vazios são maiores e até infinitos. Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito, porque gostava de carregar água na peneira... Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo. O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor. A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

Manoel de Barros (2010, p. 469)

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender a trajetória e a atuação profissional dos indivíduos que desenvolvem a função de Assessores Pedagógicos Universitários, verificando como têm se constituído enquanto profissional multitarefa e como o eixo central de seu trabalho – a formação – fica em meio a tudo o que desenvolve. Essa busca implica, inicialmente, em conhecer um pouco do contexto universitário e em saber quem é esse profissional que desenvolve múltiplas tarefas no âmbito dos aspectos pedagógicos neste espaço institucional. Para tanto, nosso referencial teórico buscou estudiosos que têm se dedicado a pesquisar o campo da Pedagogia Universitária, como Maria Isabel da Cunha, Elisa Lucarelli, Sandra Soares, entre outros. Para o desenvolvimento desta investigação apresentamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, de cunho exploratório, utilizando a metodologia de Estudo de Casos Múltiplos, pois foram investigados Assessores de quatro universidades, sendo duas no Brasil, uma na Argentina e uma no Uruguai. Para a análise dos dados concebemos duas grandes categorias: Trajetória Profissional do Assessor Pedagógico e Legitimidade da Função do Assessor Pedagógico, as quais subdividimos em dimensões que acreditamos ser pertinentes à sua compreensão: Atribuições; Desenvolvimento Profissional; e Instituição. Essas três dimensões foram analisadas em cada uma das categorias. Entre os achados, destacamos o fato de a Assessoria Pedagógica ser hoje, ainda, uma função, porém, com fortes chances de se tornar uma profissão reconhecida e necessária na instituição de educação superior. Para tanto, destacamos a necessidade de conquistar maior visibilidade e legitimidade em seu espaço de atuação, que ainda não legitima este profissional como deveria. A análise indica, também, que a profissionalidade do Assessor está em desenvolvimento, no entanto, há inúmeros desafios que ele precisa superar, como a questão da falta de autonomia, apoio institucional e da dificuldade em desenvolver a formação pedagógica do docente universitário. A partir do estudo teórico-metodológico realizado na tese, explicitamos ao final do trabalho, seis saberes do Assessor Pedagógico Universitário, necessários para que essa legitimidade seja alcançada, sendo eles: os saberes voltados aos conhecimentos pedagógicos; saberes voltados à formação; saberes voltados à articulação dos diferentes campos epistemológicos; saberes relativos ao desenvolvimento da autoformação, saberes relacionados à gestão de pessoas e saberes da pesquisa-ação.

Palavras-chave: Assessor Pedagógico Universitário. Pedagogia Universitária. Profissionalidade. Formação do Docente Universitário. Saberes do Assessor Pedagógico Universitário.

ABSTRACT

The aim of this paper is to understand the trajectory and professional performance of individuals who develop the function of University Pedagogical Advisors, verifying how they have been constituted as multitask professionals and how the central axis of their work - training - is in the middle of everything they develop. This search implies, initially, to understand a little about the university context and to get to know this professional who develops multiple tasks within the scope of pedagogical aspects in the institutional space. Inasmuch, our theoretical framework sought scholars who have dedicated themselves to researching the field of University Pedagogy, such as Maria Isabel da Cunha, Elisa Lucarelli, Sandra Soares, among others. In the development of this investigation we used a qualitative research approach, of an exploratory nature, using the methodology of multiple case study, because the Advisors we investigated were from four different universities: two in Brazil, one in Argentina and one in Uruguay. In data analysis we conceived two broad categories: Professional trajectory of the Pedagogical Advisor and Legitimacy Function of the Pedagogical Advisor, which we subdivided into dimensions that we believe to be pertinent to the understanding: Attributions; Professional Development; and Institution. These three dimensions were analyzed in each of the categories. Among the findings, we highlight the fact that the Pedagogical Advisory is still a function today, however, with strong chances of becoming a recognized and necessary profession in the institution of higher education. To this end, we highlight the need to gain greater visibility and legitimacy in their area of activity, which still does not legitimize this professional as it should. The analysis also indicates that the Advisor's professionalism is under development, however, there are numerous challenges that he or she needs to overcome, such as the issue of lack of autonomy, institutional support and the difficulty in developing the pedagogical training of the university professor. Based on the theoretical-methodological study carried out in the thesis, we explain at the end of the paper, six knowledge areas from the University Pedagogical Advisor, necessary for this legitimacy to be achieved, namely: knowledge aimed at pedagogical knowledge; knowledge aimed at training; knowledge focused on the articulation of different epistemological fields; knowledge related to the development of self-training; knowledge related to people management; and knowledge to action research.

Keywords: Pedagogical University Advisor. University Pedagogy. Professionalism. University Professor Training. Knowledge of the University Pedagogical Advisor.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender la trayectoria y desempeño profesional de las personas que desarrollan la función de Asesores Pedagógicos Universitarios, verificando cómo se han constituido como profesionales multitarea y cómo el eje central de su trabajo - la formación - está en medio de todo lo que desarrollan. Esta investigación implica, inicialmente, conocer un poco sobre el contexto universitario y saber quién es este profesional que desarrolla múltiples tareas en el ámbito de los aspectos pedagógicos en este espacio institucional. Para ello, nuestro marco teórico buscó académicos que se hayan dedicado a investigar el campo de la Pedagogía Universitaria, como María Isabel da Cunha, Elisa Lucarelli, Sandra Soares, entre otros. Para el desarrollo de esta investigación se presenta un enfoque de investigación cualitativa, de carácter exploratorio, utilizando la metodología de estudio de casos múltiples, ya que se investigaron Asesores de cuatro universidades: dos en Brasil, un en Argentina y un en Uruguay. Para el análisis de los datos, concebimos dos amplias categorías: Trayectoria Profesional del Asesor Pedagógico y Legitimidad de la Función del Asesor Pedagógico, las cuales subdividimos en dimensiones que creemos pertinentes para su comprensión: Atribuciones; Desarrollo Profesional; e Institución. Estas tres dimensiones se analizaron en cada una de las categorías. Entre los hallazgos, destacamos el hecho de que la Asesoría Pedagógica sigue siendo una función en la actualidad, sin embargo, con grandes posibilidades de convertirse en una profesión reconocida y necesaria en la institución de Educación Superior. Para ello, destacamos la necesidad de ganar una mayor visibilidad y legitimidad en su área de actividad, lo que aún no legitima a este profesional como debería. El análisis también indica que la profesionalidad del Asesor se encuentra en desarrollo, sin embargo, existen numerosos desafíos que necesita superar, como el tema de la falta de autonomía, el apoyo institucional y la dificultad para desarrollar la formación pedagógica del docente universitario. Con base en el estudio teórico-metodológico realizado en la tesis, explicamos al final del trabajo, seis saberes del Asesor Pedagógico Universitario, necesarios para lograr esta legitimidad: saberes orientados al conocimiento pedagógico; saberes orientados a la formación; saberes enfocados a la articulación de diferentes campos epistemológicos; saberes relacionados con el desarrollo de la autoformación; saberes relacionados con la gestión de personas; y saberes de la investigación-acción.

Palabras clave: Asesor Universitario Pedagógico. Pedagogía Universitaria. Profesionalidad. Formación de Profesores Universitarios. Saberes del Asesor Pedagógico Universitario.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem de satélite da República Federativa do Brasil.....	23
Figura 2: Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – 1980-2017.....	28
Figura 3: Imagem de satélite da República da Argentina.....	33
Figura 4: Imagem de satélite da República Oriental do Uruguai.....	37
Figura 5: Imagem da entrada da Universidade Federal de São Carlos.....	130
Figura 6: Imagem do prédio central de aulas da Universidade Federal de Alfenas.....	150
Figura 7: Imagem da entrada da <i>Facultad de Ciencias Veterinárias da Universidad de Buenos Aires</i>	167
Figura 8: Imagem da entrada da <i>Facultad de Odontologia da Universidad de Buenos Aires</i>	174
Figura 9: Imagem da entrada da <i>Facultad de Veterinária da Universidad de La República Uruguay</i>	191
Figura 10: Imagem da entrada da <i>Facultad de Ingeniería da Universidad de La República Uruguay</i>	195
Figura 11: Dimensões e categorias de análise.....	202
Figura 12: Pontos de análise examinados na categoria Trajetória Profissional - dimensão Atribuições.....	219
Figura 13: Pontos de análise examinados na categoria Trajetória Profissional - dimensão Desenvolvimento Profissional.....	228
Figura 14: Pontos de análise examinados na categoria Trajetória Profissional - dimensão Instituição.....	234
Figura 15: Pontos de análise examinados na categoria Legitimidade - dimensão Atribuições.....	241
Figura 16: Pontos de análise examinados na categoria Legitimidade - dimensão Desenvolvimento Profissional.....	245
Figura 17: Pontos de análise examinados na categoria Legitimidade - dimensão Instituição.....	249
Figura 18: Saberes dos Assessores Pedagógicos Universitários.....	258

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Denominação das UAP nas Faculdades da Universidade de Buenos Aires....	73
Quadro 2: Projetos Institucionais de Ensino, PLEDUR 2000 e 2005.....	78
Quadro 3: Revisão de Teses e Dissertações nos bancos de dados da Capes e BDTD, referente as publicações de 2011 a 2020, com termo “assessoria pedagógica” e “assessoria pedagógica universitária”.....	102
Quadro 4: Revisão de Teses e Dissertações nos bancos de dados da Capes e BDTD, referente as publicações de 2011 a 2020, com termo “técnico em assuntos educacionais”.....	107
Quadro 5: Universidades participantes da pesquisa.....	111
Quadro 6: Quadro de questionários nas universidades brasileiras.....	113
Quadro 7: Quadro de realização dos grupos focais nas universidades federais brasileiras.....	114
Quadro 8: Quadro de entrevistas nas universidades da Argentina e Uruguai.....	116
Quadro 9: Quadro de observação.....	118
Quadro 10: Documentos das instituições <i>locus</i> de pesquisa.....	119
Quadro 11: Tratamento das entrevistas e grupo focais, por Análise de Conteúdo.....	124
Quadro 12: Categorias a partir da vinculação com os índices.....	126
Quadro 13: Atividades formativas desenvolvidas pelo DidPed (UFSCar).....	135
Quadro 14: Atribuições desenvolvidas por pedagogos e TAE da UFSCar participantes da pesquisa.....	139
Quadro 15: Atribuições desenvolvidas por pedagogos da UNIFAL-MG participantes da pesquisa.....	157
Quadro 16: Tabela de observação dos alunos.....	181
Quadro 17: Primeira geração de Unidades Pedagógicas e mudanças curriculares.....	187
Quadro 18: Segunda geração de Unidades Pedagógicas.....	188
Quadro 19: Formação geral dos Assessores Pedagógicos Universitários pesquisados..	221

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	A Pesquisadora.....	15
1.2	A Universidade e a Pedagogia Universitária.....	17
1.3	A Pesquisa.....	18
2	A UNIVERSIDADE: O CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL.....	21
2.1	A Universidade no Brasil.....	22
2.2	A Universidade na Argentina.....	32
2.3	A Universidade no Uruguai.....	37
3	O FUNDAMENTO DO CAMINHO.....	41
3.1	Pedagogia Universitária (PU).....	42
3.2	O Assessor Pedagógico Universitário (APU): uma trajetória profissional desafiadora.....	53
3.2.1	Notas introdutórias acerca do Assessor Pedagógico Universitário.....	53
3.2.2	O Assessor Pedagógico Universitário.....	55
3.2.3	A trajetória da Assessoria Pedagógica Universitária no Brasil.....	62
3.2.4	A trajetória da Assessoria Pedagógica Universitária na Argentina e no Uruguai.....	72
3.2.4.1	A APU na Argentina.....	73
3.2.4.2	A APU no Uruguai.....	77
3.2.5	Algumas considerações acerca da Assessoria Pedagógica Universitária.....	79
3.3	Profissão e Desenvolvimento Profissional.....	80
3.3.1	Profissão: reconhecimento social?.....	80
3.3.2	Profissionalidade do Assessor Pedagógico Universitário: formar, informar, formar-se.....	88
4	O CAMINHO PERCORRIDO: DESLOCAMENTOS E DESCOBERTAS.....	96
4.1	O Método no caminho.....	97
4.2	Revisão da Literatura.....	101
4.3	Comitê de Ética.....	110
4.4	O locus, os participantes e os instrumentos de coleta de dados nos caminhos dessa pesquisa.....	110
4.5	A análise dos dados: Análise de Conteúdo.....	120
4.5.1	As categorias de análise.....	125
4.6	Os contextos pesquisados.....	127
4.6.1	O contexto brasileiro.....	127
4.6.2	Os contextos argentino e uruguaio.....	128
5	AS UNIVERSIDADES PESQUISADAS: DESCRIÇÃO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	130
5.1	UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.....	130
5.1.1	Conhecendo a UFSCar e sua Assessoria Pedagógica por meio dos documentos.....	132
5.1.2	Conhecendo a UFSCar e a Assessoria Pedagógica por meio dos questionários e encontros focais.....	137
5.2	UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas.....	150
5.2.1	Conhecendo a UNIFAL-MG e sua Assessoria Pedagógica por meio dos documentos.....	152
5.2.2	Conhecendo a UNIFAL-MG e a Assessoria Pedagógica por meio dos questionários e grupo focal.....	156

5.3	UBA – Universidade de Buenos Aires.....	164
5.3.1	Faculdade de Ciências Veterinárias da Universidade de Buenos Aires.....	167
5.3.2	Faculdade de Odontologia da Universidade de Buenos Aires.....	174
5.4	UdelaR – Universidade da República do Uruguai.....	182
5.4.1	Faculdade de Veterinária da Universidade da República do Uruguai.....	191
5.4.2	Faculdade de Engenharia da Universidade da República do Uruguai.....	195
6	A ANÁLISE DOS DADOS.....	201
6.1	As categorias de análise e suas dimensões.....	202
6.2	Primeira categoria: Trajetória Profissional.....	203
6.2.1	Dimensão 1: Atribuições do Assessor Pedagógico Universitário na perspectiva de sua Trajetória Profissional.....	203
6.2.2	Dimensão 2: Desenvolvimento Profissional do Assessor Pedagógico Universitário na perspectiva de sua Trajetória Profissional.....	220
6.2.3	Dimensão 3: A Instituição e o Assessor Pedagógico Universitário na perspectiva de sua Trajetória Profissional.....	229
6.3	Segunda categoria: Legitimidade na Função.....	234
6.3.1	Dimensão 1: Atribuições do Assessor Pedagógico Universitário na perspectiva da Legitimidade de sua Função.....	235
6.3.2	Dimensão 2: Desenvolvimento Profissional do Assessor Pedagógico Universitário na perspectiva da Legitimidade de sua Função.....	241
6.3.3	Dimensão 3: A Instituição e o Assessor Pedagógico Universitário na perspectiva da Legitimidade de sua Função.....	245
7	CONSIDERAÇÕES: COMO VIMOS A REALIDADE.....	250
	REFERÊNCIAS.....	259
	APÊNDICES.....	270
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	270
	APÊNDICE B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	272
	APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista.....	276
	APÊNDICE D - Relatório de Estágio no Exterior.....	277

1 INTRODUÇÃO

A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros (1998)

1.1 A Pesquisadora

O poema de Manoel de Barros consegue, de forma singela, expressar um pouco de mim. Sou total incompletude. Nos meus cinquenta e um anos de vida, sempre senti que precisava mais, precisava fazer melhor, aprender mais, viver mais. Não porque me autodenomine perfeccionista – não sou mesmo –, mas porque sempre sinto que estou incompleta. É possível ir além, não apenas por mim, mas por aqueles que estão comigo na caminhada.

Como professora em salas de aula dos pequenos por quase vinte anos nunca me dei por satisfeita. Minhas aulas sempre podiam ser melhores – era o que eu pensava diariamente. Da mesma forma como gestora da Educação Básica e docente na universidade.

Por minha família sempre acredito que possa fazer mais e, sobre minha trajetória de vida, nunca parei de buscar caminhos que pudessem me auxiliar a crescer como ser humano e profissional.

Essa sensação de desassossego, o fato de precisar ser Outras que não o que eu era ontem, ou há 10 anos, me acompanha junto com a utopia de que se eu for um ser humano melhor conseguirei melhorar também o mundo e este desejo de ser Outras me faz caminhar!

E o caminho não tem sido fácil, mas tem sido bom. Ser Outras nunca é tranquilo. Mas sendo Outras consegui deixar de lado um pouco da minha ignorância, preconceito, egoísmo. Claro que estou longe de me ver livre destas mazelas humanas, pois estes elementos fazem parte do nosso ser gente, mas ser Outras tem me mostrado outro mundo e isso é muito bom e gratificante, creio que para mim e para aqueles que comigo convivem.

Chegar no doutorado é o sinal de que construí muitas Outras Ligias e de que vou continuar construindo, pois aprender nos modifica, nos transforma, nos metamorfoseia. Estar sempre saindo do casulo é doloroso, mas, para mim, necessário.

Foi saindo dos casulos que fui me encontrando. Foi assim quando saí da segurança de uma escola privada, na qual trabalhei por 14 anos e que era um porto seguro, para me aventurar na Rede Pública de Ensino Municipal sem ao menos ter me efetivado. Foi assim quando saí da sala de aula e fui para a gestão como Coordenadora Pedagógica e posteriormente como

Diretora. Foi assim quando tive o privilégio de trabalhar em uma gestão macro na Secretaria Municipal da Educação, assim como quando voltei para a direção da escola. Foi assim em todas as oportunidades de docência universitária que tive, tanto em instituições privadas como na minha querida UNESP. Foi assim quando ingressei no Mestrado e agora é assim, na conclusão desta outra fase tão cara para mim.

E nessa construção de Outras chego neste momento de término desta etapa com mais dúvidas do que certezas. Dúvida, inclusive, sobre se deveria estar aqui, mas a dúvida faz parte do processo de aprendizagem e é ela quem nos mobiliza a pesquisar, investigar, descobrir.

Os caminhos desta pesquisa foram muitos e diversos e, mesmo nos momentos mais difíceis, foi muito bom encontrar sempre novos sentidos para continuar.

Esta caminhada começou na pesquisa do Mestrado, quando investiguei espaços de formação pedagógica nas universidades estaduais paulistas. Desde o princípio voltei o olhar para o Assessor Pedagógico Universitário, mas estava, naquele momento, preocupada com a formação ofertada por ele para os professores, com suas concepções, com a forma como fazia a interlocução com os docentes e os demais atores do processo formativo.

Todavia, ao concluir a pesquisa, e pelo contato com outros tantos Assessores que conheci – destaque especial para a amiga e Assessora Pedagógica Amanda Xavier, que atua na área em uma Universidade Federal e pesquisa sobre sua própria função – fui sentindo a necessidade de olhar mais a fundo para o profissional que se dedica a desempenhar a função do assessoramento pedagógico nas universidades. Continuar, sim, olhando para sua ação formadora, mas ampliando este olhar para entender sua função, sua trajetória profissional, como tem sido desenvolvida essa ação que no Brasil é tão jovem. Como construir trajetória em uma profissão para a qual não se foi formado? Há um rol específico de funções ou ele se modifica a depender da instituição?

Verificar essas dificuldades na construção profissional daquele que desempenha o papel de Assessor Pedagógico nos fez desejar mais. Desejar entender sua trajetória, constituição e atuação dentro do seu ambiente de trabalho – a universidade – e a repercussão de sua atuação tanto na instituição, como seus possíveis reflexos na sociedade.

Desta forma, surgiu a proposta de uma nova pesquisa, diferente da maioria das investigações que pesquisam outras tantas questões na universidade, uma pesquisa que olhe para este indivíduo que desempenha, em nossa opinião, papel fulcral na instituição de educação superior (IES), mas, entretanto, ainda passa despercebido por muitos, inclusive pelos próprios profissionais da universidade.

1.2 A Universidade e a Pedagogia Universitária

A universidade é a instituição de ensino destacada por nós, pois compõe o contexto em que nossa pesquisa se desenvolve, acerca do assessoramento pedagógico universitário que se situa no âmbito do campo epistemológico da Pedagogia Universitária.

Um dos destaques que damos a essa instituição é o fato de apresentar em seu escopo o compromisso fundamental que deve ter para com a formação humana e profissional. De acordo com Mano (2015), são princípios da universidade:

- a) Ser uma comunidade comprometida com a produção e difusão do conhecimento e do avanço científico, tecnológico e cultural.
- b) Aprimorar um ensino qualificado e responsável, irradiado nos espaços de construção da cidadania e a serviço do desenvolvimento social.
- c) Constituir-se numa comunidade em que questões sejam apresentadas e debatidas, permitindo propostas e soluções importantes para o desenvolvimento regional, nacional e internacional.
- d) Ser um referencial para que as instituições públicas e privadas possam adquirir informações científicas e tecnológicas para as tomadas de decisões (MANO, 2015, p. 254-255).

Os princípios supracitados foram discutidos na Conferência Mundial sobre educação superior realizada pela UNESCO em 1998¹. O objetivo dessa reunião era o de rever o papel da universidade como bem social, por isso o segundo princípio apresentado – “Aprimorar um ensino qualificado e responsável, irradiado nos espaços de construção da cidadania e a serviço do desenvolvimento social” (MANO, 2015, p. 254) – é tão importante e permeia todos os outros, pois a universidade, em todas as suas prerrogativas, deve estar a serviço do desenvolvimento social.

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” (SOARES, 2009, p. 100), ela deveria permear decisões, encaminhamentos e ações no sentido de auxiliar a melhoria nos processos que ocorrem na IES. Para compreender melhor essa relação, os limites e as possibilidades,

¹ A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI é encontrada na íntegra em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em 25mar2020.

pretendemos, no decorrer desta pesquisa, apontar conjecturas da universidade em seu contexto atual e a presença da Pedagogia Universitária para qualificar os processos formativos dentro deste espaço – a universidade –, que deve ser reconhecido como “bem público, comprometida com o público, a laicidade, a gratuidade e a universalidade” (BLANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 57).

É-nos importante destacar que este trajeto foi delineado com vasta e cuidadosa pesquisa bibliográfica, que resultou em relevantes referências em cada um dos quesitos aprofundados, estando entre os autores aqui mencionados: Boaventura de Souza Santos (2008); Valdemar Sguissard (2006, 2017); Lucídio Bianchetti (2017); Daise Mancebo (2017); Júlio Carlos Figueiredo (2017); José Dias Sobrinho (2009, 2014); Dermeval Saviani (2010); Maria Isabel da Cunha (2005, 2006, 2007, 2009a, 2009b, 2010, 2012a, 2012b, 2012c, 2014); Elisa Lucarelli (2000, 2004, 2008); Selma Pimenta (2002, 2009, 2011); Pierre Bourdieu (1983, 1989, 2003); Eliot Freidson (1995); Philippe Perrenoud (2001); Isabel Hevia (2004); Martha Nepomneschi (2004); Maurice Tardif (2014); Antonio Nóvoa (1992, 2012), entre outros.

1.3 A Pesquisa

Na ânsia de chegar ao entendimento da atuação e trajetória profissional daquele que se coloca na posição de Assessor Pedagógico Universitário (APU), a pergunta da pesquisa emergiu: Como tem ocorrido a ação profissional do indivíduo que exerce a função de Assessoria Pedagógica na universidade? A partir da pergunta, colocamos como objetivo geral do estudo compreender a trajetória profissional e atuação dos indivíduos que desenvolvem a função de Assessor Pedagógico Universitário.

Esta questão norteou o percurso metodológico que levou a conhecer, mais de perto, o trabalho desenvolvido por Assessores de três universidades federais brasileiras – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e três universidades de fora do país – a *Universidad de Buenos Aires* (UBA), por intermédio de algumas de suas faculdades: *Facultad de Derecho*, *Facultad de Odontologia*, *Facultad de Farmácia e Bioquímica*, *Facultad de Medicina*, *Facultad de Ciências Veterinárias*; a *Universidad de La República Uruguay* (UdelaR), por meio de suas faculdades: *Facultad de Medicina*, *Facultad de Veterinária*, *Facultad de Ingeniería e Facultad de Ciencias Sociales*; e a *Universidad Nacional de Tucumán* (UNT), por meio do *Departamento de Coordinación de Formación Docente*. Esta delimitação me fez percorrer caminhos que ainda estão me fazendo pensar muito acerca da função do

Assessor Pedagógico, sua construção enquanto profissional, sua relevância, suas limitações, mas, especialmente, suas possibilidades.

Justificamos a escolha dessas instituições em virtude de todas desenvolverem um trabalho de assessoramento pedagógico que vem se consolidando em uma trajetória de diferenciadas experiências e avanços. Essa escolha foi feita pelo conhecimento prévio do trabalho dessas instituições alcançado por meio de pesquisas acerca das boas experiências de assessoramento e parcerias com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU), da UNESP de Rio Claro, sob coordenação da Prof^a Dr^a Maria Antônia Ramos de Azevedo, orientadora desta pesquisa.

A proposta desta pesquisa se respalda na análise de aproximações e/ou distanciamentos frente às diferentes realidades estudadas, que permitem olhar a trajetória profissional do Assessor Pedagógico, levando-se em consideração as distintas realidades institucionais. Não se trata de um estudo comparativo porque o foco da pesquisa, que está na organização do trabalho do Assessor, é constituído de maneira diferenciada em que observamos que a forma de contratação e admissão é distinta, a formação inicial desses profissionais que ocupam tais espaços é variada, entre outras particularidades importantes, levando-nos a optar por uma análise que foca nas singularidades e similaridades entre os diferentes contextos. Essas realidades, produtoras de culturas e de demandas profissionais próprias, permitem-nos olhar a trajetória profissional do Assessor por diferentes ângulos, levando-nos a uma visão panorâmica da construção desta função, tão jovem e pouco reconhecida. A intenção, portanto, é perceber as singularidades de cada assessoria pesquisada, bem como as suas similaridades, furtando-nos de qualquer mote comparativo.

Contudo, cabe esclarecer que, apesar de termos nos deslocado e pesquisado todos esses espaços, definimos que seria viável reduzir o *locus* de investigação. Neste sentido, é importante ressaltar que a questão do tempo disponível para fazermos as análises foi fulcral nessa decisão, frente ao desejo de realizar uma análise profunda acerca dos dados coletados. Assim, as instituições selecionadas, dentre aquelas pesquisadas, foram as que proporcionaram maiores condições de análises, porque oportunizaram maiores contatos e, conseqüentemente, mais dados disponíveis para serem analisados. Nessa direção, voltamos o olhar para a UFSCar e a UNIFAL-MG no Brasil; para as faculdades de Ciências Veterinárias e Odontologia da UBA; e para as Faculdades de Veterinária e Engenharia da UdelaR. Acreditamos que, neste recorte, seja possível traçar paralelos de singularidades e similaridades entre essas instituições de forma densa, estruturando o caminho que nos permite chegar ao objetivo de pesquisa.

Valemo-nos, em termos metodológicos, do Estudo de Casos Múltiplos, para analisar questões relacionadas à construção profissional destes indivíduos, na melhoria dos processos pedagógicos que ocorrem no contexto universitário, evidenciando o eixo que perpassa todas as ações do Assessor – a formação. Focamos o olhar em casos específicos que possuem experiências contextualizadas e únicas e que trazem em si toda a complexidade da trajetória profissional do Assessor Pedagógico Universitário. O Estudo de Casos Múltiplos é importante neste estudo porque dirigimos o olhar a casos específicos, que apresentam a experiência da organização do trabalho do Assessor Pedagógico Universitário, oportunizando uma análise de cada uma das experiências vivenciadas.

Na sequência desta exposição, nomearemos os tópicos que compõem este relatório de pesquisa em forma de tese.

Este trabalho é iniciado com a contextualização histórica da universidade, enquanto *locus* de atuação do campo da Pedagogia Universitária, sem a qual comprometeria a compreensão do atual papel da Assessoria Pedagógica Universitária, seguido do capítulo referente a fundamentação teórica que embasou tanto a pesquisa como as análises realizadas. Este capítulo trata da profissão e do desenvolvimento profissional voltado ao indivíduo que exerce a função de Assessor Pedagógico e conceitua esta Assessoria, apresentando como ela tem sido evidenciada por estudiosos que se dedicam a pesquisar a área.

Na sequência, mostraremos todo o percurso metodológico da investigação, para que seja possível compreender melhor todo caminho percorrido da pesquisa. Neste capítulo sublinhamos nossa proposta de pesquisa, abordagem, tipologia, questões que a nortearam, objetivos, os *locus*, os sujeitos, os instrumentos de coleta, o percurso propriamente dito, realizado em cada instituição. Enfim, toda a caminhada realizada.

O capítulo que segue descreve cada uma das universidades pesquisadas, expondo de forma breve a história, o contexto atual em que se encontra e como está ocorrendo o trabalho da Assessoria Pedagógica, de acordo com os dados coletados, partindo, inicialmente, do contexto universitário nos três países pesquisados.

Em seguida, discorremos sobre as análises dos dados. Nessa seção, buscamos retratar a articulação dos achados com a fundamentação teórica, enfatizando a construção da profissionalidade do Assessor Pedagógico em cada *locus* de pesquisa, apontando as similaridades e singularidades que emergiram dessas análises.

Para finalizar, apresentamos algumas considerações que cumprem o papel de promover reflexões sobre o Assessor Pedagógico Universitário e instigar novas pesquisas acerca do tema, para nós, tão relevante e significativo.

2 A UNIVERSIDADE: O CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL

Há dois processos marcantes na década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Este projeto, que se pretende de médio e longo prazo, comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade.

Boaventura Sousa Santos (2008)

Há muitos anos, Santos (1989; 2008) tratava das questões da mercantilização da universidade e de suas crises, e essas questões nunca estiveram mais pulsantes do que neste momento da história de nosso país. Assim como ele, outros estudiosos da área têm imputado a reflexão sobre os desafios, contradições, limites e possibilidades da universidade frente aos contextos políticos, econômicos e sociais que permeiam nossa organização societária. Retomar as crises da universidade indicadas por Santos (1989; 2008) nos parece relevante perante os objetivos desta pesquisa, na medida em que há o agravamento delas e o surgimento de outras que interferem sobremaneira na forma de organizar e conduzir a instituição.

As crises de hegemonia, legitimidade e institucional nos são apresentadas por Santos (1989) como questões que foram tomando conta da instituição e que necessitavam de soluções que surgiriam a partir de uma organização da sociedade em torno da temática, com ações bem articuladas e medidas que resultariam em mudanças não apenas estruturais e organizacionais, mas mudanças paradigmáticas fundamentais para que fossem superadas.

Santos (1989) descreve a primeira crise – da hegemonia – como sendo uma incapacidade da universidade em atender às demandas atuais da sociedade. Na medida em que isso foi se desnudando, a própria sociedade foi encontrando meios de criar formas de construir conhecimento – para o bem e para o mal –, perdendo a instituição, assim, o *status* de local privilegiado dessa construção.

Arelada a essa crise vemos a segunda – da legitimidade – que escancara que este grau de ensino – educação superior – não tem mais como parâmetro o atendimento à formação de uma elite, de uma camada específica da população. No entanto, mesmo com a ampliação de matrículas e a entrada de pessoas pertencentes a outras esferas sociais neste espaço, ela pouco mudou seu discurso elitista e superior, perdendo, assim, legitimidade na capacidade de atender a todos.

A crise institucional (SANTOS, 1989, p. 6), também articulada às outras duas, se instaura na universidade com a “pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social”. O que

coloca em risco a tão sonhada autonomia dessa instituição enquanto produtora de conhecimento, que deveria ser sem amarras mercantis ou similares.

Essas crises demonstram as contradições que a universidade vem enfrentando e as limitações em lidar com elas. Santos (1989) afirma que as contradições são potencializadas em virtude da multiplicidade de funções delegadas à universidade. Entre essas contradições, as mais evidentes se encontram entre investigação e ensino, pois outras derivam dessas. Na investigação, uma delas é entre interesse científico e interesse econômico, no ensino, entre preparação cultural e formação profissional. Existe tensão entre a graduação e a pós-graduação, entre mecanismos de seleção tradicionais e a perspectiva da classe trabalhadora em ter acesso à universidade pública, entre a formação de dirigentes nacionais e a prestação de serviços à comunidade local (CARRASCO, 2016, p. 35).

A luta, além de ser pela superação das crises, se estende para a superação entre essas dicotomias apresentadas, entre tantas outras existentes nesta complexa instituição. Não é nossa intenção aqui propor essa superação, mas pensar sobre as crises, as dicotomias, para que seja possível absorver o funcionamento deste espaço social tão importante e, assim, compreender o papel do Assessor Pedagógico Universitário inserido neste espaço e sobre o qual tem o papel de intervir.

É por este ângulo que assumimos que conhecer um pouco sobre a história da universidade nos três países pesquisados neste trabalho e os contextos que delineiam a instituição hoje é condição fundamental para que possamos compreender a dimensão da Pedagogia Universitária nos espaços dedicados à educação superior pública, o que abarca o entendimento da ação do Assessor Pedagógico Universitário neste lugar.

2.1 A Universidade no Brasil

O Brasil é um país continental, situado na América do Sul. É o maior país do Continente Sul-Americano e o quinto maior do mundo em território.

Com uma população de aproximadamente 210 milhões de habitantes, é considerado uma das nações com maior multiculturalidade e diversidade étnica² do mundo.

² Informações disponíveis em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil>. Acesso em 10maio2020.

Figura 1: Imagem de satélite da República Federativa do Brasil



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Brasil/@13.6937307,69.8047703,5469241m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x9c59c7ebcc28cf:0x295a1506f2293e63!8m2!3d-14.235004!4d-51.92528>. Acesso em 08maio2020.

Quando nos deparamos com as narrativas históricas acerca da criação, permanência e desenvolvimento da instituição universitária no Brasil, percebemos o leque de lacunas existentes e, assim, contextualizamos de forma mais consciente a atual situação da universidade no país. Partindo do pressuposto que instituições educativas são reflexo da sociedade, inferimos que a universidade seja um reflexo do Brasil, com tudo o que o envolve histórica, política, econômica e socialmente.

Neste sentido, é importante esclarecer que nossa intenção não é fazer uma retomada histórica, porque não é este nosso foco de pesquisa, mas entendemos como fundamental uma breve contextualização da instituição no tempo-espaço, porque isso nos faz situar o lugar do Assessoramento Pedagógico Universitário, nosso objeto de estudos.

Bianchetti e Sguissardi (2017) nos auxiliam nesta abstração, demonstrando um breve panorama do percurso histórico da universidade. Os autores mencionam que, desde a chegada da família real no Brasil, há a tentativa de se implementar a instituição, mas a educação superior sempre foi concretizada de forma pontual e para um público bastante específico, atendendo, como já mencionado, tão somente à elite da época. Essa realidade durou por todo tempo do Brasil Colônia, ultrapassando mesmo a Independência e a Proclamação da República.

Os autores, partindo das ideias de Anísio Teixeira, afirmam que mesmo após a proclamação da independência o país viveu, “do ponto de vista econômico, político, cultural e

educacional, por mais de um século, sob o peso e amarras coloniais e medievais” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 35). Reforçam, assim, que as elites brasileiras da época, ou seja, o clero e a nobreza, formavam-se pelos moldes da educação superior de Coimbra, “tipicamente medieval e dirigida pelos jesuítas” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 35).

Na continuidade do percurso histórico da universidade no país, Bianchetti e Sguissardi (2017) ressaltam que “até 1920 [...] nenhuma universidade foi criada no Brasil que pudesse equipará-lo minimamente com países vizinhos, econômica e politicamente menos importantes na América Latina” (p. 37). Veremos mais acerca dessa situação quando relatarmos o contexto histórico da universidade na Argentina e no Uruguai. Os autores apresentam, na perspectiva desse panorama histórico da instituição no Brasil, a criação de três universidades que foram muito importantes para a consolidação da educação superior no país, colocando-as como “‘modelos’ exemplares de educação superior/universidade” (p. 43). São elas: Universidade de São Paulo (USP), 1934; Universidade do Distrito Federal (UDF), 1935, lembrando que o Distrito Federal se localizava no Rio de Janeiro à época; e Universidade de Brasília (UnB), 1962.

Os autores enfatizam que as pessoas ou grupos que participaram da fundação dessas três instituições buscaram

resgatar o sentido original de *universitas* dessa instituição e garantir que fossem coetâneas do seu tempo, sem, contudo, perder de vista essa exigência de serem suporte para a *práxis*, depositárias e alimentadoras do pensamento crítico, reflexivo e, principalmente, que não sucumbissem à tradições e ao *status quo* que geraram desvirtuamentos institucionais e finalísticos (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 43).

O que unia as pessoas que trabalharam para criar essas universidades era o ideal de se romper com a ideia de uma educação superior no modelo napoleônico³, mais interessada nos pressupostos de uma formação profissionalizante – era a formação garantida pelo Estatuto das Universidades de 1931⁴. Essas pessoas propunham, em sentido oposto, “um ‘modelo’ de universidade neo-humboldtiano⁵, isto é, que associasse ensino e pesquisa” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 45).

³ Refere-se ao legado de Napoleão Bonaparte que “consolida nas instituições da sociedade e do Estado o poder político da burguesia no início do século XIX. A reordenação do modelo francês de ensino foi uma dessas ideias articulando com o Estado laico regulador, com a sociedade pós-aristocrática e com o novo modelo de produção” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 25).

⁴ BRASIL, Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o Ensino Superior no Brasil. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20abr2020.

⁵ Referência a Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand von Humboldt [1767 – 1835], criador da Universidade de Berlin, caracterizando-a como uma instituição que deveria voltar-se à investigação, à produção do

Entre os movimentos que se destacaram nesse propósito está o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932⁶, tendo como alguns dos signatários Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017). Estes estavam entre os idealizadores das instituições de ensino superior do Brasil, sendo que a USP foi idealizada por Fernando de Azevedo, a UDF por Anísio Teixeira e a UnB por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, tornando-se, estes, grandes nomes da educação brasileira.

A sobrevivência da UDF foi breve, pois seus pressupostos, que se consolidavam cada vez mais, iam na contramão do que determinava o Estatuto das Universidades. Diante da realidade imposta à época, a instituição não resiste, sendo fechada em 1939.

A UDF foi a primeira universidade brasileira a dar lugar, entre todas suas unidades, à pesquisa desinteressada, isto é, à atividade de criação de conhecimento não ligada, necessariamente, ao objetivo de formar profissionais para o mercado. Significou um avanço, porque essa era a marca de todas as nossas instituições de ensino superior no Brasil até então (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 43).

Já a USP sobreviveu, segundo os autores, pois a proposta de se tornar uma universidade inovadora, no que tange à valorização da pesquisa com o ensino, não progrediu. Bianchetti e Sguissardi (2017) afirmam que tanto Fernando de Azevedo (1971) como Florestan Fernandes (1984) ressaltam que a USP, desde sua criação, foi identificada mais como uma junção de diversas Escolas que já se pautavam pelo modelo neonapoleônico de educação do que como uma universidade com propostas inovadoras. Mesmo com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras⁷ não foi possível superar esta concepção.

A terceira universidade mencionada pelos autores como marco fundamental em sua criação, relativa à mudança de paradigma no que se refere à função da educação superior no Brasil, foi a UnB, que vinha com uma proposta inovadora de seus criadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Bianchetti e Sguissardi (2017) ressaltam que o importante de retomar a criação desta universidade, em especial, não se dá apenas pelos ícones que estavam à frente do processo, mas pelo que representou, e representa até hoje, no avanço dos debates sobre a educação superior no país, sobre a formação de professores e outras questões.⁸

conhecimento [...] despreocupada com os vínculos deste com as necessidades imediatas do mercado (HUMBOLDT, 1997 *apud* BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 25).

⁶ Algumas informações sobre o Manifesto disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acesso em 20abr2020.

⁷ A concepção neo-humboldtiana que, no caso da USP, pretendia superar a profissional neonapoleônica dominante nas Escolas que iriam compô-la, tinha como polo integrador e de busca e crítica do saber a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Entretanto, esta proposta inovadora não prosperaria (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 48).

⁸ Os autores indicam duas obras que tratam dessa perspectiva, quais sejam: CAMARGO, Murilo; LAZARTE, Leonardo. O Plano Orientador da Universidade de Brasília de 1962 e suas repercussões na universidade brasileira atual. In VILLAR, Jose; CASTIONE, Remi (orgs.) Diálogos entre Anísio e Darcy. O projeto da UnB e a educação brasileira. Brasília: Verbena, 2012.

Não obstante, a UnB sobreviveu por pouco tempo nos moldes supramencionados. O golpe militar de 1964 culminou na “cassação do mandato de Darcy Ribeiro e na exoneração de Anísio Teixeira no cargo de Reitor [...] e a sua não recondução ao Conselho Federal de Educação” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 63). A partir daí, Sguissardi (2006) explicita que a Lei 5540/68 (Reforma Universitária) “estabeleceu a obrigatoriedade da associação entre ensino e pesquisa, retomando aspectos centrais do modelo humboldtiano, mas, por conta das estruturas esclerosadas e do modo como foi imposta, a lei tornou-se, em grande medida, também letra morta” (SGUISSARDI, 2006, p. 145).

Saviani (2010) complementa a trajetória histórica da universidade no Brasil, explicando que a Reforma Universitária que aconteceu em 1968 foi resultado de movimentos dos estudantes que se mobilizaram para que, entre outras coisas, o acesso fosse ampliado. Exigiam a garantia de que haveria mais vagas para a educação superior, reivindicando, também, mais verba para tal nível de ensino. Todavia, não é possível ignorar que o país passava por uma ditadura militar, e, assim, apesar de a reforma ter sido realizada,

o projeto de reforma universitária (Lei nº 5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2010, p. 9).

Apesar de a aparência inicial de conquista referente às reivindicações, ao final, no momento de aprovação da Lei, retiraram, segundo Saviani (2010), o item relativo à autonomia da instituição e, para atender ao aumento de vagas, liberou-se a abertura indiscriminada de instituições privadas, realidade que se estende até os dias de hoje, em que as matrículas na educação superior estão muito mais concentradas no ensino privado do que no público, o que observaremos mais a frente com dados atuais desta situação.

Após o período da ditadura, tivemos a abertura política e a promulgação da Constituição Federal (CF/1988), que incorporou as reivindicações há muito feitas. Saviani ressalta que a Constituição

consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto, a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se

passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas (SAVIANI, 2010, p. 10).

Outro fato marcante nesse período foi a diferenciação entre universidade, centro universitário e faculdade, o que deixou mais claros os objetivos de consolidar o paradigma de uma educação voltada a profissionalização e às demandas do mercado.

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. Por esse caminho, o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. Nesse modelo, a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado (SAVIANI, 2010, p. 11).

Nos governos que sucederam a CF/1988, o compromisso maior com a educação superior era ampliar o número de vagas, focando o aumento de vagas no setor público. Apesar disso, verificou-se, sim, um aumento significativo no ensino público, especialmente com a ampliação das universidades federais a partir do REUNI⁹, mas houve grande investimento nas instituições privadas, com incentivos do Estado em programas como o PROUNI¹⁰ e o FIES¹¹.

Reverter o fluxo maior de matrículas no ensino superior nas universidades privadas, em benefício do aumento de vagas nas universidades públicas, ficou estabelecido como compromisso fundamental entre as forças ligadas aos partidos de esquerda à época (em especial ao PT), ao movimento sindical (em especial à CUT) e aos movimentos sociais em geral na década de 1980 (FIGUEIREDO, 2017, p. 164).

Entretanto, apesar deste compromisso, o que realmente aconteceu foi um aumento significativamente maior de matrículas nas redes privadas de educação superior do que nas públicas. Figueiredo (2017) destaca, também, que a própria CF/1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), abriram grandes brechas para a instalação de iniciativas privadas de ensino. Essas brechas são frutos das disputas que se estabeleceram entre as forças de poder – defesa da escola privada, à época de discussão e aprovação dessas leis.

⁹ A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em 25mar2020.

¹⁰ O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Disponível em <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em 25mar2020.

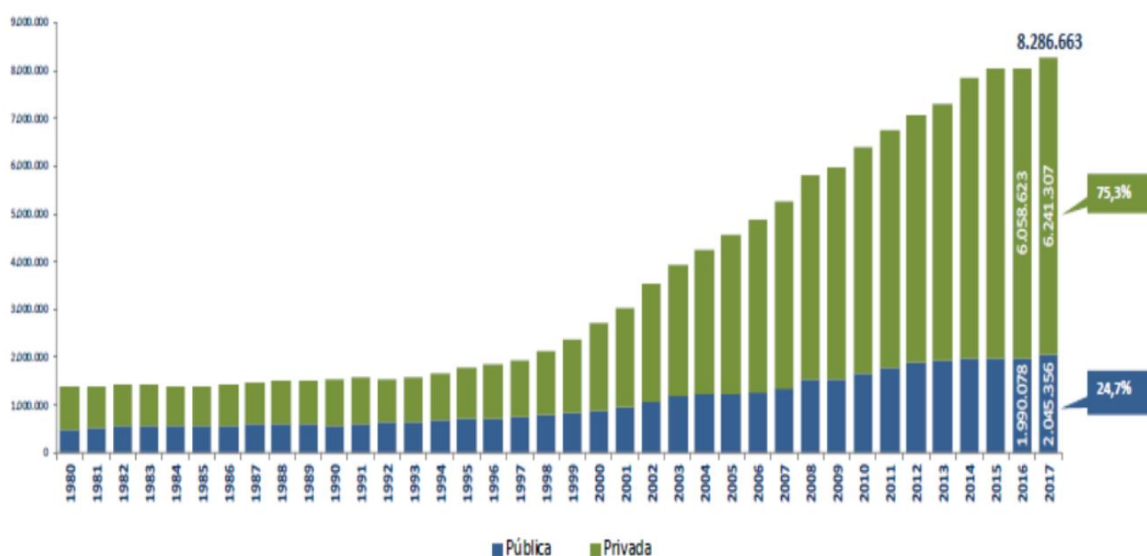
¹¹ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Disponível em <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em 25mar2020.

Bianchetti e Sguissardi (2017) consideram que o fato de os governos terem investido nas iniciativas privadas de ensino acabou por transformar a educação em um bem de consumo e, como tal, passou a ser interessante a grandes grupos empresariais, o que não ocorria em outros momentos históricos. Essa mercantilização da educação denota reflexos que se estendem por toda a educação superior e não podem deixar de ser mencionados.

Figueiredo (2017) corrobora essa ideia quando salienta que desde o governo Fernando Henrique, momento de alta nas privatizações, o processo de privatização da educação vem se constituindo, embora a educação não fosse setor atrativo. Atualmente, porém, o setor da educação passou a ser “alvo deste processo de cobiça por acumular a vantagem de ter uma trajetória consolidada [...], considerando a qualidade da formação que ainda oferece, e se transforma em alvo preferencial dos representantes dos grandes grupos empresariais nacionais e internacionais” (p. 163), especialmente quando nos referimos à educação de nível superior.

Para ilustrar essa situação, apresentamos um gráfico atual sobre o número de matrículas nas redes pública e privada, por meio dos resultados do Censo da Educação Superior de 2017. É interessante notar que o gráfico mostra a situação exatamente no período de 1980 (abertura política) e 2017, o que demonstra que se favoreceu muito, durante todo este período, o crescimento da rede privada de educação superior, reforçando o que afirmam os autores supracitados acerca deste dado e do fato de haver grande interesse na privatização das instituições deste nível de ensino.

Figura 2: Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – 1980-2017



Fonte: Censo da Educação Superior 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em 10maio2020.

O próprio documento do Censo apresenta a informação de que “com mais de 6 milhões de estudantes, a rede privada tem três em cada quatro alunos de graduação. Em 2017, a matrícula na rede pública cresceu 2,8% e a matrícula na rede privada volta a crescer (3,0%) após a queda registrada em 2016” (INEP, 2018, p. 17).

À vista deste cenário, e em continuidade aos acontecimentos históricos marcantes neste período, na direção de se compreender a trajetória da instituição e como ela se encontra em tempos atuais, Mancebo (2017) demonstra a realidade da educação superior pós *impeachment*, descrevendo que

o Brasil vive uma complexa conjuntura econômica e política. Do ponto de vista econômico, tem-se uma crise capitalista mundial, ou uma crise orgânica e geral do capitalismo [...]. Os impactos de tal crise manifestam-se de forma diferenciada em termos geográficos e temporais; no entanto, é inegável que, no último período, houve um impacto com força na América Latina e no Brasil, em movimentos estruturais que abalaram as bases sociais da própria reprodução política (MANCEBO, 2017, p. 876).

A autora ressalta que a crise que afetou o mundo em 2008 demorou a chegar no Brasil de forma clara, mas ela estava se desenhando. Mancebo (2017) relata que, apesar de os doze anos que se passaram entre os dois mandatos do presidente Lula da Silva e o primeiro mandato de Dilma Rousseff, e apesar de ter existido grande avanço na implementação de políticas sociais compensatórias e outras medidas que foram significativas no período, estes governos “abandonaram a agenda de reformas estruturais; descuidaram da expansão dos bens e serviços de uso coletivo; não conseguiram coordenar e executar os investimentos necessários em infraestrutura” (MANCEBO, 2017, p. 877), além de não terem reagido como deveriam acerca da pauta de exportações e à desindustrialização do país, o que também aconteceu em grande parte dos países da América Latina.

Dessa forma, as ideias contrárias ao governo ganharam força, uniram-se e começaram a consolidar o novo projeto de Estado que seria impetrado com a saída do governo Rousseff.

Em 29 de outubro de 2015, como forma de apresentar sua plataforma para o pós-*impeachment*, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) lançou o documento “*Uma ponte para o futuro*”, que, logo de início, em tom messiânico, se propôs a “buscar a união dos brasileiros de boa vontade” (PMDB, 2015), já que “o país clama por pacificação, pois o aprofundamento das divisões e a disseminação do ódio e dos ressentimentos estão inviabilizando os consensos políticos”. Adicionalmente, toma como premissa o fato de o Brasil gastar muito com políticas públicas, fazendo-se necessária a construção de um equilíbrio fiscal por meio de cortes dos gastos públicos. Sintomaticamente, os verdadeiros “problemas fiscais” não merecem nem uma linha nesse programa (MANCEBO, 2017, p. 879-880, grifos da autora).

Com o papel de aprofundar a ideia de “Estado-mínimo”, a intenção com este documento, segundo a autora, era “incrementar a participação da iniciativa privada, flexibilizar o mercado

de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional” (MANCEBO, 2017, p. 879-880).

Com a mudança de governo passa-se então a colocar em prática o proposto pelo documento supramencionado – Ponte para o Futuro. Figueiredo (2017) destaca a aprovação da PEC 55/16, que congelou os gastos públicos por 20 anos. Ressalta que, na verdade, o que a PEC fez foi “desonerar o governo de investir em políticas públicas como saúde e educação, principalmente, com o objetivo de garantir a geração de *superávit* primário [...] ao mesmo tempo em que libera recursos para o financiamento da iniciativa privada no país” (FIGUEIREDO, 2017 p. 163), exatamente para cumprir o que havia sido proposto anteriormente.

A partir do contexto apresentado, de uma crise econômica e política, Mancebo (2017) sublinha a situação da instituição de educação superior. Enfatiza, primeiramente, que para se adaptar às questões econômicas e atender às demandas do mercado em uma realidade de crescente ampliação de vagas, a educação superior se tornou bastante diversificada. Explicita que esta diversificação ocorreu, também, em virtude das mudanças sociais em curso e da existência de novas motivações e perspectivas profissionais. Entretanto, para além deste fator, evidencia que as questões econômicas acabaram tendo destaque nessa situação, inclusive porque foi necessária uma oferta maior, com o mínimo gasto público.

Assim, atualmente, pode-se verificar, além da diversificação dos tipos institucionais, a diversificação das modalidades terminais (diplomas e certificados), de cursos e programas nas diferentes modalidades (a distância, semipresenciais); a diversificação e diferenciação, ainda, no tocante à adoção de formatos e modalidades variados na organização institucional e acadêmica, com cursos de ensino superior que visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho, com formato compacto e duração média menor que a dos cursos de graduação tradicionais (sequenciais, por exemplo), dentre outras possibilidades (MANCEBO, 2010 *apud* MANCEBO, 2017, p. 881).

A autora ainda explica que toda essa diversificação reforça a ideia de uma educação terciária – termo utilizado pelo Banco Mundial em documentos referentes à educação superior nos países em desenvolvimento¹²,

que confunde, não raramente, educação superior com ensino pós-secundário, compreendendo: tutorias remotas, encurtamento de carreiras, flexibilização de currículos, importação de modelos educativos baseados na “aquisição de competências profissionais”, certificação de saberes e destrezas e reciclagem de competências. Mesmo a designação do trabalho do professor, propriamente dito, vem

¹² Sobre a temática, indicamos a leitura do texto referenciado a seguir, que trata de uma análise desses documentos em que o Banco Mundial se refere à educação superior como educação terciária. BARRETO, Raquel Goulart; LEHE, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a Educação Superior “emerge” terciária. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008, p. 423-436. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 25mar2020.

sendo transmutada de trabalho docente para “facilitador”, “animador”, “tutor” e “monitor”, dentre outras novidades (MANCEBO, 2010 *apud* MANCEBO, 2017, p. 882, grifos da autora).

Esses aspectos, somados às crises econômica e política, conforme Mancebo (2017) descreve, refletem-se sobremaneira na instituição de educação superior. São afetadas, a princípio, “pela recessão e pelos cortes sistemáticos advindos da federação e de diversos entes federativos” (p. 885), em que, nas universidades públicas, a expansão de matrículas e cursos promovidos pelo REUNI deixa o desafio de lograr atendimento de qualidade, mesmo não recebendo financiamento suficiente para tal. Assim, além de um movimento novo e ainda insipiente, caracteriza-se como um movimento crescente de “enxugamento de suas funções, priorizando o ensino, em detrimento das demais atividades que lhes são próprias. Por seu turno, o ensino, muitas vezes aligeirado, voltado às exigências de mercado ou ainda mediante o uso do EaD” (p. 884-885).

Mancebo (2017) aponta, ainda, a mudança nas relações de trabalho que vêm ocorrendo já há algum tempo nas universidades públicas, tanto estaduais como federais. A partir do discurso de redução de gastos, surge a precarização da forma de contratação de muitos trabalhadores. Portanto, “uma situação que vem se generalizando e que está requerendo investigações mais aprofundadas refere-se à terceirização da força de trabalho auxiliar [...], incluindo contratos com empresas que negam aos funcionários, inclusive, direitos trabalhistas básicos e proteção” (p. 885). Segundo a autora, essa situação começa a se estender para outras esferas do funcionalismo das universidades, podendo atingir a todos.

Figueiredo (2017) coaduna com essas ideias, demonstrando outros fatores que são elementos que compõem um sucateamento das instituições públicas de ensino, aproximando estas das garras dos interesses privatizadores que cercam a educação superior brasileira, quais sejam:

- Aumento, ainda que insuficiente, de matrículas no ensino público sem a correspondente contratação de docentes para garantir o padrão de qualidade construído durante décadas (o aumento da relação professor aluno no período revela a “estratégia” que encobre a denominada expansão);
- Aumento significativo e necessário da pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, porém exigindo mais dos mesmos e comprometendo inevitavelmente a reconhecida qualidade da graduação (uma alternativa perversa usada é a colocar os alunos do mestrado e do doutorado ministrando aula e distorcendo completamente a qualidade do ensino da graduação nas universidades públicas, igualando-o ao oferecido na rede privada que, salvo exceções, caracteriza-se pela exploração e condições precárias de trabalho oferecidas aos docentes);
- Incentivo ao projeto de desqualificação do ensino público estabelecendo situações onde o que deveria ser acessório e complementar na aprendizagem dos discentes passa a ser o principal (aumento exponencial de grandes turmas onde o docente se transforma em palestrante e prioridade para os cursos à distância, que “[...] já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação” (MEC/Inep, 2013), sendo que 86,6% na rede privada (FIGUEIREDO, 2017, p. 166).

Toda a realidade apresentada tem sido agravada nos últimos dois anos em virtude das mudanças de política de Estado realizadas pelo governo Bolsonaro (com início em 2018) que, por um lado, dá continuidade ao projeto de Estado-mínimo iniciado no pós-*impeachment*, e, por outro, endurece ainda mais esta política cortando verbas das universidades, reduzindo as dotações orçamentárias dos órgãos de fomento e criando toda uma rede de ideias negativas acerca da universidade pública¹³.

Assim, contextualizar a universidade em nosso país e nos outros dois países pesquisados se faz relevante, pois todas as questões que envolvem este cenário interferem direta ou indiretamente nos processos pedagógicos que ocorrem nos espaços da instituição. Projeto Político Pedagógico, currículo, políticas de fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão, formação pedagógica docente. Todas essas questões são reflexos dos contextos e tudo isso faz uma interlocução efetiva com a Pedagogia Universitária e, claro, com a Assessoria Pedagógica Universitária, já que esta, como bem colocado por Lucarelli, se orienta a “alcançar mudanças que afetem a instituição universitária como um todo e a aula em particular¹⁴” (LUCARELLI, 2008, p. 4).

Finalmente, é significativo, também apontar que, se antes, uma das grandes preocupações da Pedagogia Universitária era “compreender as estratégias institucionais direcionadas ao desenvolvimento profissional docente no contexto da democratização, expansão e interiorização da educação superior brasileira” (CUNHA, 2014, p. 55), com os acontecimentos dos últimos anos e o aumento do sucateamento da universidade pública, da mercadorização do ensino, dos discursos de desvalorização da educação pública, outras preocupações surgem, interferindo sobremaneira nos processos pedagógicos das universidades.

2.2 A Universidade na Argentina

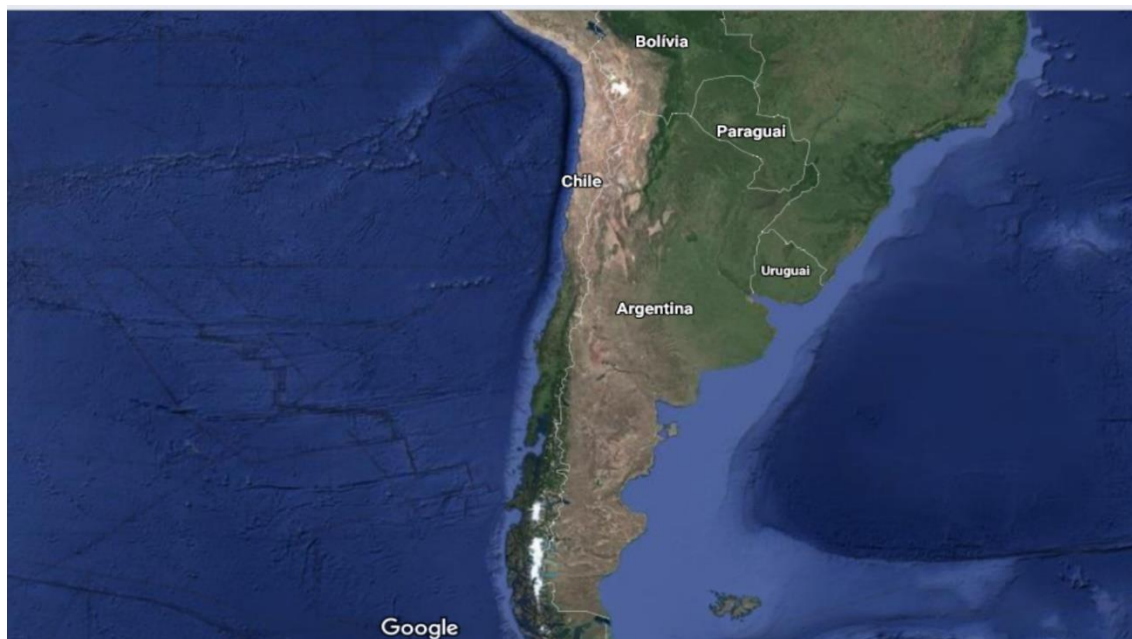
A Argentina é um belíssimo país localizado na América do Sul, tendo a Cordilheira dos Andes a oeste e o Oceano Atlântico a leste. É o segundo maior país do Continente Sul-Americano em território e o terceiro em população, que já ultrapassou os 44 milhões de habitantes¹⁵.

¹³ Essas informações são considerações acerca do que vem sendo observado por meio da divulgação da mídia, pois não encontramos, até o momento, artigos científicos que tratem dos efeitos deste governo na universidade.

¹⁴ Todos os textos que foram lidos no espanhol foram apresentados em português a partir de tradução própria da pesquisadora.

¹⁵ Informações disponíveis em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Argentina>. Acesso em 12abr2020.

Figura 3: Imagem de satélite da República da Argentina



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Argentina/@37.0162183,81.6605057,4877128mdata=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x95bccaf5f5fdc667:0x3d2f77992af00fa8!8m2!3d38.416097!4d-63.616672>. Acesso em 06maio2020.

Diferente do que ocorreu no Brasil, na Argentina a universidade se consolidou um pouco mais de um século após o início da colonização pela Coroa Espanhola, sendo a Universidade de Córdoba a primeira do país, criada em 1613 como colégio, passando por várias fases de reconhecimento de cursos de graduação, mas chegando ao *status* de universidade ainda no século XVII, segundo De Marco (2003). O autor menciona os cursos de Latim, Artes (Filosofia) e Teologia, entre outros, sendo que “o processo de legalização se concluiu em 1664 com as constituições do Padre Andrés de Rada” (DE MARCO, 2003, p. 383)¹⁶.

O autor revela que Córdoba foi a única universidade da Argentina durante o período colonial, enquanto Todaro e Reinert (2004) afirmam que cerca de 26 universidades foram criadas neste período, nos países da América Latina colonizados pelos espanhóis.

Baseada nas concepções jesuíticas de educação e, posteriormente, franciscanas, a Universidade de Córdoba manteve os pressupostos da educação superior da época, ou seja, de atendimento a uma elite formada por religiosos e realza. Todaro e Reinert (2004, p. 6) enfatizam que “nas suas aulas se formaram as classes dirigentes, se nutriu a vida política, se acrescentou o conhecimento e seus títulos foram uma meta apetecida para uma sociedade que viu nela uma possibilidade de promoção social”.

¹⁶ Traduzido pela pesquisadora.

Os autores explicitam que, no início do século XX, havia apenas três universidades públicas na Argentina: Universidade de Córdoba, Universidade de La Plata e a Universidade de Buenos Aires.

A Universidade de Córdoba era a mais antiga, já que suas origens se remontavam ao século XVII. Consolidada como universidade nacional em meados do século XIX, nela funcionavam três faculdades em 1910: Direito e Ciências Sociais, Ciências Médicas e Ciências Físicas e Naturais. A Universidade de La Plata aparecia como sua contra-figura, ao oferecer um modelo moderno e dinâmico, que aspirava a equiparar-se aos melhores da sua época. Constituíam um exemplo palpável de fé no progresso da ciência e confiança plena no poder transformador da educação. A Universidade de Buenos Aires se encontrava numa situação intermediária com relação a Córdoba e La Plata. Nascida em 1821, reunia uma população estudantil muito mais numerosa que aquelas e um espírito aberto a ideias e sensível às mudanças que a sociedade argentina experimentava (TODARO; REINERT, 2004, p. 7).

A universidade na Argentina seguiu com características elitistas até 1918, quando acontece um movimento emanado do seio da classe estudantil, com a participação de docentes, que mexeu com as estruturas da instituição da época, não só da Argentina, mas de boa parte da América Latina. De Marco (2003) destaca o chamado “Movimento Reformista”, que acabou conseguindo mudanças significativas nos estatutos da instituição e que interferiu em reformas também na Universidade de Buenos Aires e em La Plata, sendo que nesta última a reforma obteve maior resistência, demorando um pouco mais para se instalar (1920).

O mal-estar estudantil pelo anacrônico ensino que se transmitia nas universidades e sua condução elitista e oligárquica, vinha de anos atrás sem poder manifestar-se de maneira orgânica. Em 15 de junho de 1918, os estudantes cordobeses ocuparam a universidade e difundiram o famoso “Manifesto aos Homens Livres da Sul América”. O episódio culminava em um longo processo de irregularidades e os jovens exigiam liberdade acadêmica, ensino livre, participação não obrigatória das aulas, extensão universitária. Na verdade, o que queriam eram novos professores, com mentalidade mais ampla e uma participação dos alunos na condução das casas de estudo (DE MARCO, 2003, p. 246).

Todaro e Reinert (2004) explanam que as reformas ficaram focadas no governo da instituição, que passou a dar mais espaço de participação a estudantes e docentes. Estes começaram a ser envolvidos nas decisões políticas da universidade, de maneira mais efetiva. Além de esta importante conquista, os autores ainda mencionam “a livre assistência a aulas teóricas, o impulso à extensão universitária e a promoção da docência livre. Constituiu-se, assim, mais do que uma reforma, foi uma revolução universitária, em que se questionou o conceito mesmo de universidade” (TODARO; REINERT, 2004, p. 7).

De Marco (2003) relata que novas universidades nacionais foram criadas no decorrer do tempo e, em meados dos anos 1950, houve aprovação de leis que regulamentavam a criação e funcionamento de universidades privadas. Havia grupos contrários, especialmente de movimentos estudantis que desejavam que os esforços em manter uma educação de qualidade

fossem colocados na criação de universidades públicas, mas, ainda assim, a Lei 14.557 de 1958 foi aprovada, quando a criação dessas instituições foi regulamentada e o aumento das instituições de segmento privado foi inevitável.

Todaro e Reinert (2004) ressaltam que a universidade obteve um período muito favorável a seu crescimento como um todo. Segundo os autores,

no que a vida acadêmica se refere, a etapa 1957-1966 parece ter sido fecunda em muitos aspetos. Criaram-se cargos de professores com dedicação exclusiva que favoreceram a plena integração à docência e à pesquisa. Instrumentaram-se programas de bolsas, restaurantes e serviços diversos para favorecer o bem-estar dos estudantes. Aumentou-se o número de escolas, cursos e institutos. Reforçou-se a pesquisa com novos laboratórios, subsídios e equipamento. Em 1958 criou-se o *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* (CONICET) (TODARO; REINERT, 2004, p. 8).

Todavia, durante sua existência como república, a Argentina enfrentou uma série de golpes de Estado, revoluções, guerras – golpe de 1930, revolução de 1943, Revolução Libertadora de 1955, os golpes de 1962 e 1966 e, finalmente, o golpe mais violento, em 1976, além da Guerra das Malvinas, em 1982, que ajudou a derrubar o último governo militar do país. Por todo este período, a universidade teve avanços, mas, no período do último golpe de Estado, que durou de 1976 a 1983, a universidade passou por momentos difíceis aos quais De Marco (2003) destaca dois momentos:

[...] Na primeira etapa a universidade esteve à deriva com uma condução irregular, agitação política constante, pese os esforços do governo em controlá-la, e o excesso de matrículas; a segunda etapa se caracterizou pela imposição drástica da ordem, o controle ideológico e tentativas para alcançar um redimensionamento do sistema educativo (DE MARCO, 2003, p. 489).

Com a abertura política, em 1983, foram empreendidos esforços para que a instituição se recuperasse e novas expectativas sociais foram criadas.

A ampliação das matrículas foi considerada prioridade na oferta política do novo governo de Alfonsín e através de medidas de ingresso irrestrito, em muito curto prazo, a cifra de estudantes se multiplicou até alcançar níveis sem precedentes. Passou-se de uma matrícula de meio milhão de estudantes em 1983, para mais de um milhão ao final da década, com o que se chegou a proporções de cobertura da demanda similares à dos países europeus, em torno do 40% (TODARO; REINERT, 2004, p. 8).

Neste período histórico da Argentina, pós ditadura, houve uma preocupação com a reformulação pedagógica da universidade. Desde 1984, atravessando seus desenhos curriculares e atingindo a atuação dos professores em sala de aula, observou-se a criação das Unidades de Apoio Pedagógico (UAP). Desde então já surgia a figura do Assessor Pedagógico Universitário naquele país.

Foi assim que, além da ampliação de matrículas, outras medidas foram sendo implementadas para que a universidade pudesse cumprir seu papel social. Gluz e Moyano (2016) enfatizam que, entre 2003 e 2015, várias políticas públicas foram criadas neste intuito.

No que diz respeito à universidade nesta etapa [2003 – 2015] se deu continuidade ao processo de ampliação iniciado na etapa anterior [1983 a 2002] mediante uma série de medidas entre as que se destacam o aumento da oferta universitária nacional, a implementação de “políticas de inclusão” e o fortalecimento do setor através do aumento do orçamento para as universidades e a área de Ciência e Tecnologia e sua hierarquização com a criação de um ministério específico. Neste marco, a implementação de um programa de transferência de ingressos para os jovens de setores vulneráveis como o PROG.R.ES.AR¹⁷, se articula com processos mais amplos de transformação da proteção social à universidade (GLUZ; MOYANO, 2016, p. 68).

Vargas e Heringer (2017) lembram que, apesar de a Argentina ser o país da América Latina com melhor índice de acesso à educação superior, ainda há um número significativo no que se refere à evasão, sendo que alguns cursos/instituições, chegam a ter um índice de 60% de desistência desses estudantes ainda no Ciclo Básico. As autoras expõem que

uma das mais importantes características do sistema público de ensino superior argentino é a política de acesso aberto, presente em todas as universidades nacionais. Tal política, já consolidada na reforma de 1918, foi definida em 1983, no primeiro governo democrático após o fim da ditadura militar. Naquele momento, entretanto, o ingresso aberto não foi regulamentado de maneira uniforme, o que levou a uma regulação feita já no governo de Carlos Menem, em 1995, através da Lei do Ensino Superior de 1995 (Lei 24.521/95), que deixou a cargo de cada instituição os critérios de entrada neste nível de ensino (Azevedo & Catani, 2011). Tal legislação levou a certa diversificação das formas de ingresso, mantido majoritariamente o ingresso aberto, porém através da criação, na maioria dos casos, de cursos iniciais obrigatórios, no modelo do Ciclo Básico Comum, da UBA, por exemplo (VARGAS; HERINGER, 2017, p. 7).

Ressaltam, ainda, que em 2015 foi promulgada a Lei 27.204, de 9 de novembro de 2015 – *Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de Educación Superior* – estabelecendo o acesso às universidades como sendo livre e irrestrito. Além de reforçar a garantia da gratuidade da educação superior nas instituições públicas, a Lei eliminou

¹⁷ El PROG.R.ES.AR es un programa dirigido a jóvenes de 18 a 24 años cuya condicionalidad educativa requerida para la percepción del beneficio puede acreditarse en universidades públicas habilitadas para tal fin. Se diferencia de los planes precedentes hacia la misma población que promovieron opciones educativas centradas en el empleo inmediato, en la finalización de la escolarización obligatoria y/o la formación en oficios, como también de aquellos de apoyo económico para los estudios cuyo alcance, criterios y montos fueron variables a lo largo del tiempo. Por otro lado, se advierte un cambio en el perfil de los destinatarios respecto de las medidas de la década del noventa en tanto no se restringe a la pobreza extrema ni se ciñe a grupos de bajo capital educativo. Probablemente la ampliación del rango económico requerido –de uno a tres salarios mínimos al poco tiempo de lanzada la medida– sea un factor que explique la importante proporción de universitarios entre los perceptores. Según cifras oficiales, para octubre del año 2015 un 30% de los mismos cumplían la condicionalidad educativa en el nivel superior, siendo un 19,4% los que específicamente cursaban estudios universitarios (GLUZ; MOYANO, 2016, p. 68-69). Ver <http://www.progresar.anses.gob.ar/noticia/casi-un-millon-de-jovenes-estudiando-con-progresar>.

qualquer tipo de prova para o ingresso nas universidades públicas do país, consolidando a entrada de livre acesso nas instituições de educação superior.

Enfim, com a mesma intenção que tivemos ao contextualizar a universidade no Brasil, a ideia aqui é entender os processos de criação e os principais momentos da instituição nestes países, para compreendermos como foram se constituindo os processos formativos nesses espaços.

2.3 A Universidade no Uruguai

O terceiro país pesquisado neste trabalho foi o Uruguai ou República Oriental do Uruguai. Ele é o segundo menor país da América do Sul, com uma população de 3.493.205 cidadãos¹⁸. Com a economia baseada fortemente no comércio e nas exportações agrícolas, teve uma história diferente dos países até aqui apresentados.

Figura 4: Imagem de satélite da República Oriental do Uruguai



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Uruguai/@32.5959174,-58.0287784,643255m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x9575073afb5fde09:0x4a5596616016524a!8m2!3d32.522779!4d-55.765835>. Acesso em 06maio2020.

Apesar de os espanhóis terem chegado onde hoje é o Uruguai em 1516, as lutas entre espanhóis e portugueses pelo território se estenderam por séculos até a sua independência em 1825. Com uma história bastante conturbada de lutas pelo poder nas terras margeadas em parte

¹⁸ Dado retirado do site oficial do país referente ao ano de 2017. Disponível em <http://observatoriosocial.mides.gub.uy/portal/indicadores.php#>. Acesso em 02abr2020.

pelo Rio La Plata, somando-se a uma composição populacional mais compassada, podemos verificar, pela explicação de Vidal (2013), que essas questões tiveram grande interferência no desenvolvimento geral do país.

Com relação à educação superior, teve um desenvolvimento mais tardio comparando-se ao da Argentina, entretanto, bastante prévio comparado ao Brasil. O Uruguai teve a fundação de sua primeira universidade em 1849, a *Universidad Mayor de La República*, hoje, *Universidad de La República* (UdelaR), em um processo que se iniciou 16 anos antes, em 1833, com a criação de 9 cátedras, pelo então senador da República, o presbítero Damaso Antonio Larrañaga¹⁹.

Fixaram-se no país apenas duas universidades por um longo período, sendo uma pública – a *Universidad de La República* – e outra privada, confessional, católica, a *Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga*. Só surgiram outras universidades após a década de 1980, já no século XX. Aqui trataremos especialmente da UdelaR em virtude de sua natureza pública, gratuita, representante da educação superior do país.

A partir de sua regulamentação em 1849, foram criadas quatro faculdades na UdelaR: Ciências Naturais, Medicina, Jurisprudência e Teologia.

Funcionando a partir do modelo napoleônico de educação superior, a universidade passou muitos anos lutando para obter a conquista e a manutenção da autonomia universitária, que era ampliada ou diminuída de acordo com os poderes que se alinhavam aos governos que ocorreram entre os séculos XVIII e XIX.

Apesar de o exposto, o crescimento da instituição foi bastante significativo, sendo que, ainda no século XIX foram criadas as faculdades de Economia, Direito, Medicina e Matemáticas, em que se inserem os cursos de Engenharia, Arquitetura e Agrimensura.

Entretanto, pela situação bastante instável com relação à autonomia, em 1908 houve a aprovação da nova Lei Orgânica da instituição, que concedeu maior participação dos professores nos conselhos, ou seja, nas decisões, e houve, ainda, um aumento significativo no número de matrículas. Esta Lei também separou a educação superior do ensino secundário e garantiu a gratuidade deste nível de ensino.

Influenciados pela Reforma Universitária de Córdoba, a participação de estudantes também foi ampliada entre os anos de 1920 e 1930, sendo criada, em 1929, a Federação de Estudantes Universitários do Uruguai. A partir do golpe de Estado sofrido em 1933, a

¹⁹ Todas as informações sobre a história da universidade no Uruguai estão na página da própria universidade disponível em: <http://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/>. Acesso em 02abr2020.

instituição passou a ser a grande opositora do governo que havia ascendido ao poder, sendo um dos motivos o fortalecimento da classe dos estudantes.

A luta pela conquista da autonomia durou anos e exigiu participação efetiva daqueles que lutavam por uma universidade acessível e que cumprisse seu papel social. Em 1958, conquistaram aquilo pelo que lutaram desde sua criação.

La lucha por la autonomía fue dura, hubo sectores que enfrentaron a la Universidad entendiendo esta actitud como peligrosa para la estabilidad del país. Durante los seis meses que corrieron entre abril y octubre de 1958, la Universidad giró en torno a la confrontación con los poderes políticos. Luego de enfrentamientos callejeros, de una prolongada huelga de las autoridades universitarias y de los estudiantes, de la ocupación de la Universidad, el proyecto de ley es aprobado con leves modificaciones por el Parlamento. Esta ley consagra los concursos para elegir docentes, la gratuidad total de la enseñanza, la autonomía universitaria en todos los aspectos y el cogobierno conformado por docentes, estudiantes y egresados (UDELAR, [s.d.]).

O período de 1958 a 1973 foi muito produtivo no que tange à participação da universidade na vida do país e implementação de políticas de permanência dos estudantes na instituição, como bolsas, restaurante universitário e outras medidas de assistência social estudantil.

Em 1973, com o novo golpe de Estado, a universidade resistiu alguns meses sem intervenção, mas um “incidente” faz com que as forças armadas tomassem o poder da instituição, conforme relato disponível nos arquivos da instituição.

El 27 de octubre (sábado) un estudiante de Ingeniería Mecánica muere en su facultad y se pretexto que el estudiante manipulaba una bomba. Ese mismo día las fuerzas armadas ocupan todas las facultades y escuelas y el edificio central. Al día siguiente se conoce el decreto 921/973 por el cual el gobierno interviene la Universidad clausurándola y ordenando la detención y el sometimiento a la justicia militar del rector y de todos los decanos y miembros del Consejo Directivo Central (UDELAR, [s.d.]).

Os doze anos de intervenção do governo na universidade resultaram em uma queda de qualidade no ensino, além de a instituição ter deixado de realizar pesquisa e extensão, sendo que tudo o que estava previsto na Lei de 1958 foi desconsiderado para a universidade durante o período do governo militar.

Em 1984, no momento de abertura política, muitos encontros aconteceram para reestabelecer as antigas conquistas da instituição universitária no país e, em 1985, restaurou-se as funções de reitor, dos decanos e de muitos docentes que tinham sido retirados em 1973. Puderam, desta forma, voltar a seus postos, retomando o co-governo, além de terem sido feitas eleições para os órgãos colegiados que voltariam à ativa a partir de então.

Para o alcance de uma renovação científica e tecnológica, a universidade colocou como foco o trabalho em torno de quatro eixos: abertura institucional, social, regional e internacional. E, por esta mentalidade de abertura, proporcionaram-se avanços significativos da universidade

e do país em geral, pois foram estabelecidos convênios e acordos de cooperação entre organismos estatais e empresas privadas; programas sociais foram desenvolvidos; foram promovidas ações de investigação, extensão e assistência para o enfrentamento dos problemas sociais presentes no país; passou-se a realizar um trabalho de descentralização das ações da universidade para o interior do país – até o momento a instituição se concentrava na capital, Montevideu; realizou-se um movimento de integração com universidades dos países vizinhos e de entidades educacionais do mundo todo para o intercâmbio de conhecimento, na tentativa de recuperar o período de não produção científica que a instituição viveu durante a ditadura.

A nivel interno también se procesan cambios estructurales que se proponen romper con la federación de facultades que existe desde la ley de 1908 y así se comienza a agrupar las facultades por áreas de conocimiento: Ciencias Agrarias, Artística, Ciencias y Tecnologías, Ciencias de la Salud, y Ciencias Sociales y Humanas; se crean redes temáticas y se da mayor flexibilidad a las carreras y una mayor vinculación entre las disciplinas afines de los servicios de enseñanza (UDELAR, [s.d.]).

Novos cursos foram criados durante o período da reabertura política, especialmente os da área de humanidades, além das Comissões Setoriais que eram unidades acadêmicas que tinham como objetivo auxiliar no desenvolvimento da universidade em seus respectivos campos, quais sejam, Comissão Setorial de Investigação Científica, Comissão Setorial de Atividades em Meio – Extensão – e Comissão Setorial de Ensino. “*En 1992 se crean la Comisión Sectorial de Educación Permanente y el Servicio Central de Educación Permanente para dar una respuesta orgánica a las demandas de actualización profesional de los egresados de la Universidad*” (UDELAR, [s.d.]).

Foram estes espaços que proporcionaram, no Uruguai, a consolidação do trabalho do Assessor Pedagógico Universitário.

3 O FUNDAMENTO DO CAMINHO

Este livro foi escrito por uma mulher,
 que no tarde da Vida recria e poetiza sua própria Vida.
 Este livro foi escrito por uma mulher, que fez a escalada da
 Montanha da Vida removendo pedras e plantando flores.
 Este livro: Versos... Não. Poesia... Não.
 Um modo diferente de contar velhas estórias.
 Cora Coralina (1978)

Nesta seção trataremos dos temas que permeiam toda a pesquisa realizada, com a finalidade de fundamentar teoricamente as questões que são centrais para melhor compreensão da Assessoria Pedagógica Universitária.

Sublinharemos os pressupostos da profissionalidade do Assessor Pedagógico Universitário (APU), por meio do que já foi pesquisado e refletido acerca de sua função, para que seja possível conhecer quem é este sujeito que desenvolve um trabalho ainda pouco reconhecido, mas compreendido por nós como muito importante dentro do contexto da universidade. Ressaltaremos como se forma a ideia sociológica acerca das profissões para que possamos ter a dimensão da complexidade que é buscar compreender uma profissão que está em construção.

3.1 Pedagogia Universitária (PU)

Como já anunciamos, conhecer a história da universidade e seus contextos é-nos fundamental para compreender a dimensão da Pedagogia Universitária nos espaços dedicados à educação superior pública, alcançando a ação do Assessor Pedagógico Universitário neste lugar.

Neste sentido, Netto (2018, p. 18) assenta, como sendo uma reflexão central, o pensar a universidade, ou melhor, “a educação superior como bem público, direito humano e responsabilidade social do Estado”. Reiterando a busca pela superação dos desafios ora apresentados no capítulo anterior, como aumento de matrículas e universalização de acesso, afirma, ainda, que enquanto

elemento fundamental para a conquista da cidadania, a educação superior é motor do desenvolvimento humano sustentável e elemento de integração regional e internacional. Seguindo este princípio, as Instituições de Ensino Superior vêm atuando na ampliação do acesso, na inclusão, na geração de conhecimento e de inovação, e na inter-relação com os outros níveis de ensino para oferecer soluções aos complexos desafios sociais presentes nos países da América Latina e do Caribe (NETTO, 2018, p. 18).

Pensar na educação superior como meio de promover o desenvolvimento humano sustentável exige refletir acerca dos processos de ensino e de aprendizagem que estão ocorrendo neste local, como estão se constituindo e quais os elementos que contribuem ou não para esta finalidade. Neste sentido, Netto (2018) destaca o grande empenho das universidades públicas, nos últimos anos, para a ampliação do acesso e, especialmente permanência dos estudantes que até pouco tempo não tinham como ascender a este lugar.

Todavia, para que a educação superior supere os desafios sociais imputados a ela, no sentido de se abrir a todos, há um movimento já presente nas instituições há certo tempo, na direção de qualificar este espaço para um atendimento mais amplo.

O fato é que a condição da educação superior, por longo tempo, foi privilégio das camadas sociais mais favorecidas, reforçando a relação entre acesso educacional e classes sociais. Mesmo considerando os espaços universitários públicos, o acesso e permanência dos mais pobres sempre foi exceção, muitas vezes usada para mascarar a suposta igualdade de oportunidades. Essa realidade se apresenta como um impasse para as sociedades que se explicitam como democráticas. Parece haver poucas dúvidas sobre as exigências acadêmicas qualificadoras da formação, mas, ao mesmo tempo, há uma forte compreensão de que é preciso progredir nos processos de inclusão democrática aos bancos universitários (CUNHA, 2011, p. 444).

Cunha (2011) ratifica que há diferença fundamental entre democratização de acesso e massificação. Essa diferença se revelará na forma como os processos educativos estiverem ocorrendo dentro da IES. A inclusão, assim, não se deve concretizar apenas com o aumento de vagas nas universidades públicas, mas em mudanças paradigmáticas que devem permear projetos institucionais e pedagógicos, além de promover mudanças nas estruturas organizativas das instituições.

A autora sobreleva a questão da qualidade da educação superior, relacionando-a com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, afirma, também, que faltam discussões conceituais acerca dessa indissociabilidade, uma vez que realizar os três processos é dever das instituições públicas em cumprimento à Constituição Federal, enquanto aprofundar a reflexão do significado da palavra indissociabilidade é o grande desafio que se apresenta às IES, para que realmente este pressuposto seja alcançado.

Cunha (2011, p. 449) aponta que o conceito de indissociabilidade, defendido por ela e por outros autores, “pressupõe um deslocar do lugar disciplinar e transcender a uma nova institucionalidade”. Nessa direção, realça a necessidade dessa mudança paradigmática voltada aos processos pedagógicos presentes na universidade.

As tecnologias, trazendo novas formas de veiculação da informação; as mudanças no mundo do trabalho, solapando a estabilidade das carreiras tradicionais e exigindo flexibilidade na formação; os discursos relacionados à formação de estudantes críticos e criativos; a democratização do acesso aos bancos acadêmicos, ampliando a interiorização e a massificação da graduação constituíram-se em tensões e desafios

para o campo da educação superior. Mais do que nunca, rupturas epistemológicas e pedagógicas são requeridas para enfrentar essas demandas (CUNHA, 2011, p. 449).

Essa indissociabilidade se coloca distante, a partir do momento em que os processos acontecem de forma independente, ficando cada vez menos provável uma aproximação, já que as culturas acadêmicas são de hierarquização desses processos. Deste modo, vão da supervalorização de um em detrimento da desvalorização de outro, quando pensamos em pesquisa e ensino, por exemplo.

Para construir essas pontes entre o pesquisar, o ensinar e o aprender, não obstante, requerem-se saberes próprios, que levem em conta o estudante, a cultura e as condições objetivas e contextuais da aprendizagem. O que se observa, porém, é que essa reflexão pouco encontra guarida nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, o que cria hiatos na formação dos docentes da educação superior. Não bastasse essa condição, a carreira do magistério assenta-se na valorização dos produtos da pesquisa, e pouco valor atribui aos saberes da docência (CUNHA, 2011, p. 450).

Nessa direção, a autora manifesta a importância de se rever os conceitos que permeiam a prática do professor na universidade. Cunha (2011) alerta sobre a necessidade de incorporar saberes pedagógicos a todos os processos educativos da instituição. Sublinha que a cultura e a visão de ensino que prepondera na universidade, de domínio de especificidades e de transmissão, reforça o distanciamento entre os elementos que compõem o tripé ensino, pesquisa e extensão. Deste modo, afere-se que os saberes pedagógicos podem ser o elo entre estes elementos.

Romper com a perspectiva epistemológica tradicional constitui-se em um processo exigente, que envolve reflexões e a apropriação teórica dos campos da docência, da aprendizagem e da avaliação (CUNHA, 1988, 2006; MAYOR RUIZ, 2007). Essas, por sua vez, é que podem interferir na compreensão de currículos e práticas pedagógicas inovadoras, que aproximem as dimensões do ensino e da pesquisa. No contexto preponderante da carreira universitária, há poucos espaços para a construção desses saberes, e um reconhecimento frágil da sua legitimidade. Continua-se, então, com a preponderância dos currículos tradicionais, tomando somente como retórica a propalada indissociabilidade entre ensino e pesquisa (CUNHA, 2011, p. 453).

É nesse contexto que Cunha (2011) enfatiza o emergir da Pedagogia Universitária. O cenário de uma “necessária reconfiguração do papel docente e discente e das práticas de ensinar e de aprender” (CUNHA, 2011, p. 454). A autora destaca, ainda, a necessidade de se ampliar as discussões acerca do currículo, das práticas pedagógicas, o que aumenta a necessidade de se alargar, também, o entendimento acerca do campo da Pedagogia Universitária, epistemológica e politicamente.

Do campo dos conhecimentos pedagógicos é exigida uma base de pesquisa e reflexão, focando o currículo, os processos de ensinar e aprender e sua dimensão de qualidade. Essa perspectiva incide fortemente na concepção de docência e nos saberes necessários ao seu exercício. Também deve ser objeto de preocupação a dimensão política, que poderá ser a mais complexa, pois envolve a revisão de culturas, visões e interesses corporativos que foram se consolidando por tradição. Entretanto, sendo essas reflexões emergentes, a universidade faria um bom investimento em aprofundá-

las. Seria prudente não se deixar atropelar por novas crises que atinjam mais intensamente sua legitimidade e capacidade de autoavaliar-se e de traçar sua própria trajetória (CUNHA, 2011, p. 455).

A autora destaca o ensino com pesquisa como uma possibilidade de concretizar a indissociabilidade, deslocando, desta forma, a docência centrada na figura do professor para um processo de ensino e de aprendizagem que tenha o aluno como centro, chegando na docência universitária, outra discussão fundamental dentro do escopo da Pedagogia Universitária.

Discorrer sobre Pedagogia Universitária requer explicar que há distinção desta com o entendimento da Pedagogia, como se coloca no sistema educacional brasileiro. Soares (2009) esclarece que essa distinção se dá no sentido de que a Pedagogia que nomeia os cursos e a profissão do pedagogo lida, de forma geral, com a criança, enquanto que a Pedagogia Universitária busca “compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional” (SOARES, 2009, p. 100).

A autora relata que 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. Além dessa perspectiva da Pedagogia Universitária, Cunha (2004) entende que ela se constitui como um

campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece-se no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A Pedagogia Universitária é um espaço de “conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (LUCARELI 2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2004, p. 351).

Desta forma percebemos que se trata de um campo amplo que necessita de pessoas que o articulem junto ao contexto da universidade, o que não é tarefa fácil, mas que acreditamos que seja a tarefa primordial do Assessor Pedagógico Universitário. Xavier (2019) esclarece que

a Assessoria Pedagógica Universitária toma como objetos de estudo e de trabalho as questões que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade (Lucarelli, 2007). Responsabiliza-se pela criação de espaços direcionados à formação

para o exercício da docência universitária, enquanto processo componente do desenvolvimento profissional docente, com vistas à construção de saberes e à reflexão pedagógica. Ocupa-se, nesse escopo de ações, da “investigação, intervenção e colaboração com a gestão [...] e junto aos professores, como um dos atores que contribuem com a confirmação do campo da Didática Universitária” (Lucarelli e Cunha, 2015, p. 3) (XAVIER, 2019, p. 51).

Sobre a Didática Universitária, Lucarelli (2004) nos lembra que um de seus objetivos é auxiliar na superação de propostas tecnicistas e transmissivas, ainda muito presentes no meio acadêmico. A Didática Universitária a partir de um conceito específico, que a diferencia da didática dos outros níveis de ensino, olha para os processos educativos que ocorrem na aula universitária, referenciando-os como processos que ocorrem com adultos, sendo esta uma diferença primordial. Assim, refere-se à análise do processo de ensino docente em relação à aprendizagem de seus estudantes, envolvendo “um conteúdo científico, tecnológico ou artístico, altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (LUCARELLI, 2004, p. 36). A articulação desses elementos faz parte do escopo da Pedagogia Universitária, que, por sua vez, permeia o trabalho do Assessor Pedagógico Universitário.

Soares (2009) lembra que a Pedagogia Universitária, sendo campo polissêmico, apesar de se preocupar preferencialmente com as questões do ensino e da aprendizagem, não se restringe a estes elementos. Além da formação e orientação ao estudante e da formação pedagógica do professor, há outras dimensões em que o campo necessita estar presente para que os processos ocorram de forma efetiva. Para pensar nessas dimensões, menciona as dimensões que Leite (2003) coloca como primordial para o campo da PU: “docente como intelectual público, conhecimento social, inovação pedagógica, avaliação institucional e sala de aula universitária” (SOARES, 2009, p. 104). A autora evidencia que, na visão de Leite (2003), o “docente como intelectual público” remete ao professor protagonista do processo formativo, que entende fazer parte deste processo não apenas questões técnicas e disciplinares, mas inclui as questões sociais, políticas e éticas, sempre na perspectiva de um processo emancipatório de ensino. O “conhecimento social” está totalmente ligado à articulação entre teoria e prática que, especialmente em um ensino voltado a um fazer profissional, não poderia haver desvinculação de uma coisa e outra. Sobre a “inovação pedagógica”, é necessária uma constante avaliação para reconhecer contextos que facilitam ou dificultam sua efetivação. Em termos de “avaliação”, destaca a importância de rever seus conceitos e reformulá-los, de maneira que possam vir ao encontro de uma perspectiva também emancipatória dos envolvidos. Finaliza com a vertente da sala de aula, que deve contemplar o universo de elementos que constituem as tecnologias, as pedagogias inovadoras e os aspectos que privilegiam a relação professor-aluno.

Parece apropriado nos demorarmos um pouco mais no item “inovação pedagógica”, porque é importante deixar clara a ideia de inovação que propomos neste trabalho. Para tanto, destacamos o que Lucarelli (2003) enfatiza, no que se refere à natureza de ruptura com o que está posto na aula universitária, especificando que inovar significa muito mais que introduzir na sua prática pedagógica mudanças exclusivamente de âmbito metodológico.

A inovação é aquela prática protagônica de ensino ou de planejamento do ensino, em que, a partir da busca da solução de um problema relativo às formas de operar com um ou vários componentes didáticos, se produz uma ruptura nas práticas habituais que se dão na aula, afetando o conjunto de relações da situação didática (LUCARELLI, 2003, p. 19).

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.

Entendemos que a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento (CUNHA; WOLF, 2006, p. 40-41).

É imprescindível, então, entender que a inovação pedagógica, nessa perspectiva, é elemento intrínseco à Pedagogia Universitária.

Na direção de fortalecer e consolidar o campo da Pedagogia Universitária, Cunha (2010) realça possíveis mobilizações no âmbito da instituição em três aspectos: político, de formação e da pesquisa. No âmbito das políticas, a autora destaca a importância da formação profissional voltada para a docência e da criação de lugares específicos nas instituições para que essa ação se efetive, além de apontar a necessidade de se rever a avaliação institucional e a forma de contratação de professores. No âmbito dos processos de formação, evidencia que é necessário “reconhecer que os professores têm saberes construídos e que é a partir deles que se constitui a Pedagogia Universitária” (CUNHA, 2010, p. 297), e levanta de forma especial a reflexão acerca das pedagogias no plural, que precisam ser assumidas pelos profissionais que articulam a formação pedagógica do docente universitário, pois é crucial “afastar-se das metanarrativas do ‘dever ser’ para construir saberes a partir da cultura de cada campo científico” (CUNHA, 2010, p. 298, grifo da autora). Assim, destaca que pensar a educação superior exige o esforço de considerar as diversificadas construções epistemológicas que existem nas diferentes áreas do conhecimento, alcançando a importância de haver mudanças na formação da pós-graduação,

que deveria valorizar os saberes sobre a docência. E, finalmente, na perspectiva da pesquisa, 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 partir da compreensão do campo científico da Pedagogia Universitária, torna-se elementar entender como o docente tem adentrado à IES, para refletirmos acerca dos processos que possam envolvê-lo no que tange à sua formação.

Cunha (2014), Masetto (2003) e Lucarelli (2004) nos esclarecem que o docente universitário, desde os primórdios da instituição, nunca precisou se preocupar com uma formação específica para a docência. Inicialmente, eram escolhidos por seu desempenho profissional específico. Se era um bom advogado, podia ser um renomado docente do curso de Direito; se tinha sucesso como engenheiro, era considerado uma ótima opção para o curso de Engenharia.

A partir das legislações mais recentes, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a exigência passou a ser a formação em pós-graduação *Stricto Sensu*, ou seja, a formação em mestrado e doutorado. Sem embargo, esta formação se caracteriza muito mais pela aprendizagem na pesquisa do que na docência, sendo que as ações voltadas para a docência, nesses cursos, se resumem a disciplinas não obrigatórias na área da Didática Universitária – quando existem – e no estágio docência que, na maior parte das vezes, com duração de um semestre, pouco trata realmente da experiência do “ser docente”.

Essa realidade nos remete a profissionais das diversas áreas e/ou acadêmicos que precisam constituir-se enquanto docentes no exercício da docência. Nesta jornada, muitos acabam adotando uma postura já comum na instituição, de uma docência que denota o professor como centro do processo, baseada na transmissão do conhecimento, sem muita abertura para outras perspectivas da aula e dos processos pedagógicos que nela devem ocorrer.

Cunha reconhece que a realidade que temos é de que a docência na universidade tem sido “protagonizada por docentes [...] cada vez mais jovens [...] que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, pouca experiência profissional e rara preparação pedagógica” (CUNHA, 2014, p. 30). Essa realidade, conquanto, não é culpa do docente que atua na universidade e o afeta sobremaneira, pois cada vez mais percebe que precisa ir além de seus conhecimentos para responder a todas as responsabilidades que lhe são imputadas. Nesta perspectiva, Sordi (2005) revela que, quando o docente toma consciência de sua situação dentro da instituição com relação à docência, ele reconhece “sua impotência para mudar essa estrutura criada para funcionar de forma fragmentada e, ao assumir que não pode tudo, ganha condições políticas para fazer o historicamente possível” (SORDI, 2005, p. 128).

Continua afirmando que há o desejo, entre muitos docentes universitários, “de melhor se adequarem ao fazer pedagógico que abraçaram sem muito compreender” (SORDI, 2005, p. 128), entendendo que

fizeram-se professores no labutar diário em sala de aula, buscando as melhores referências que tinham de seus antigos mestres e reproduzindo-as. Hoje, dão-se conta de que os recursos de que se valem para bem ensinar não tem produzido aprendizagem significativa. Buscam saídas e, às vezes, culpam-se, ao verem suas aulas povoadas por alunos desinteressados, apáticos (SORDI, 2005, p. 128).

Sordi (2005) corrobora a ideia dos outros pesquisadores mencionados nesta seção de que há demanda e necessidade de existirem propostas formativas voltadas à área pedagógica para os docentes universitários, mesmo que o sistema avaliativo deste profissional não reverbere essa necessidade. Em mesma linha, Cunha (2010) evidencia que os processos de avaliação colocam como padrão, ao docente universitário, dois componentes essenciais: a investigação e a docência. Entretanto,

o componente da investigação representa a concepção de que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimento e que a universidade, para dar conta do seu perfil acadêmico, precisa estar alicerçada numa forte tradição investigativa. Já o componente da docência deposita nos professores a tradicional tarefa da educação escolarizada, que se expressa pela socialização e distribuição do conhecimento (CUNHA, 2010, p. 31).

Isto posto, é possível pensar que a forma de ensinar baseada nessa educação escolarizada e transmissiva precisa ser superada, reconhecendo, primeiramente, a complexidade da docência, como nos salienta Cunha (2010). “O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2010, p. 31). Reafirma, assim, que a docência, como atividade complexa, “exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício” (CUNHA, 2010, p. 25).

Pensando na complexidade da docência, encontramos autores que coadunam em suas ideias quando afirmam que a profissão docente, como tantas outras, exige uma elaboração de saberes específicos.

Tardif (2014), um desses autores, mostra que os saberes docentes não são compostos exclusivamente de processos mentais. Defende a ideia de que o saber dos professores é um saber social e dá cinco motivos para comprovar sua tese: o saber do professor é social porque é compartilhado; porque sua atuação profissional se encontra vinculada a um sistema; é, acima de tudo, um objeto social, pois trabalha com seres humanos; os saberes não são estáticos, pois

dependem da evolução da própria profissão na história, para se constituírem; e, apesar de serem sempre os mesmos, evoluem em virtude do tempo e das mudanças sociais.

Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. [...] É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo (TARDIF, 2014, p. 13-15).

Cunha (2010), por seu turno, levanta saberes específicos que devem ser desenvolvidos pelos professores universitários no exercício da docência, destacando a importância da formação pedagógica como motor propulsor nesta trajetória. Cunha (2010, p. 21-22) assim os caracteriza:

- Os saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica;
- Os saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação;
- Os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem;
- Os saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos;
- Os saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino;
- Os saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; e
- Os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

A partir da apresentação dessa diversidade de saberes necessários para o exercício profissional da docência, podemos ter uma noção ainda maior da complexidade dessa ocupação e da necessidade de formação específica, para que se possibilite, de fato, a construção e desenvolvimento de todos esses saberes. Contudo, é importante pressupor, quando nos referimos à formação pedagógica do docente universitário, que a Pedagogia Universitária será a ciência que fundamentará esta formação, dando bases para sua concretização nos espaços institucionais e, por sua vez, o Assessor Pedagógico Universitário será o responsável pela articulação deste processo, advindo daí a importância de construir saberes próprios que o auxiliarão em sua atuação profissional.

Veiga *et al* (2012) reconhecem que a oferta de formação pedagógica na instituição pode não ser suficiente para superar fragilidades na prática docente. Entretanto, denota um caminho de reflexão a ser trilhado em busca de avanços na área, apontando que “algumas questões norteadoras são importantes para definir a concepção e o compromisso de educação a que se

propõe um programa dessa natureza, como qual tipo de formação necessária ao professor e que saberes [...] que ele precisa ter” (VEIGA *et al*, 2012, p. 13). Nesta acepção, Zabalza (2004) destaca a reflexão como parte primordial da formação do professor. Resgatando Donald Schön, sobre o profissional reflexivo, ressalta que nem a prática sozinha dá conta de formar o docente, como também uma formação que não seja baseada na reflexão dará. Caracteriza o conceito de reflexão com cuidado, indicando que “refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la – ou auto avaliá-la – e implementar os processos de ajustes que sejam convenientes” (ZABALZA, 2004, p. 126).

Para Pimenta e Almeida (2011), a formação pedagógica precisa se embasar em uma concepção formativa ecológica, que busque formar o docente para o desenvolvimento de uma “cultura profissional que lhe assegure a possibilidade de ser [...] um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 27). Nesta direção, Lucarelli (2008) nos alerta, ainda, para o cuidado com essa formação, reforçando que não adianta ser apenas “enciclopédica”. Apesar de os pressupostos da área da docência precisarem ser estudados, a formação do docente universitário deve ir para além deste aspecto, ou seja, “deve resolver, em sua prática cotidiana, o desafio de construir estratégias adequadas para afrontar as novas problemáticas sociais e as demandas, em termos de organização, de situação de ensino e aprendizagem, próprias do novo público que adentra a universidade (LUCARELLI, 2008, p. 4).

Cunha (2014) sublinha que qualquer iniciativa neste sentido, de formação pedagógica do docente universitário, dificilmente acontecerá de forma espontânea. Evidencia, nesta lógica, que será “efetiva se houver um movimento institucional de estímulo e apoio para abrigar a reflexão” (p. 37). A autora, afirma, ainda, que a significância do processo está totalmente atrelada à partilha entre os pares, “compreendendo que os espaços coletivos são produtores das culturas nas quais os saberes docentes se instituem” (CUNHA, 2014, p. 37). Estes espaços, como produtores de significados, precisam, segundo Cunha (2014), para além de existirem, se legitimarem enquanto lugares da formação.

Em trabalho anterior, na pesquisa de mestrado, desenvolvemos a ideia de Cunha (2010), originada na Geografia, referenciando o Espaço, Lugar e Território. A partir de Cunha (2010), definimos o espaço como a distância entre dois pontos. Nessa distância há movimento, acontecimentos, porém, não há interlocução, pertencimento. Podemos considerar espaço de formação aqueles locais em que uma proposta formativa está sendo disponibilizada ao

professor, mas, apesar disso, o envolvimento dos participantes se compara a de um mero expectador destes acontecimentos. Elevar um espaço de formação a um lugar exige mais de todos os envolvidos (CARRASCO, 2016).

*O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz que “é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço, mas quando coloco minhas coisas dentro dela e reconheço a propriedade dessa organização, defino um **lugar** (CUNHA, 2010, p. 53-54, grifos da autora).*

Sem embargo, para além de lugar, estes espaços poderiam chegar a ser territórios de formação, ou seja, uma ocupação que “revela intencionalidades: a favor de quê e contra quê se posiciona. Nessa perspectiva, não há territórios neutros” (CUNHA, 2010, p. 55). Destarte, o compromisso com a formação desenvolvida nesses espaços, com posicionamento político e pedagógico e o desdobramento dela em outras ações que afetariam a instituição como um todo, configurariam um território. Acentuamos, então, que “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (CUNHA, 2010, p. 56).

Cunha (2010) ressalta, também, que o fato de a formação pedagógica do docente universitário “ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu ‘não lugar’” (CUNHA, 2010, p. 34, grifo da autora), questão que retomaremos nas análises de nossos dados, quando nos referirmos ao trabalho do Assessor Pedagógico Universitário, voltado ao desenvolvimento profissional do professor.

Essas ideias vêm ao encontro também do que Cunha (2014) aponta sobre as iniciativas de formação, classificando-as quanto a seus modelos formativos. Partindo do pressuposto de que, por vezes, essas iniciativas surgem sem muita reflexão teórica acerca do desenvolvimento profissional do docente universitário, acaba-se recorrendo a modelos tradicionais de formação que pouco ou nada contribuem para a real reflexão sobre a docência e para a construção dos saberes profissionais específicos da área. Desta maneira, a autora descreve um mapeamento referencial para analisar essas iniciativas, sugerindo três modelos de espaços formativos, sendo eles:

A – Modelo de Centralização e Controle das Ações: iniciativas que se organizam e tomam todas as decisões acerca das formações, ofertando propostas episódicas, sem necessariamente haver uma sequência nessa proposta. Normalmente são palestras, oficinas, mas que não propõem uma continuidade nas reflexões, que acontecem apenas no momento

especificado. A avaliação, normalmente, está baseada na quantidade de participações dos eventos.

B – Modelo Parcial de Descentralização e Controle das Ações: apesar de as decisões ainda estarem nas mãos do grupo organizador, normalmente se baseiam em outras referências que envolvem a opinião de parte do público alvo. As ofertas passam a ser mais sequenciadas, normalmente garantidas em calendário oficial, conquanto, ainda não há uma preocupação com a continuidade do processo. Já há, entretanto, uma preocupação em avaliar a qualidade da oferta e não apenas a quantidade.

C – Modelo Descentralizado de Acompanhamento e Controle das Ações todos os envolvidos participam das proposições e decisões. Há maior autonomia entre os participantes e a ideia é de trabalhar com a continuidade das propostas formativas. O Assessor atua como um coadjuvante (CUNHA, 2014, p. 39-40).

A partir destas reflexões acerca dos processos pedagógicos que envolvem a instituição de educação superior, vendo a Pedagogia Universitária como caminho para o aprimoramento destes processos, podemos inferir que o papel do Assessor Pedagógico Universitário é fundamental em todo este percurso. À vista disto, Lucarelli (2008) realça que

a Assessoria Pedagógica Universitária se faz presente como um dos recursos possíveis aos que a instituição pode recorrer para empreender processos de transformação no campo do ensino. [...] Nestes processos desenvolvidos pela universidade, o Assessor Pedagógico pode emitir um papel de significação à medida em que busque despojar-se da imagem de onipotente a que muitas vezes se investe (ou é investido) e se inclua junto aos docentes como copartícipe dessas mudanças (LUCARELLI, 2008, p. 4).

Nesta direção, de pensar que os processos formativos devem ser constituídos a partir da participação de todos os envolvidos e que o Assessor deve ser necessariamente o articulador de todo este processo, deparamo-nos com uma série de barreiras para a atuação deste profissional.

Cunha (2014) esclarece que “as Assessorias Pedagógicas ainda não alcançaram o adequado reconhecimento de seu trabalho no espaço acadêmico e podem ser diversas as explicações para este fenômeno” (CUNHA, 2014, p. 44). Pondera que a crise de valorização do ensino na universidade pode ser parte dessas explicações, entretanto, considera que a falta de reconhecimento pode vir da falta de legitimidade do campo pedagógico, que necessita urgentemente se reinventar, no sentido de atender às demandas da educação superior, de modo a levar em conta as mudanças culturais e epistemológicas pelas quais passamos, para além da percepção da possibilidade de construção de conhecimento nas diversas áreas que devem ser consideradas para a atuação neste nível de ensino, como já mencionado. É primordial, assim, que o Assessor Pedagógico lide com diversas pedagogias que devem ser levadas em consideração.

3.2 O Assessor Pedagógico Universitário (APU): uma trajetória profissional desafiadora

Tem mais presença em mim o que me falta.
Melhor jeito que achei pra me conhecer foi fazendo o contrário.
Manoel de Barros (1996)

As pesquisas que temos realizado têm demonstrado que teorizar sobre Assessorias Pedagógicas Universitárias no Brasil é questão desafiadora, considerando que não existe, ao menos nas universidades públicas, uma função que tenha esta denominação oficialmente. Isso culmina em uma falta de identificação das pessoas que exercem a função assessora nas universidades com a nomenclatura utilizada pelos pesquisadores da área. Foi possível verificar esta afirmação, tanto na leitura da literatura que existe sobre o tema quanto nas pesquisas de campo realizadas.

A partir do panorama delineado anteriormente, em que referenciamos o histórico e contexto da universidade, percebemos que esta instituição tem sido palco de grandes crises, contradições, desafios, limites (SANTOS, 2008; DIAS SOBRINHO, 2014; SGUISSARDI, 2017) desde há muito tempo. Percebemos a universidade como um lugar de complexa compreensão em virtude de sua função social e de como tem articulado esta função com a realidade imposta acerca das questões acadêmicas e mercadológicas. Desse modo, essa realidade alarga o já enorme desafio de ampliar os espaços da Pedagogia Universitária e, por consequência, do assessoramento pedagógico nessa instituição. Portanto, a nosso ver, é somente a partir desta contextualização que se efetivamente conhece os sujeitos que realizam esta função de assessoramento pedagógico e, a partir de então, buscamos compreender seus limites e, especialmente, suas possibilidades.

3.2.1 Notas introdutórias acerca do Assessor Pedagógico Universitário

Para o desenvolvimento desta seção, apoiamo-nos, entre outras, nas publicações de Maria Isabel da Cunha (2006a; 2006b; 2008; 2010; 2014) e Elisa Lucarelli (2000; 2004; 2008), porque são pesquisadoras do campo que veem o Assessor Pedagógico Universitário (APU) como um dos sujeitos que se preocupa com as questões da Pedagogia Universitária (PU) no âmbito das instituições de educação superior (IES). Desse modo, temos utilizado o termo como se fosse comum a todos que exercem funções na área de assessoramento pedagógico nesses espaços, inclusive com a intenção de torná-lo conhecido. Não somente porque nomearia de forma mais uniforme a função, mas, também, porque é o termo utilizado por muitos autores que

estudam a temática e acreditamos que isso aproximaria os sujeitos do assessoramento pedagógico que atuam nas universidades.

Contudo, conversando com os profissionais que exercem funções de assessoramento no Brasil (pedagogos, técnicos em assuntos educacionais ou docentes), com professores universitários e estudantes, foi possível perceber que tal termo não abrange o significado que tem em outros países, como a Argentina e o Uruguai, o que faz com que muitas pessoas que realizam profissionalmente as Assessorias Pedagógicas Universitárias não se identifiquem como tal. Por vezes, nem conhecem o referencial utilizado por nós, o que reforça a falta de identificação com as pesquisas produzidas no campo.

É importante salientar, ainda, que mesmo órgãos de fomento à pesquisa mostram desconhecimento do termo. Isso foi constatado pelas negativas obtidas quando pleiteamos financiamentos para pesquisa junto a essas agências, sob o argumento, entre outros, de que o Assessor Pedagógico não é uma função/profissão regulamentada no Brasil. Para os avaliadores das agências de fomento, não há justificativa para direcionar recursos a uma pesquisa voltada a este profissional, como pode ser observado na devolutiva dos pareceristas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, enviada em resposta ao processo 200348/2018-3 de solicitação de bolsa para a realização do Doutorado Sanduíche:

O projeto é relevante ao propor uma investigação sobre as Assessorias Pedagógicas Universitárias, analisando a identidade, as trajetórias e ações formativas promovidas. Entretanto, foi observado por um parecerista que o projeto apresentado não logra de todo demonstrar a relevância do estudo para o panorama brasileiro, haja vista que não fica evidente a relevância do Assessor Pedagógico de nível universitário no quadro das universidades públicas brasileiras (PARECER CNPq, 2018)²⁰.

Outra questão importante de se esclarecer é o fato de, apesar de a Assessoria poder ser considerada uma ocupação ou semiprofissão – como a docência –, entendemos que o assessoramento pedagógico seja uma profissão em construção. Desta maneira, chamamos o assessoramento de profissão porque, no decorrer da tese, refletimos sobre os pressupostos da ação profissional daqueles que desenvolvem essa ocupação.

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.

²⁰ Parecer disponível em <http://efomento.cnpq.br/efomento/login.do?metodo=apresentar>. Acesso em 18maio2020.

Evidenciamos que, na literatura que trata do Assessor, ele não é colocado como alguém que sabe mais nem menos que os demais atores do processo educativo, mas alguém que tem um papel de articulador dos processos pedagógicos que ocorrem dentro da universidade.

Nesse sentido, este capítulo expõe um pouco da trajetória profissional do Assessor Pedagógico no Brasil, além de apresentar algumas observações acerca da função na Argentina e no Uruguai, países onde tivemos o privilégio de acompanhar o trabalho dos Assessores em algumas instituições.

3.2.2 O Assessor Pedagógico Universitário

Esta pesquisa propõe uma reflexão acerca do profissional Assessor Pedagógico Universitário. Uma figura, presente em muitas IES no Brasil e em outros países, que normalmente não possui muita visibilidade, pois não realiza um trabalho que esteja sendo visto na ponta dos processos. Nem sempre é docente. Não é gestor. Contudo, quando existe na instituição a figura do Assessor, ou daquele que se responsabiliza pela Assessoria Pedagógica, na maioria das vezes, este indivíduo está envolvido em muitas frentes, entre elas, planejamentos, discussões, ações que podem auxiliar na melhoria dos processos pedagógicos que circundam a universidade. Ainda que pouco ou nada reconhecido, especialmente no Brasil, sua presença tem sido cada vez mais importante na universidade, pois tem, em meio a suas funções, o papel de desencadear processos formativos capazes de interferir na qualidade e no andamento, especialmente, do ensino de graduação (CARRASCO, 2016).

Na ânsia de saber mais sobre este sujeito, temos nos debruçado em pesquisá-lo tanto na literatura brasileira quanto internacional e, neste caminho, deparamo-nos com alguns estudiosos que também vêm se dedicando a entender melhor este agente. Uma dessas pesquisadoras é Elisa Lucarelli, argentina, que há muito estuda e pesquisa o Assessor Pedagógico Universitário, não só em seu país, mas também em outros lugares, especialmente da América Latina. A partir dos escritos de Lucarelli (2008), é possível destacar um dos conceitos relativos ao assessoramento pedagógico universitário. Este conceito inicial indica o fazer deste indivíduo como uma profissão de ajuda.

A Assessoria Pedagógica Universitária [...] é reconhecida como uma profissão de ajuda em um meio em que as práticas de intervenção se orientam no sentido de alcançar mudanças que afetem a instituição educativa como um todo e a aula em particular. [...] Como profissão de ajuda, manifesta e requer um marco teórico valorativo que permita compreender e justificar o desenvolvimento dessa prática na universidade (LUCARELLI, 2008, p. 4).

As tarefas, voltadas às questões pedagógicas que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, exigem que esse profissional estabeleça constantemente parcerias em seu trabalho, de modo que, quando se institui que se trata de uma profissão de ajuda, tal definição favorece a ideia de parceria, de colaboração, sem o sentimento de superioridade de nenhuma das partes nas relações que devem ser estabelecidas entre docentes, Assessores e outros profissionais da universidade.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária, produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), tendo como editora chefe a professora Marília Costa Morosini (2006), destaca como um de seus verbetes o assessoramento pedagógico.

Assessoramento Pedagógico: ação intencional de acompanhamento e apoio aos processos pedagógicos produzidos em espaços escolares e não escolares. Para alguns autores é uma prática especializada em situação que requer a definição de valores e um enquadre teórico explicitado (NICASTRO; ANDRÉOZZI, 2003). **Notas:** o assessoramento pedagógico tem sido compreendido como uma ação política e institucional, pois, estando ligado a períodos históricos e projetos pedagógicos específicos, pode representar uma oscilação entre a função regulatória e a emancipatória. Na primeira perspectiva, sua função é garantir o alcance de objetivos numa racionalidade de eficácia e eficiência; na segunda, propõe-se a dar sustentação aos movimentos de construção da autonomia dos sujeitos envolvidos com processos pedagógicos (CUNHA, 2006b, p. 383).

Maria Isabel da Cunha é outra pesquisadora que tem se dedicado às questões da Pedagogia Universitária e muitos de seus trabalhos tratam da função do assessoramento pedagógico na universidade. A nota indicada deixa claro que, sendo o assessoramento uma ação intencional de acompanhamento e apoio, será, necessariamente, uma ação política que exigirá escolhas. Cunha (2006a) evidencia que processos formativos, de fato, exigem abertura e criação de possibilidades de construção de autonomia por parte dos sujeitos que estão inseridos neles.

Como já explicitado na seção anterior, a docência universitária acaba tendo aumentada a sua complexidade em virtude da forma como a maioria dos profissionais adentram ao campo. Com uma formação muito mais voltada à pesquisa do que à docência, a profissão docente acaba sendo construída na prática – o que não é ruim – porém, nessa construção, dificilmente ocorre o movimento reflexivo, absolutamente necessário para que haja avanços nas práticas de sala de aula junto aos alunos. Este movimento de reflexão na ação pode ser desencadeado pelo Assessor Pedagógico, que tem como uma de suas funções promover a formação pedagógica do docente universitário.

Nessa direção, Cunha (2014) enfatiza a importância do desenvolvimento de saberes docentes, no sentido de melhor articular teoria e prática na formação contínua do docente universitário. Isso posto, alerta que essa dinâmica dificilmente acontecerá de forma espontânea.

Considera que se efetivará, de fato, se “houver um movimento institucional de estímulo e apoio para abrigar a reflexão. Além disso, o processo será bem mais significativo quando compartilhado com os pares, compreendendo que os espaços coletivos são produtores das culturas onde os saberes docentes se instituem” (CUNHA, 2014, p. 37).

Esse estímulo e apoio institucionais devem emergir exatamente das Assessorias Pedagógicas, mas, como disse Cunha (2014), não se trata de um trabalho de uma pessoa só. Hevia (2004) classifica o papel do Assessor Pedagógico como complexo por diversos motivos e um deles é exatamente a necessidade de se estabelecer parcerias. Considerando que o APU precisa fazer articulação com os vários agentes que compõem a IES, desde os membros da gestão (nas questões de planejamento, decisões legais, propostas) até os docentes e os técnicos envolvidos nos processos, é possível ter a dimensão desta complexidade. Há, ainda, a diversidade de exigências relacionadas às questões institucionais e à função formativa do Assessor que precisa se efetivar neste contexto, segundo a autora. Em sua função formativa, um dos desafios a serem superados é o caráter instrumental dos processos de formação que frequentemente acompanham as propostas direcionadas ao docente universitário, pois, a complexidade já mencionada pode levar o Assessor a tomar um rumo imediatista, ofertando, dentre suas propostas, aquelas que aparentemente promoveriam mudanças rápidas na prática dos professores e, conseqüentemente, resultados nas aprendizagens dos estudantes.

No Brasil é comum o assessoramento pedagógico se encontrar em um amálgama de funções, perdendo muito de seu foco que deve ser pedagógico e formativo, em meio a funções exclusivamente administrativas. Broilo (2015) alerta para o fato de que “a credibilidade dos setores pedagógicos precisa ser conquistada e suas ações e concepções devem ser transformadas” (BROILO, 2015, p. 51), ou seja, não basta apenas existir um setor pedagógico e Assessores que ali atuam, é necessária uma luta constante por legitimidade em suas funções e isso se conquista por meio de um trabalho bem fundamentado e articulado.

Xavier (2019), após mapear 19 universidades brasileiras que aderiram ao REUNI e ao modelo curricular do Bacharelado Interdisciplinar, delimita as responsabilidades da Assessoria Pedagógica em cinco dimensões, o que é muito relevante para que seu foco de trabalho não seja perdido. A autora define essas dimensões, sendo:

- a) Assessoramento a docentes: responsabilidade que envolve todo o atendimento relacionado às questões didático-pedagógicas, que abarcam a docência e a aula universitária, de modo a constituir um espaço de consulta e apoio, seja individual, para atender demandas específicas, seja coletivo, para atender demandas multi ou interdisciplinares, de equipes de determinadas áreas de conhecimentos.
- b) Assessoramento ao desenvolvimento profissional docente: responsabilidade direcionada à realização de ações que permitem o permanente crescimento dos docentes na carreira, em termos de aquisição de saberes e domínio de competências

relacionadas à docência. Refere-se às ações de formação, planejadas e sistematizadas, em todas as dimensões que tangem os saberes da profissão docente, que devem ser desenvolvidas com continuidade, intencionalidade, por meio de programas institucionais, em espaços coletivos de formação que valorizem e se pautem na aprendizagem da docência, a partir de suas diferentes culturas epistemológicas.

c) Assessoramento à avaliação institucional: responsabilidade que se conecta aos órgãos de gestão, mas também à prática educativa como um todo. Assumida como ferramenta institucional de grande poder de alcance, o assessoramento à avaliação institucional evidencia os pontos fortes e também as lacunas a serem sanadas no campo pedagógico, tomando como referente a visão de toda a comunidade acadêmica, abrindo oportunidades de redimensionar estas questões avaliadas.

d) Assessoramento curricular: responsabilidade que tange as questões de planejamento e desenvolvimento dos currículos, dos projetos pedagógicos, quer de cursos, quer institucionais, assim como dos planos de ensino. Contempla, nesta frente de ações, o conhecimento normativo-legal que cinge as carreiras profissionais, em questão na formação acadêmica, e a epistemologia das áreas de conhecimento. Trata de uma ação que apoia as decisões pedagógicas dos professores, em grupos colegiados, protagonizando discussões e transformações nos projetos e, por consequência, nas concepções e práticas sobre ensino, pesquisa e extensão, inovação, empreendedorismo, parcerias interinstitucionais, e suas intrínsecas relações.

e) Orientação discente: responsabilidade que aciona o outro ator do processo de ensino e aprendizagem, sem o qual não se podem determinar soluções e intervenções coerentes para as questões áulicas. Ao se apoiar os estudantes, por um lado se ouve, sob outro enfoque, as demandas pedagógicas que afetarão o processo de ensino e de aprendizagem, e, por outro, assessora-se as definições institucionais relativas às questões da permanência e do sucesso acadêmico (XAVIER, 2019, p. 297-298).

Xavier (2019, p. 297) pontua, ainda, que essas dimensões devem estar articuladas entre si e se retroalimentarem para que realmente sejam efetivas em seu propósito formativo, excluindo, desta forma, “as responsabilidades técnico-administrativas que lhes são imputadas, porque estas desviam seu caráter propositivo e de intervenção, o que, por consequência, provoca as dificuldades de definição identitária e reconhecimento institucional”.

A partir da clareza das funções que devem ser desencadeadas pelo profissional que desenvolve o assessoramento pedagógico, reforçamos a importância de seu trabalho nas IES, especialmente na perspectiva de mudança e transformação apontada por Lucarelli (2008), quando enfatiza que “a Assessoria Pedagógica se faz presente como um dos recursos possíveis para o qual a instituição pode se direcionar para empreender processos de transformação no campo do ensino” (LUCARELLI, 2008, p. 4).

Em contrapartida, Nepomneschi (2004) alerta para o perigo, em virtude de a função ter como característica a multiplicidade de tarefas, de se colocar os responsáveis pelo assessoramento pedagógico em uma posição de salvadores, daqueles que podem solucionar todos os problemas de ordem pedagógica. Reforça que colocar o Assessor Pedagógico nessa perspectiva abre a possibilidade de “excluir dos membros do grupo ou equipe docente a responsabilidade de uma tarefa elaborada em comum, programada, discutida e compartilhada” (NEPOMNESCHI, 2004, p. 57). Nesta direção, isso faz com que se perca a ideia de parceria, de fazer e resolver junto, condição necessária, como já mencionado, para um trabalho assessor

efetivo. Ou seja, pensar a Assessoria Pedagógica implica em pensar um profissional ou grupo de pessoas que são articuladoras daquelas tarefas supramencionadas, entendendo que há outros partícipes destes processos, e somente o trabalho em parceria e colaboração é que vai efetivamente legitimar a função do assessoramento pedagógico.

Nepomneschi (2004) ainda levanta condições facilitadoras e obstaculizadoras que se colocam frente ao trabalho do Assessor Pedagógico Universitário. Entre as condições facilitadoras está o apoio institucional, tanto da parte da gestão, quanto dos docentes e discentes, legitimando a função, e a colocando em um lugar de destaque dentro da instituição. Também são condições facilitadoras a consciência dos docentes em saberem da importância de um departamento de capacitação voltado a eles; a formação de equipes multidisciplinares; o estímulo às propostas de inovação curricular e pedagógica.

Já como condições obstaculizadoras estão, especialmente, os recursos escassos; o excessivo volume de trabalho; a falta de um lugar físico adequado para a equipe Assessora; os desentendimentos entre os membros da equipe; os cargos não concursados (no caso da Argentina); a má distribuição do tempo; as dificuldades com relação às questões de gênero (a maioria das Assessoras são mulheres); o não reconhecimento dos avanços alcançados; a dificuldade na comunicação com os diversos segmentos; a pouca adesão dos docentes nas formações propostas. Apesar de a autora se referir, nestes últimos tópicos, a uma realidade da Argentina, veremos mais adiante que há similaridades com a realidade do Brasil.

Entre as tarefas dos Assessores, segundo as pesquisas realizadas, a que mais imputa desafios aos profissionais que efetivam o assessoramento é aquela relacionada com a formação pedagógica do docente universitário. Nessa perspectiva, Cunha (2014) nos apresenta a importância de estratégias de ação para que a formação não recaia em momentos pontuais que não se identificam com a ideia de desenvolvimento profissional, pois não oferecem o movimento ação-reflexão-ação (CARRASCO, 2016).

Cunha (2014) alerta, todavia, que

cada experiência traz peculiaridades e um amálgama de possibilidades e contextos que entrelaçam alternativas que se sucedem em tempos e espaços distintos. Os contextos institucionais não são estáveis, nem obedecem a uma mesma forma de regulação. Entretanto, parecem ser importantes os exercícios que se dispõem a cartografar tendências, modelos e possíveis formatos, pois eles ajudam a compreender e a sistematizar nossas próprias idiossincrasias e as possibilidades de realizar sínteses provisórias que nos façam avançar na compreensão do vivido e do que há por viver (CUNHA, 2014, p. 46).

Com este alerta, a autora deixa claro que há muitas variáveis para que escolhas sejam feitas no que concerne às propostas de formação docente. As características da instituição, as relações estabelecidas entre Assessores e docentes e gestão vão interferir sobremaneira nessas

decisões, mas é pertinente fazer o exercício de conhecer estratégias que têm sido desencadeadas com sucesso.

A primeira delas pontuada por Cunha (2014) é a de Projetos. A autora enfatiza que o trabalho de formação desenvolvido por meio de projetos permite uma diversificação de ofertas que podem atender às demandas e necessidades de vários grupos de docentes. Podem ser oferecidos projetos que atendam aos professores recém ingressados na instituição, outros que voltem o trabalho para as questões do currículo, de melhoria nos processos de avaliação, entre outros, que podem despertar o interesse do público-alvo – os docentes. Dentro dessa proposta, Cunha (2014, p. 47) reforça, como principal característica, que um projeto não é formado por uma ação única, ou por ações pontuais. Ao contrário, sublinha que “o que caracteriza o projeto, no sentido pedagógico da formação, é a compreensão de trajetória, da partilha e da reflexão”. Essa compreensão de trajetória se mostra como fundamental para uma formação que se preocupa com mudanças realmente efetivas. Formações que podem gerar outras reflexões e desencadear outros processos de ensino e de aprendizagem. A autora avigora, ainda, que o trabalho com projetos favorece a reflexão em conjunto, a troca de experiências, a atuação em parceria. Sublinha que

[...] são grupos que se formam como comunidades de aprendizagem, com a liderança partilhada com a Assessoria Pedagógica para diagnosticar realidades, refletir sobre elas, aprofundar compreensões teóricas sobre os temas mobilizadores, viver experiências de práticas profissionais, partilhá-las e realimentá-las, podendo contribuir com seus pares e mesmo com o campo de conhecimento em que atuam (CUNHA, 2014, p. 47-48).

Ressalta-se, também, o registro como meio de organização de pensamento dos participantes para, entre outras coisas, ser possível a criação de outros materiais que alimentem investigações acerca da pedagogia na universidade. Neste alinhamento, Cunha (2014, p. 48) evidencia que registros como memoriais e narrativas “potencializam materiais de consulta a outros docentes e interessados”.

Outra estratégia demonstrada por Cunha (2014) são as propostas de formação e inovação por meio de editais. “[...] Trata-se de uma ação indutora de melhorias dos processos de ensinar e aprender, aliando a distribuição de recursos materiais ao uso pedagógico que deles se faz” (CUNHA, 2014, p. 49). Nesse caso, a equipe Assessora fica responsável por organizar os processos convocatórios, acompanhar e auxiliar os docentes em suas proposições, além de organizar a avaliação de todo o percurso. Normalmente, as propostas advindas de editais são acompanhadas pelos Assessores por meio de reuniões, oferecimento de materiais complementares, acompanhamento e apoio, além de se responsabilizarem em dar “visibilidade aos resultados das experiências protagonizadas pelos docentes e estudantes vinculados aos

projetos patrocinados pelos editais” (CUNHA, 2014, p. 49). Essa divulgação pode ser feita por meio de seminários, publicações e outros materiais multimídias. Divulgar é ação relevante, pois atende a várias frentes, como “dar um retorno dos recursos investidos no processo; [...] valorizar os protagonistas das experiências; [...] criar um banco de experiências de ensino e aprendizagem a que os demais docentes possam recorrer [...] ampliando a possibilidade de impacto do realizado” (CUNHA, 2014, p. 49).

Outra estratégia é a dimensão clínica de atendimento da Assessoria. Este tipo de assessoramento se configura quando há um ou mais Assessores em cada um dos departamentos, faculdade, curso, carreira ou área, “atuando junto aos docentes e aos estudantes, apoiando e estimulando ações propositivas de melhorias dos processos de ensinar e de aprender” (CUNHA, 2014, p. 50). Há experiências, segundo a autora, desses profissionais serem especificamente da área da educação, ou de outras áreas que se especializam em educação, o que os torna profissionais híbridos.

Cunha (2014) alerta que, apesar de essa proposta ser interessante, de se ter Assessores para atender às demandas específicas de um curso, departamento etc., é fundamental existirem mecanismos de articulação entre as Assessorias que atuam na mesma instituição, para que seja possível “manter um eixo comum em termos de projeto institucional e fortalecer o campo Assessor como produtor de conhecimento legitimado” (CUNHA, 2014, p. 51). Outra tarefa dessa articulação seria a possibilidade de haver momentos de partilha das experiências vividas pelos profissionais que exercem o assessoramento pedagógico. Assim, da mesma forma que entendemos que a formação docente se concretiza na reflexão na ação, e não em uma reflexão solitária, mas compartilhada, igualmente compreendemos que o Assessor precisa se formar na ação, reflexão e partilha daquilo que fez e experienciou.

Com relação à dimensão clínica, Cunha (2014) relata que não se trata de agir apenas nas soluções de conflitos, de forma pontual e específica, mas de atender às demandas individuais ou dos grupos de professores e gestão. “Muitas vezes se assemelha a um estudo de caso, em que o Assessor constrói partilhadamente com os coletivos implicados, a análise da situação e as possibilidades de encaminhamento para a situação em jogo” (CUNHA, 2014, p. 51). Para que a ação possa ultrapassar a barreira da resolução imediata de problemas, podem ser criados espaços de reflexão que propiciam a melhoria nos processos de aprendizagem, espaços formativos, tanto para docentes como para estudantes e equipe gestora.

Para concluir as estratégias levantadas por Cunha (2014), a autora destaca as “redes de desenvolvimento de práticas e/ou trajetórias de formação” (CUNHA, 2014, p. 52). Essa proposta, segundo a autora, vê a formação como direito e dever daqueles que estão envolvidos

com os processos de ensino e aprendizagem, todavia, estes sujeitos devem “atribuir sentido aos seus processos formativos para que estes resultem em qualificação de suas ações profissionais e de seu bem-estar como pessoa” (CUNHA, 2014, p. 53). Para tanto, a autora revela a necessidade de a formação, nessas redes ou trajetórias, terem um caráter de diversificação para que todos possam encontrar propostas que venham ao encontro de suas demandas, suas necessidades. Para além da possibilidade de escolha da formação que vai realizar, essas pessoas precisam ter a possibilidade de proporem e organizarem seu processo formativo. Questões como infraestrutura, organização de tempos e espaços para que as formações e sua organização ocorram e o uso das tecnologias digitais não podem deixar de ser discutidas na implementação de uma proposta como esta.

Nessa perspectiva, o assessoramento auxilia na organização das proposições e permanece no acompanhamento delas, privilegiando o protagonismo dos envolvidos, mas se fazendo presente para possíveis desdobramentos que as formações podem ter, gerando novas discussões e demandas a partir das reflexões que emergirem da participação na proposta formativa. Cunha (2014) deixa claro que apresentar propostas de formação docente a partir da atuação do Assessor Pedagógico não deve ter um sentido limitador, mas de ampliação de possibilidades.

Outra questão a ser observada é que, nas estratégias indicadas por Cunha (2014), há o chamamento para que toda e qualquer proposta de intervenção junto a professores no âmbito da formação deve ser acompanhada de muito registro para, talvez, ao menos alguns deles venham a se tornar investigações que denotem a pesquisa na prática do Assessor. É possível inferir que, na medida mesma em que o Assessor pesquisar sua própria prática, de forma recorrente, o reconhecimento e a legitimidade de seu trabalho serão aumentados, bem como a gama de resultados efetivamente alcançados.

A partir deste melhor conhecimento das limitações e possibilidades do trabalho Assessor dentro das IES, é possível afunilar um pouco mais a visão e apresentar a realidade dos países pesquisados, o que faremos nas próximas seções.

3.2.3 A trajetória da Assessoria Pedagógica Universitária no Brasil

No Brasil, a realidade da Assessoria Pedagógica Universitária é analisada por Maria Isabel da Cunha (2014). A autora expõe que, até momento recente da história das IES, naquelas instituições que possuíam um espaço de assessoramento pedagógico, quem realizava essa função eram docentes universitários que frequentemente eram da área pedagógica. Nesses

casos, o docente Assessor dividia suas funções entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a Assessoria. Essa realidade desfavorece em parte a Assessoria, pois frequentemente estava envolvido com os demais aspectos de sua atuação profissional. Isso nos leva à questão da valorização do trabalho do Assessor por parte da gestão da universidade. Em que medida há o interesse em ter um trabalho como este, estruturado, com profissionais que desenvolvam especificamente esta função?

Em nossa pesquisa de mestrado (CARRASCO, 2016), foi possível evidenciar, a partir do olhar para as Assessorias Pedagógicas de três universidades públicas, que os docentes envolvidos se desdobravam, por iniciativa própria, para cumprir todas as suas tarefas e, ainda, manter as propostas formativas e participativas nos processos pedagógicos da universidade. Para tanto, era necessário lidar com pouco ou nenhum incentivo financeiro e dificilmente havia algum redimensionamento de carga horária. Apesar de essas iniciativas pesquisadas terem conquistado um *status* de institucionalidade, ainda estavam longe de serem valorizadas como elemento estruturante naqueles espaços. Além desse fato, há sempre o risco de, nas transições entre os gestores das universidades, essas funções serem ocupadas por outros sujeitos ou até mesmo serem extintas, o que não favorece a construção nem da identidade do Assessor, como tal, nem dos processos que devem ser desenvolvidos e articulados por esses profissionais.

Ainda mencionando esta pesquisa anterior (CARRASCO, 2016), foi possível verificar que esses espaços são constituídos por docentes das próprias universidades, que se organizaram para ocupar essas funções em algum momento de sua trajetória profissional (nenhuma das iniciativas pesquisadas tinham mais de 12 anos à época da pesquisa – 2015). A maioria dos professores envolvidos não era da área da Educação, mas estiveram preocupados com as questões do ensino em momentos distintos de sua própria formação. Com muita luta, esses docentes Assessores conseguiram organizar espaços de formação pedagógica para o docente universitário, exercendo ação assessora em outras áreas, como participação em discussões de mudanças curriculares e assessorias pontuais, sendo que o ponto forte nessas iniciativas eram as formações dedicadas diretamente aos docentes.

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.

Outra constatação da pesquisa (CARRASCO, 2016) se refere à formação do docente universitário realizada por essas iniciativas de assessoramento. As dificuldades encontradas nesses espaços, que se referem à não valorização da formação pedagógica, à baixa adesão às propostas formativas, entre outras, podem estar relacionadas, além de muitos outros fatores que a pesquisa levanta, ao formato das formações e ao caráter de não continuidade delas. Normalmente, as propostas são constituídas de momentos formativos isolados como encontros, palestras, oficinas, o que não caracteriza um processo formativo na perspectiva da reflexão sobre a ação, questão levantada como fundamental no estudo.

Além dessa realidade encontrada em algumas universidades públicas, Cunha (2014) explica que, mais recentemente, as instituições de educação superior federais têm realizado concurso público para admitir “pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais para suprir a necessidade das Assessorias Pedagógicas” (CUNHA, 2014, p. 339), o que evidencia pontos positivos. Entretanto, denota, ainda, que pela natureza do curso de Pedagogia e pela falta de experiência desses profissionais em educação universitária, as limitações no desenvolvimento de um processo formativo podem afetar sobremaneira o exercício de sua função junto aos demais docentes. Assevera a importância da formação deste Assessor, que necessita ter a dimensão das diversificadas pedagogias existentes no meio acadêmico, reforçando o fato de que “as IES têm, também, de investir na qualificação dos Assessores, favorecendo seu próprio desenvolvimento profissional” (CUNHA, 2014, p. 339).

No Brasil, como já mencionado, não há a profissão do Assessor Pedagógico Universitário em universidades públicas. Oficialmente, o que existem são os pedagogos e os técnicos em assuntos educacionais (TAE) e, ainda, docentes que se envolvem com as questões do assessoramento pedagógico, como já explicitado. Ademais, os ocupantes do cargo de técnico em assuntos educacionais são, muitas vezes, também formados em Pedagogia, isto é, ainda que ocupem o cargo de TAE são também pedagogos por formação. Algumas universidades fazem concurso para o primeiro cargo, pedagogo, outras fazem para o segundo, TAE, em que a exigência é a formação nas licenciaturas, incluindo nestas o curso de Pedagogia. Este cenário, deste modo, nos permite entender que esses cargos sejam análogas, algumas vezes, a depender da função exercida pelo concursado.

O Ofício Circular 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, que trata da descrição dos cargos técnico-administrativos nas instituições federais, apresenta a

função do pedagogo como um técnico voltado ainda para as questões educacionais da educação básica, com envolvimento no ensino, pesquisa e extensão. Contudo, o pedagogo surgiu no contexto das IES para atender as demandas específicas da educação superior, a partir da implementação da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007. Surgiu como um profissional necessário para dar andamento às novas propostas curriculares que vieram com o REUNI, como os Bacharelados Interdisciplinares, por exemplo.

Xavier (2014) declara que, a partir do REUNI e dos Bacharelados Interdisciplinares alicerçados nos ideais da Universidade Nova²¹, uma nova realidade se configurou para as universidades que aderiram ao programa.

Estes projetos permitiram a abertura de novas universidades federais e, também, de novos *campi* para as universidades existentes. Com isso, ampliou-se a oferta de cursos, principalmente fundamentados no modelo curricular da Universidade Nova, e, em consequência, abriram-se inúmeros novos cargos nas universidades, não somente cargos docentes, mas igualmente cargos técnicos, como é o caso do cargo de pedagogo (XAVIER, 2014, p. 13).

Assim, o pedagogo adentra o contexto universitário em um período de transição de paradigmas, como um articulador fundamental entre as novas propostas para os currículos da instituição e seus atores. É possível observar, nos editais de concurso que se propõem a contratar este profissional, que exigem como pré-requisito a formação em Licenciatura em Pedagogia e expõem como atribuições do cargo uma variedade de tarefas que podem denotar, em um primeiro olhar, a ideia de um profissional revestido de superpoderes, pois são inúmeras funções, ao mesmo tempo em que não especifica exatamente seu trabalho, problema já indiciado acerca da multiplicidade de demandas do Assessor Pedagógico.

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico dos cursos de graduação; coordenar atividades de planejamento e orientação de ensino; executar tarefas envolvendo a elaboração de informações, relatórios, estudos, pesquisas, projetos e pareceres de natureza especializada, em grau de maior complexidade, fundamentados em legislação dos sistemas de educação básica e superior; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade acadêmica. Executar outras tarefas da mesma natureza e grau de complexidade. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFSCAR, 2015, p. 3).

Apesar de existirem editais para concurso e documentos que estabeleçam os afazeres do pedagogo e do técnico em assuntos educacionais nas universidades federais, foi possível

²¹ A Universidade Nova será reconfigurada como instituição de criação e produção crítica do conhecimento humano, em vez de uma instituição para elitismo e exclusão social como tem sido durante quase mil anos. Assim poderemos resgatar o ensino superior e a produção criativa de tecnociência e artecultura como potencial articulador tecnológico e estético (e também econômico) da criação de redes de solidariedade intercultural. A universidade terá enfim uma chance de se tornar instrumento para integração social e cultural entre povos e nações, firmemente comprometida com seu ideário original de justiça, equidade e paz (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 181 *apud* XAVIER, 2014, p. 31).

perceber, pela revisão de literatura, que muitas vezes estes profissionais são designados a realizarem tarefas de cunho estritamente administrativo, o que os afasta da proposta de um trabalho de assessoramento, voltado às questões pedagógicas da universidade.

O artigo publicado por Sanseverino e Gomes (2017) – divulgação da dissertação de mestrado de Sanseverino (2015), apresentada na revisão de literatura – permite verificar a variedade de tarefas que podem ser desempenhadas pelo TAE. Os autores denotam a elaboração de um plano de ação do cargo, com base em documentos oficiais e em entrevistas realizadas com os TAE de sua universidade, bem como com outros sujeitos da instituição que coatuam com o TAE. A partir dos dados obtidos na coleta de dados, elaboraram um plano de ação para melhor direcionar a atuação do TAE nos segmentos do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Definiram em torno de 25 tarefas diretas do TAE, sem contar os desdobramentos dessas tarefas, como, por exemplo, participar de comissões da universidade, o que pode gerar outras e outras atividades. A questão é: todas essas tarefas estão voltadas às questões pedagógicas?

Dentre essas atribuições foram observadas apenas duas que seriam realizadas diretamente com professores e nenhuma delas tratava da formação pedagógica, mas de assessoramento pedagógico e acompanhamento do processo educacional. Claro que esses elementos demandam processos formativos, ainda que o destaque vá para a ausência de uma intencionalidade no quesito da formação pedagógica junto ao docente universitário. As tarefas voltadas ao ensino se direcionaram mais aos alunos e aos processos de forma geral, do que aos docentes, sendo possível, desta forma, verificar, entre outras coisas, a multiplicidade de tarefas do TAE (e do APU), o que já tem sido apontado como um dificultador na construção identitária da função por Lucarelli (2004), Nepomneschi (2004), Citolin *et al* (2014), Carrasco, Xavier e Azevedo (2018), bem como a falta de uma proposta formativa para os docentes e a não interlocução entre as tarefas realizadas, que deveriam estar articuladas entre si, constituindo os processos formativos (XAVIER, 2019).

Destacamos que se reconhece que o TAE é um técnico e, como tal, acaba desempenhando tarefas técnicas e administrativas. Porém, a própria pesquisa (SANSEVERINO; GOMES, 2017) identifica a grande confusão que a mistura de demandas pedagógicas e administrativas causa nos profissionais que tentam desempenhá-las. Os autores, diante dos dados coletados, constataam que mais de 50% dos TAE entrevistados se viam como profissionais técnico-administrativos, não obtendo nenhuma visão pedagógica em sua função.

Observa-se que dos 18 TAE lotados na Reitoria, 10 desenvolvem atividades de natureza administrativa-pedagógica e 08 realizam tarefas administrativas, evidenciando uma pequena diferença. Nas Unidades de Ensino, a diferença é de 50%, pois 06 TAE realizam atividades de natureza administrativa-pedagógica e 12 exercem atividades administrativas. Esperava-se que os TAE lotados nas Unidades de Ensino

estivessem desempenhando atividades de natureza pedagógica ou, pelo menos, administrativa-pedagógica, uma vez que esses locais estão diretamente relacionados ao processo educativo. É imprescindível que o departamento de administração de pessoal considere a formação dos TAE ao indicar a sua lotação e elabore um planejamento estratégico para a distribuição de vagas na universidade, conforme as diversas necessidades das unidades de ensino e a área de atuação de cada profissional. No caso do cargo de TAE, é preciso considerar que a formação em Pedagogia ou em determinada licenciatura pode contribuir de forma específica para o desenvolvimento do processo educativo, de acordo com o perfil e os objetivos definidos por cada unidade (SANSEVERINO; GOMES, 2017, p. 487).

No levantamento realizado pelos autores foi revelado que tarefas como “serviços de secretaria, controle de diárias e passagens, serviço de tesouraria e compra de material” (SANSEVERINO; GOMES, 2017, p. 488), eram atividades totalmente administrativas, sem ligação nenhuma com aspectos pedagógicos. Por outro lado, os TAE descreveram atividades de cunho pedagógico como “assessoria pedagógica, coordenação, análise técnica de propostas curriculares, acompanhamento acadêmico de alunos e bolsistas, participação em projetos e avaliação institucional”, denotando que estão envolvidos, de forma equivocada, em tarefas do segmento da administração e do pedagógico, não conseguindo definir claramente seu papel.

Além da incoerência na distribuição de tarefas a um profissional que, apesar de ser técnico, tem um papel específico dentro da universidade, como trata a descrição de suas atribuições segundo os documentos oficiais referentes à sua função, os autores detectaram grande insatisfação com o cargo, exatamente pela indefinição de papéis, o que impossibilita a construção de uma trajetória profissional voltada para o aspecto pedagógico e formativo, conforme é a expectativa de quem presta esse concurso.

Apesar de não haver pergunta no questionário aplicado sobre a satisfação no exercício do cargo, tampouco esse tema foi objeto desta pesquisa, quatro respondentes, representando 11% do total (37), demonstraram insatisfação, evidenciando a indefinição do papel do TAE na universidade, a execução de tarefas administrativas, sentimento de desvalorização e falta de motivação (SANSEVERINO; GOMES, 2017, p. 489).

Essa e as outras pesquisas encontradas sobre o TAE nas universidades têm demonstrado essa realidade, o que também reitera a importância de aprofundar as reflexões sobre a função de assessoramento pedagógico nas universidades do Brasil.

Outra reflexão que indicamos, já enfatizada por Cunha (2014), relaciona-se à formação do pedagogo, pois, sendo quem lida com os processos de ensinar e de aprender precisa ter este aspecto ampliado para que seja capaz de alcançar um trabalho multidisciplinar de parceria com outras áreas também no nível superior. Deste modo, cabe-lhe buscar a compreensão de como se constrói conhecimento nas diversas áreas, tendo a lucidez de que não há forma única de construção de conhecimento. A questão que se coloca é por quê, no Brasil, não há uma valorização da presença do pedagogo na universidade? Podemos inferir que se houvesse,

existiriam disciplinas relacionadas à didática da educação superior na grade curricular do curso de Pedagogia.

Nessa direção, Libâneo (2010) faz a reflexão acerca da formação do pedagogo. Sublinha que a Pedagogia, como ciência, deveria ter uma formação distinta da formação de professores da educação básica. O autor acredita que a Pedagogia, como campo de estudos com especificidades, identidade e problemas próprios, precisa ter uma formação voltada para análises como ver

o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre (LIBÂNEO, 2010, p. 38).

O autor defende que a formação para professor e para cientista da educação (pedagogo) são coisas distintas e precisariam contemplar formações específicas. Não vamos aqui aprofundar esta visão, conquanto, para nossa investigação, é importante saber que há no Brasil reflexões acerca da formação do pedagogo e elas deveriam ser levadas em consideração no momento de organizar o curso e determinar suas diretrizes. Neste sentido, para Libâneo (2010), o curso de Pedagogia deve formar

o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional, etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 38-39).

Na visão do autor essas formações distintas formariam profissionais distintos. A sociedade já tem solicitado a presença do pedagogo em boa parte das demandas postas por Libâneo (2010) como atuação em empresas, sistemas de ensino e programas sociais. Não obstante, quando o pedagogo vai para áreas que se diferenciam das escolas e salas de aula da educação básica aparece a necessidade de especialização, adaptação, adequação de seus saberes e conhecimentos. É o que se vê no pedagogo que passa a atuar nas universidades.

Reafirmamos, contudo, que nossa reflexão aqui não está em pôr em xeque, neste momento, a formação do pedagogo, pois teríamos de ampliar nossos estudos e isso mudaria o

foco da pesquisa. Também não nos propusemos a apoiar pontos de vista que defendem ou não uma separação de perspectivas para o curso de Pedagogia. O que propomos é uma reflexão sobre esta formação e como isso interfere na atuação do Assessor Pedagógico na universidade, quando ele é pedagogo ou licenciado em outras disciplinas.

Cunha (2008) nos alerta acerca dessa realidade, ressaltando que

os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram uma certa legitimação científica. Em geral, o foco principal da Pedagogia foi a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu e construindo uma imagem social muitas vezes distorcida da sua amplitude e complexidade. Especialmente identificada como um campo aplicado das demais ciências sociais, a Pedagogia constituiu-se, especialmente, tributária da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ou da antropologia filosófica. Trouxe consigo, ainda, a herança de ser um campo feminino, decorrente da “natural” vocação das mulheres para educar as crianças. Nessa perspectiva, pouco dialogava com as estruturas de poder do conhecimento científico de outras áreas. Outro aspecto da desqualificação da Pedagogia Universitária refere-se à sua condição instrumental e não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas (CUNHA, 2008, p. 12).

Nesse contexto, é possível perceber que o pedagogo, no espaço da universidade, acaba assumindo um papel secundário, em que, por vezes, se vê como um “estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões” (LUCARELLI, 2000, p. 23). O campo da Pedagogia Universitária precisa se fortalecer e ser visto da forma que realmente é, ou seja, “um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (LUCARELLI, 2000, p. 36).

No Brasil, é possível inferir que aquele que deveria ser o interlocutor do campo na universidade ainda não é reconhecido e valorizado da forma que seria necessário e os motivos são muitos, como já mencionados. Explicita Cunha (2008), sobre estes atores, que,

muitas vezes, assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos etc.) transitem nos órgãos oficiais. Essa condição não seria preocupante se os profissionais das áreas específicas, quando dedicados às questões educacionais, dispensassem a estas um zelo similar ao que mobilizam no campo profissional de origem. Entretanto, não é essa uma situação frequente (CUNHA, 2008, p. 10).

Informações pertinentes encontramos na pesquisa de Xavier (2019), que trata de forma aprofundada da realidade de atuação do Assessor Pedagógico no contexto da Universidade Nova (Brasil) e do Processo de Bolonha (Portugal).

No Brasil, Xavier (2019) realiza um mapeamento para compreender como se configuram os processos pedagógicos e formativos no contexto da Universidade Nova. Realizou uma pesquisa documental para identificar as universidades federais que aderiram ao

REUNI, mapeando os setores que podem ser considerados de cunho pedagógico nesses espaços. Encontrou 19 instituições e obteve informações acerca do funcionamento destes setores, bem como do desencadeamento do papel daqueles que atuam no assessoramento pedagógico nessa realidade. O foco da pesquisadora era mapear os possíveis setores pedagógicos das universidades que pertenciam ao recorte feito, bem como compreender como os Assessores Pedagógicos estavam atuando, ou não, nos espaços pedagógicos dessas universidades, pois, como já mencionamos, a função deste indivíduo passou a fazer parte deste contexto específico, mas sem que se tenha definido realmente seu papel.

Dentre as 19 universidades, foi possível verificar com o mapeamento feito por Xavier (2019) que há 15 delas com setores de Assessoria Pedagógica bem estruturados, com funções específicas, como acompanhar as normas para avaliação do ensino e avaliações externas, contribuir no assessoramento de projetos de cursos da graduação, acompanhar a reestruturação pedagógica dos cursos, realizar audiências sobre temas da graduação com estudantes, docentes e pessoal técnico e formular políticas de aperfeiçoamento docente.

Duas das universidades mapeadas por Xavier (2019) declararam não haver, no momento da pesquisa, um espaço destinado ao assessoramento pedagógico e à formação docente, e, em outra, este espaço não foi identificado. Em 8 instituições retrataram-se formações pontuais, sendo a maior parte voltada aos docentes ingressantes para que se cumpram as horas de aperfeiçoamento determinadas pelo estágio probatório. Apenas duas universidades demonstraram oferecer formação mais densa aos docentes, de forma geral, sem focar somente nos ingressantes, sendo que uma delas, no ano de 2019, introduziu uma especialização *Lato Sensu* de 360 horas, que será obrigatória para os ingressantes e facultativa para os demais docentes.

É interessante perceber que em todos os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) analisados por Xavier (2019) há a menção à formação docente como premissa para se alcançar uma educação de qualidade. Porém, a percepção é de que a preocupação em se cumprir a legislação do estágio probatório pode superar a intenção em desenvolver propostas de formação pedagógica. Por outro lado, percebemos uma atuação maior do APU, nos espaços das universidades federais, no atendimento aos estudantes, mas nem todas as instituições pesquisadas mencionaram essa atividade específica como sendo destes profissionais.

Uma análise aos dados obtidos por Xavier (2019) mostra que,

embora o mapeamento aponte setores responsáveis pela formação e ações de assessoramento, há instituições que não se ocuparam de qualificar um setor específico, conferindo-lhe valorização para o exercício de suas funções. Exemplifica essa condição o caso de uma instituição mapeada que, em vista do planejamento acadêmico para contratação dos profissionais envolvidos na dimensão pedagógica de seu projeto

de implantação, previu a contratação de 15 pedagogos. Mas a mesma instituição não tem um setor responsável pelo assessoramento pedagógico, nem um programa de formação institucional. Logo, o número previsto para contratação torna-se um dado importante porque faz frente a tal vazio setorial referente à formação pedagógica docente. Fica ainda mais evidente a desvalorização das funções pedagógicas, porque se trata de uma instituição nova. Frente ao intenso cenário de construções de caráter pedagógico decorrente da fundação de uma nova universidade, a previsão de um setor que cuide da formação pedagógica dos docentes da instituição, dando-lhes suporte para a construção de conhecimentos imprescindíveis à promoção destas inovações pedagógicas esperadas, não foi, sequer, abordada pelos documentos institucionais. A destinação dos profissionais pedagogos contratados, que deveriam ser alocados em setores pedagógicos como a Assessoria, não é demonstrada, o que parece refletir que estes profissionais estão a desempenhar funções estritamente técnicas e administrativas, em vez de pedagógicas (XAVIER, 2019, p. 260-261).

Essa constatação é fundamental para que possamos entender a complexidade do assessoramento pedagógico nas universidades brasileiras. Segundo a pesquisadora, existem 63 universidades federais ativas, e nessa pesquisa foram focadas aquelas que aderiram aos Bacharelados Interdisciplinares. Assim sendo, se essas 19 instituições que sugerem as questões da inovação curricular e pedagógica na estrutura dos cursos não demonstram maiores preocupações com as ações de assessoramento pedagógico, é possível inferir que outras também não tenham essa questão como foco.

Em entrevista com uma pedagoga de uma dessas instituições pesquisadas, ela declara que o cargo de pedagogo, ou seja, que no caso estudado representa o Assessor Pedagógico Universitário, tem sido sim desenvolvido, ainda que pontualmente, no sentido de provocar discussões e reflexões acerca das questões da Pedagogia Universitária, como transcreve Xavier (2019):

Foram feitas várias pesquisas sobre o funcionamento desses órgãos em outras IES e o que se pôde perceber é que, embora haja questões específicas institucionais a serem consideradas, o trabalho desenvolvido tem essencialmente o mesmo objetivo. Como as questões contemporâneas têm sido visitadas constantemente no campo educacional (não o posso afirmar por dados de pesquisa), acredito que mesmo as universidades que não ‘nasceram’ dentro do contexto da Universidade Nova, e que mantêm seus cursos em modelos tradicionais, não têm como escapar de diálogos e inovações pedagógicas. Entendo ser este o papel do Assessor Pedagógico: se basear e propor estudos desenvolvendo estratégias e ações em condições de serem executadas onde está inserido (XAVIER, 2019, p. 273).

No caso dessa universidade específica pesquisada por Xavier (2019), hoje há uma estrutura, inclusive de organograma, que envolve os pedagogos da instituição. Dentro do organograma da Prograd há o Departamento de Apoio Pedagógico (DAP) que está dividido em três seções: Orientação Educacional, Planejamento Curricular e Formação Pedagógica Docente. Segundo a pedagoga entrevistada na pesquisa de Xavier (2019), há uma atuação efetiva dos pedagogos nas três dimensões desenvolvidas pelo Departamento, formando a Assessoria Pedagógica da universidade.

A autora, entretanto, alerta para a divisão realizada,

considerando este modelo de organização do setor de assessoramento pedagógico, observamos dupla condição de sua atuação. Por uma perspectiva, estas frentes parecem se entrelaçar porque atendem ao curso, aos docentes e aos discentes. Esse entrelace evidencia uma conexão necessária entre estes entes do cotidiano pedagógico, podendo contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Contudo, por outro ângulo, a fragmentação setorial pode provocar especificação de demandas, levando à especialização dos Assessores em um serviço específico, em vez de serem verificadas ações pautadas em um contexto pedagógico geral. Deste modo, ainda que o modelo de seções pareça pertinente para operacionalizar as responsabilidades pedagógicas assumidas pelo setor, tal organização merece cuidado no sentido de que não impeça que os responsáveis por cada seção detenham uma visão pluridimensional, amparada na complexidade que este campo de atuação requer (XAVIER, 2019, p. 276).

Podemos inferir que o trabalho desenvolvido nas três sessões de assessoramento pedagógico da universidade pesquisada por Xavier (2019) seja um trabalho formativo. Ainda assim, a própria autora reconhece que há limitações no desenvolvimento do trabalho de assessoramento nessa perspectiva. Ressalta a importância de o Assessor ter um olhar cuidadoso às diferentes formas de se construir conhecimento que estão presentes na universidade, intervindo nos processos presentes e que não podem deixar de ser identificados e valorizados.

Este percurso que trouxemos, portanto, demonstra nossa opção em evidenciar o assessoramento pedagógico no Brasil a partir de pesquisas recentes no campo. Acreditamos que as informações alcançadas a partir de dados de investigações possam clarear nossa construção teórica em relação à função do Assessor Pedagógico Universitário.

3.2.4 A trajetória da Assessoria Pedagógica Universitária na Argentina e no Uruguai

Nos países visitados e pesquisados, Argentina e Uruguai, há uma trajetória do Assessor Pedagógico com similaridades e singularidades à encontrada no Brasil, o que vamos detalhar no momento das descrições dos *locus* de pesquisa. Nesse momento faremos, tão somente, uma apresentação de como tem se desenvolvido o trabalho do assessoramento pedagógico nesses dois países, por meio dos olhares dos estudiosos que têm se debruçado sobre a temática.

Com a abertura política e o fim da ditadura, houve de imediato uma reestruturação da educação superior nestes países, gerando mudanças curriculares significativas e, especialmente, a ampliação de acesso a este nível de ensino, o que fez, então, emergir novas demandas à universidade (LUCARELLI; FINKELSTEIN; SOLBERG, 2015).

Essa renovação estrutural e significativa trouxe mudanças paradigmáticas, como um olhar diferenciado à Didática Universitária. Esses fatores foram fundamentais para que se criassem as Unidades de Apoio Pedagógico (UAP), em diversas faculdades nacionais da

Argentina e na *Universidad De La República del Uruguay* – UDELAR, até então, única universidade nacional deste país.

3.2.4.1 A APU na Argentina

Na Argentina, entre os anos de 1984 e 2001, segundo levantamento de Lucarelli (2015), foi identificada a criação de 24 UAP que não necessariamente adotaram essa nomenclatura. Entretanto, a despeito da nomenclatura utilizada, propunham-se a desenvolver tarefas de assessoramento pedagógico.

Lucarelli, Finkelstein e Solberg (2015) realizam um levantamento a partir dos trabalhos no evento acadêmico intitulado “*II Encuentro de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias*”, que foi realizado em março de 2010, na *Facultad de Filosofía y Letras* e na *Facultad de Odontología* da Universidade de Buenos Aires (UBA). As autoras destacam que, apesar da criação dessas 24 unidades, há uma “baixa estruturação do campo profissional” (LUCARELLI; FINKELSTEIN; SOLBERG, 2015, p. 23), referindo-se ao Assessor Pedagógico, pois cada faculdade criou formas diferenciadas, tanto na denominação como na vinculação administrativa desses órgãos, não havendo um parâmetro de nomenclatura, nem de vinculação ou de atuação.

O quadro 1 demonstra as nomenclaturas utilizadas para as unidades nas diversas faculdades, conforme o levantamento realizado:

Quadro 1: Denominação das UAP nas Faculdades da Universidade de Buenos Aires

DENOMINAÇÃO	FREQUÊNCIA
Assessoria Pedagógica	4
Gabinete de Assessoramento Pedagógico	1
Área de Assessoria Pedagógica e Orientação Vocacional	1
Programa de Orientação	1
Unidade de Apoio Técnico à Gestão Acadêmica	1
Instituto Coordenador de Programas de Capacitação Docente	1
Divisão de Pedagogia Universitária	1
Direção de Pedagogia Universitária	2
Serviço de Pedagogia Universitária	1
Unidade Pedagógica	1
Centro Universitário Técnico Educativo	1
Não mencionado	9
Total	24

Fonte: LUCARELLI; FINKELSTEIN; SOLBERG, 2015, p. 23.

O quadro 1 demonstra a questão levantada pelas autoras, no sentido de não haver um padrão na nomenclatura dessas iniciativas de atuação pedagógica das faculdades nacionais e o fato de os nomes poderem denotar as concepções que estão por trás do trabalho. É possível observar que algumas denominações manifestam claramente o aspecto pedagógico mais amplo como foco do trabalho, especialmente nos casos que especificam ações desenvolvidas a partir da Pedagogia Universitária. Outros se limitam a indicar o aspecto técnico.

Outra informação bastante interessante é a vinculação dessas unidades à faculdade. As autoras explicitam que uma delas está ligada diretamente à Reitoria, 13 estão vinculadas à Secretaria Acadêmica, uma à Secretaria de Extensão, uma à cátedra e 8 unidades não mencionam nenhuma vinculação.

As autoras afirmam que o trabalho do Assessor tem se constituído especialmente, no eixo central de “acompanhamento dos estudantes em distintos aspectos ou momentos de sua trajetória formativa” (LUCARELLI; FINKELSTEIN; SOLBERG, 2015, p. 27). Essa tendência, segundo as autoras, se dá em virtude da ampliação de acesso à universidade, que trouxe para dentro da instituição a diversidade, o que cria a necessidade de um acompanhamento específico desse estudante. Isso se deve ao fato de que, por vezes, é a primeira geração da família a adentrar o meio acadêmico, o que gera uma realidade diferenciada que necessita de apoio e intervenção de pessoas especializadas, para que esses estudantes possam, além de ingressarem na educação superior, terem condições de permanência, ou seja, continuarem a ter a oportunidade de concluir sua formação profissional. 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. Lucarelli, Finkelstein e Solberg (2015) esclarecem que

a bibliografia especializada chama a atenção acerca da necessidade de vincular as ações centradas no estudante e suas dificuldades, com aquelas centradas no ensino e em sua melhoria. Larramendy *et al* (2012) sustentam que é necessário advertir e refletir sobre os limites dos tipos de intervenção centrados no sujeito para reverter os fenômenos de abandono e retenção e contribuir para fazer efetivas as intenções democratizadoras dos processos de abertura das instituições universitárias, interrogando-se se é possível favorecer os processos de formação dos estudantes mediante ações de apoio centradas no sujeito da aprendizagem sem questionar, revisar ou introduzir modificações nas propostas de ensino universitário e nas condições que intentam promover as aprendizagens dos alunos (LUCARELLI; FINKELSTEIN; SOLBERG, 2015, p. 35).

Esse esclarecimento das autoras permite a reflexão acerca do trabalho do Assessor, que não poderia se limitar a uma tarefa ou a outra, mas uma ação articulada no intuito de se alcançar com efetividade a qualidade na educação superior. Esse é um dos aspectos do desenvolvimento da função do Assessor Pedagógico na Argentina, pois as autoras afirmam que a maioria das iniciativas de Assessorias buscam combinar as ações, ou seja, o apoio e acompanhamento dos estudantes articulados à formação docente, na busca de melhores caminhos para manter este aluno em condições de continuar e concluir o curso com qualidade. Focalizam, assim, não apenas as questões técnicas, mas a sua formação como um todo, além de olhar para o currículo e a avaliação, que também se tornam demandas dos Assessores que atuam nas universidades do país, segundo as pesquisadoras.

A partir dessa reflexão, as autoras buscam mapear o tipo de formação ofertado pelas equipes de APU e constataam que

prevalece um modelo de formação centrado na racionalidade técnica (DAVINI, 1990), ou seja, a sustentação de um enfoque acadêmico baseado em uma postura positivista que supõe 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).

As autoras especificam que as formações ainda seguem uma linha instrumental, que traduz uma preocupação com o saber fazer. São formações que tentam propor soluções pontuais para problemas levantados pelos docentes, se aproximando mais de uma aprendizagem estritamente técnica, que não promove reflexões acerca de um contexto histórico, social e cultural e nem às especificidades de cada conteúdo.

Nessa direção, as autoras levantam a importância de um trabalho formativo que “necessita de condições especiais de tempo, lugar e de relação com a realidade (LUCARELLI; FINKELSTEIN; SOLBERG, 2015, p. 38). Enfatizam que a formação requer um tempo de parada, de reflexão, de distanciamento com a realidade profissional. Logo, enfocam o ir e vir da formação para a realidade, para a reflexão, e vice e versa, apontando que, nessa perspectiva, “não há sujeito formado sem um retorno sobre si. A formação é um diálogo entre pessoas que podem realizar um retorno sobre si. Não se pode tomar consciência do que se é se não é por intermédio do que o outro devolve” (LUCARELLI; FINKELSTEIN; SOLBERG, 2015, p. 38).

Levando-se em consideração esses aspectos é possível refletir sobre o fato de que a formação docente só será efetiva se mantiver uma característica de continuidade, com valorização do aspecto reflexivo e coletivo, pois é a partir da troca de experiências com o outro que o desenvolvimento profissional pode ocorrer de fato.

É possível, compreender que a formação do docente universitário está em construção, pois se trata de uma preocupação recente, também neste país. As autoras lembram que o docente universitário possui uma expertise em seu campo de conhecimento, que o legitima a ensinar conteúdos que estejam relacionados com este campo. Sem embargo, com as mudanças a partir da ampliação do acesso e de outros fatores sociais e culturais, e o avanço da tecnologia, tem sido necessário repensar essa formação.

Nos últimos anos a formação pedagógica do docente universitário tem tido um crescente interesse a partir do reconhecimento de seu impacto na qualidade das aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, o fracasso estudantil tem deixado de ser responsabilidade única do aluno, incorporando outras variáveis, entre elas, o sistema, a instituição e o docente (LUCARELLI; FINKELSTEIN; SOLBERG, 2015, p. 39).

Em virtude dessas reflexões, apesar de as autoras detectarem, ainda, a existência de formações instrumentais nas iniciativas dos órgãos que se propõem a desenvolver este trabalho junto aos docentes, foi verificada a criação de cursos mais densos para comporem a formação pedagógica do docente universitário nas Unidades de Apoio Pedagógico, como mestrados e especializações na Didática Universitária ou na Pedagogia Universitária. Estas possibilidades se apresentam em universidades públicas e privadas, além de também se verificar a criação da Rede Argentina de Pós-Graduação em Educação Superior, que se dedica a refletir sobre a formação docente, divulgando as produções científicas da área por meio de eventos diversos.

Lucarelli, Finkelstein e Solberg (2015) continuam sua análise a partir do contato com os Assessores no evento supramencionado e deixam claro que as atividades do Assessor não se resumem em dar apoio aos estudantes e promover a formação do docente, mas que possuem a responsabilidade de fazer a interação entre todos os sujeitos envolvidos. Destarte, além das tarefas mencionadas, o APU, nas faculdades da Argentina, normalmente faz atendimentos pontuais aos docentes, para resolução de problemas específicos ou para formações solicitadas por um grupo de docentes, bem como articula seus conhecimentos nos processos avaliativos, de mudanças curriculares, de introdução de inovações, atuando como supervisor e articulador dos diversos campos profissionais que com precisam dialogar. Dedicar-se, também, à sua própria formação e à investigação no campo da Pedagogia Universitária, demonstrando, assim, o caráter cooperativo e articulador do assessoramento pedagógico.

As autoras esclarecem que a multiplicidade de tarefas do Assessor Pedagógico, bem como as condições do espaço de atuação, pode dificultar este trabalho cooperativo e articulador. Lucarelli, Finkelstein e Solberg (2015) evidenciam um dos grandes desafios do Assessor, que é articular os campos profissionais disciplinares distintos. Consideram que a necessária

aproximação dos campos epistemológicos em questão (disciplinar, profissional e pedagógico) não é tarefa fácil, pois são constituídos de distintas tradição e valorização social.

Dentro da tradição acadêmica, influenciada pelos postulados da ciência moderna, o conteúdo específico das disciplinas assumia (ou assume) um valor significativamente maior que o conhecimento pedagógico (Cunha, 2006), gerando uma situação de assimetria que o Assessor Pedagógico deve reconhecer como ponto de partida para a construção de espaços de trabalho em comum com os docentes. Esta construção pode dar-se somente se o pedagógico e o disciplinar podem reconhecer a presença de atitudes defensivas e resistências que impedem a tarefa em comum. Só um olhar que reconheça a especificidade epistemológica e a pertinência de cada disciplina, e as transcenda, pode criar as condições de disponibilidade necessária para um encontro produtivo de ambos sujeitos, encorajando seu interesse por encontrar vias de resolução apropriadas aos problemas da aula e da instituição em seu conjunto (LUCARELLI; FINKELSTEIN; SOLBERG, 2015, p. 52).

Destarte, o destaque para o olhar cuidadoso do Assessor, para a diversidade epistemológica que encontrará em seu trabalho, e para a constituição de parcerias, revela que é absolutamente necessário compreender as diferentes formas de se construir conhecimento em cada área, além de buscar incessantemente um trabalho em conjunto com a gestão e com outros setores da instituição. Nessa lógica, o próprio desenvolvimento profissional do APU se inclui nos fatores fundamentais que delimitam sua trajetória profissional.

3.2.4.2 A APU no Uruguai

O Uruguai, tal qual a Argentina, expõe uma rica trajetória do trabalho pedagógico na universidade pública. A Assessoria Pedagógica Universitária tem sido pauta de reflexões e investigações há quase trinta anos neste país, pois o APU passou a ter um espaço de destaque na história da universidade, também no período pós-ditadura.

Logo após a abertura política, a *Universidad de la República do Uruguay* (UdelaR) passou por um período de reestruturação, que trouxe o Assessor como figura importante para auxiliar tanto nas mudanças curriculares como nas medidas necessárias para lidar com a situação da ampliação do acesso ao ensino superior. A substituição de um currículo instrumental e técnico para uma perspectiva social e histórica de ensino exigia a presença de profissionais que pudessem articular todo este processo junto à gestão e aos docentes. Em outras palavras, rever o percurso pedagógico da universidade era urgente e o Assessor Pedagógico teve papel preponderante neste contexto.

Nas últimas décadas, a UdelaR conta com núcleos dedicados à abordagem de problemas e temas de Pedagogia e Didática Universitária. Denominadas atualmente de Unidades de Apoio ao Ensino (UAE), estas estruturas realizam um trabalho permanente de assessoramento pedagógico em conjunto às faculdades, institutos, escolas e centros universitários. Se criaram inicialmente com a finalidade de promover a formação docente demandada pelos processos de renovação curricular dos anos

oitenta e noventa e cumprem hoje uma multiplicidade de funções estreitamente vinculadas com as políticas centrais de ensino da universidade: o apoio pedagógico a docentes e a estudantes, a orientação aos estudantes, o assessoramento curricular e a promoção do desenvolvimento da investigação educativa (COLLAZO *et al*, 2015, p. 195).

Dessa forma, é possível perceber que há similaridades entre o desenvolvimento da função do assessoramento pedagógico na Argentina e no Uruguai, pois estes profissionais se tornaram peças fundamentais dentro do espaço institucional, no mesmo período histórico e por motivos semelhantes. Suas trajetórias se assemelham, bem como suas dificuldades e desafios. Nesta dimensão, Collazo *et al* (2015) destacam a importância de o Assessor desenvolver um espaço interdisciplinar “que permita projetar soluções apropriadas aos problemas pedagógicos do contexto educativo específico (LUCARELLI, 2000; LUCARELLI y FINKELSTEIN, 2012)” (COLLAZO *et al*, 2015, p. 196).

Foi nessa direção que, a partir dos anos 2000, a UdelaR passou a elaborar um Plano Estratégico de Desenvolvimento (PLEDUR). Trata-se de um plano que orienta a instituição desde então, e é reavaliado e rediscutido a cada cinco anos, com o cuidado de avançar nas políticas centrais de ensino, grande marco do plano nos anos 2000. O quadro abaixo demonstra os objetivos principais do documento nos quadriênios de 2000 a 2009.

Quadro 2: Projetos Institucionais de Ensino, PLEDUR 2000 e 2005

PLEDUR 2000 – 2004	Melhora da qualidade de ensino: inovação educativa e materiais didáticos. Atenção à demanda do crescimento do alunado. Educação a distância. Ensino para estudantes radicados no interior. Estímulo e fortalecimento de novas ofertas de graduação. Formação didática de docentes universitários. Projetos conjuntos com ANEP ²² . Melhorias na infraestrutura no ensino de graduação.
PLEDUR 2005 - 2009	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. Projetos conjuntos com ANEP – interinstitucionais: - Interface ANEP – UdelaR. - Formação docente. - Educação tecnológica terciária.

Fonte: COLLAZO *et al*, 2015, p. 220

²² ANEP – Administração Nacional de Educação Pública.

É possível inferir que um documento como este legitima, ainda mais, a função do Assessor Pedagógico na universidade, haja vista que se trata de um Plano Estratégico e que, para cumpri-lo, necessariamente, o Assessor precisará estar envolvido tanto nas decisões como na operacionalização das questões apontadas no quadro 2.

As autoras ressaltam, ainda, que a partir da criação das Unidades de Apoio ao Ensino (UAP) e do Plano Estratégico (PLEDUR) a formação didática do docente passou a ter uma atenção especial, apresentando como propósito central “melhorar a qualidade, eficácia e eficiência dos processos de ensino e de aprendizagem na Universidade da República, brindando formação pedagógica e didática à maioria dos docentes universitários como complemento de sua formação acadêmica” (PLEDUR, 2001, p. 54 *apud* COLLAZO *et al*, 2015, p. 220). Para atender às demandas colocadas pelo Plano Estratégico de formação docente, foram criados cursos de pós-graduação e mestrado em ensino para os docentes de todas as áreas da instituição.

Na pesquisa de Collazo *et al* (2015), que teve sua coleta de dados entre os anos de 2012 e 2013, as autoras chegaram à conclusão de que é possível observar, na trajetória histórica das UAE, um processo de consolidação crescente. No momento da referida investigação, o ponto forte das Unidades ainda era a formação docente e o apoio pedagógico. Além desse aspecto, notaram um envolvimento muito grande dos Assessores no apoio às questões curriculares (reformulações e introduções de novos cursos) e na orientação estudantil, “passando pelo apoio à incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) ao ensino, a avaliação docente, o apoio aos processos de credenciamento de carreiras, etc.” (COLLAZO *et al*, 2015, p. 231), além da investigação educativa que permeia sua função.

3.2.5 Algumas considerações acerca da Assessoria Pedagógica Universitária

A partir desse breve histórico da função do Assessor Pedagógico Universitário nos três países pesquisados e da descrição do seu papel como articulador nos processos de ensino e aprendizagem dentro das instituições de educação superior, é possível compreender um pouco mais do importante papel deste agente e como a construção de sua profissionalidade pode ser complexa, em virtude de todos os aspectos que envolvem a função.

Diante do exposto, podemos levantar mais questões acerca da função do Assessor Pedagógico, pensando na complexidade de sua atuação profissional, considerando desde a formação em Pedagogia que, como vimos no caso do Brasil, é insuficiente para fornecer uma base para a atuação na educação superior, até sua legitimação dentro da instituição, como nos casos da Argentina e Uruguai. Nestes países, Argentina e Uruguai, é possível inferir que há

uma legitimidade construída da função, reconhecida em documentos oficiais que auxiliam na constituição profissional deste ator, pois vão delimitando o seu fazer e deixando claro qual seu foco de trabalho.

No Brasil, vemos que é uma função que ainda está em processo de construção e que enfrenta muitas dificuldades para se estabelecer enquanto agente com papel bem definido na universidade. Um exemplo dessa dificuldade é o fato de existirem demandas de trabalho distintas de instituição para instituição, ou mesmo da sua formação.

Destarte, questões como: Quem é o APU em cada um dos locais pesquisados? Como tem sido visto profissionalmente por si mesmo? Quais as relações estabelecidas com a gestão da instituição e outros setores?, devem ser levantadas e discutidas, para que seja possível compreender melhor a importância deste agente nas instituições de educação superior.

3.3. Profissão e Desenvolvimento Profissional

Meu avesso é mais visível do que um poste.
Sábio é o que adivinha.
Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições.
Manoel de Barros (1996)

A partir do exposto até agora, vamos avançar na nossa reflexão, pensando nas questões da profissionalidade do Assessor Pedagógico Universitário. Para tanto, optamos por traçar um caminho que delineie a compreensão do que é profissão, a partir de alguns referenciais sociológicos e pedagógicos. Acreditamos que essa reflexão se faz necessária para ampliarmos a visão com relação à profissionalidade desse profissional, que ainda luta pela legitimidade de sua função.

3.3.1 Profissão: reconhecimento social?

Após conhecermos um pouco mais a função do Assessor Pedagógico Universitário, pretendemos ampliar a discussão propondo reflexões acerca da sua trajetória profissional.

Na literatura que trata de trajetória profissional na área da Educação, o que encontraremos é sempre relativo ao docente. A trajetória profissional do docente tem sido mote para pesquisas diversas, há muito tempo. Mas, e o Assessor Pedagógico? Quem discute sua profissionalidade?

Como já explicitado, há escassa produção de pesquisas que tratem do Assessor Pedagógico, especialmente no Brasil, onde este profissional não é nem mesmo reconhecido por

esta nomenclatura. Encontramos em Xavier (2019), entretanto, um panorama sobre o papel que este profissional deve desenvolver na universidade, especialmente no que tange à formação pedagógica, questões que nos ajudam a desenvolver nossas ideias neste estudo. E, assim, para pensar em profissão e em trajetória profissional, retomamos alguns conceitos importantes que podem permear a profissionalidade do Assessor Pedagógico Universitário.

É muito comum, para conseguir compreender melhor a teoria das profissões, que se recorra à Pierre Bourdieu, que delineia a organização social por meio do prisma das relações de poder. Venuto (1999), uma pesquisadora que busca compreender como se dá o processo de constituição da astrologia, evidencia a teoria de Bourdieu como mote de reflexão. Entende que seu método de análise dos fenômenos sociais é fundamental para se compreender a luta de poderes existentes na constituição de uma ocupação que pretende mudar seu *status* para profissão.

Para entender como a teoria de Bourdieu se encontra com a teoria das profissões e como essas teorias vêm ao encontro de compreendermos melhor a constituição profissional do Assessor Pedagógico, é-nos importante conhecer um pouco dos pressupostos de cada uma.

Em sua trajetória, Bourdieu procurou verificar os efeitos da dominação e da luta pela igualdade. Estudou a dominação masculina na sociedade da Argélia e revelou que sua visão é de uma sociedade dividida em capitais que, para ele, são recursos que as pessoas – agentes – possuem dentro de campos sociais, e que permitem seu movimento por e entre eles, a partir de estruturas de poder.

Thiry-Cherques (2006) ressalta que Bourdieu constrói sua teoria a partir da influência de diversas heranças teórico-conceituais, não se apropriando, porém, de nenhuma delas em sua totalidade, demonstrando rejeições àquilo que não reverberava com sua forma de ver o mundo social.

A formação filosófica, a prática etnológica e a posterior dedicação à sociologia ancoram Bourdieu à filosofia das ciências, na tradição de Bachelard (1984, 1990, 1996), e ao pensamento de Cassirer (1965, 1972), tanto no que se refere à sua filosofia das formas simbólicas como à sua concepção relacional do conhecimento, e à fenomenologia de Husserl e Merleau-Ponty; trinômio ao qual ele une o modelo estruturalista de Lévi-Strauss (Bourdieu *et al*, 1990:10). Mas, as suas fontes se estendem ao marxismo e ao diálogo intelectual com contemporâneos, como Althusser, Habermas e Foucault (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 28).

É possível caracterizar, segundo o autor, que Bourdieu rejeita do estruturalismo, a “redução objetivista” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 29), assim como o determinismo e a estabilidade das estruturas. Não obstante, mantém, dessa tendência, a noção de que as escolhas, as decisões dos sujeitos, na verdade, não são dele, mas do sistema ao qual ele pertence. Da

mesma forma que da fenomenologia ele rejeita o descritivismo; do marxismo, afasta-se das categorias ligadas às lutas de classes.

Do individualismo metodológico, Bourdieu “rejeita a ideia de que o fenômeno social é unicamente produto das ações individuais, e que a lógica dessas ações deve ser procurada na racionalidade dos atores” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 30). Ele acredita que a formação das ideias é tributária das suas condições de produção, e, sobre opositivismo, acredita na importância do rigor que se deva garantir em qualquer pesquisa, mas reconhece que o lidar com fatos sociais, ou seja, verificar que seu objeto de estudo são entes que pensam e falam, não lhe permite desconsiderar as questões subjetivas que compõem a pesquisa e o método.

A partir dessas influências, dessas heranças, e de suas aceitações e rejeições, Bourdieu esculpe cada um de seus conceitos, dentre eles os de campo, *habitus* e capital, que são fundamentais para realizarmos a reflexão aqui proposta.

Bourdieu (1996, p. 10) explica que seu pensamento parte de uma teoria da prática ou uma filosofia da ação, “que atualiza as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente em sua relação”. Essa filosofia se baseia exatamente nos conceitos levantados pelo autor, mencionados anteriormente. A estrutura conceitual que fundamenta a teoria da prática é a compreensão do quadro referencial formado pelo conceito de *habitus* circunscrito pelo campo, e os sistemas simbólicos são estruturas estruturadas (BOURDIEU, 1989, p. 9). A síntese feita pelo autor nos auxilia na compreensão do conceito, isto é,

os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) (BOURDIEU, 1989, p. 9, grifos do autor).

Bourdieu (1989) considera que uma visão mais homogênea de tempo e espaço faz parte de um sistema simbólico que nos integra socialmente, o que, de fato, contribui para a reprodução da ordem social imposta. Assim, quando se refere ao campo, Bourdieu (2003) se refere a um segmento social – profissional, científico, político, jurídico, artístico – cujos agentes e grupos têm disposições específicas e há leis sociais igualmente específicas dentro de cada um deles. Deixa claro que são estruturas fixas, produtos da história. Esclarece que o que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força.

Daremos um destaque aqui ao campo científico, pois o *locus* da pesquisa, a universidade, a educação superior, são elementos deste campo, e, por isso, é importante compreendê-lo de forma mais contundente. Sobre este conceito, Bourdieu (1983) realça que

o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo, de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p. 122-123, grifos do autor).

A partir dessa compreensão de campo, especialmente do campo científico, o autor apresenta o conceito de *habitus*, em que Bourdieu (1996, p. 21) considera que seja o conjunto de gostos, preferências, estilos de vidas, julgamentos morais, políticos que se compõem “pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente”. Destaca que

os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas - o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário, industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Thiry-Cherques (2006) avança que é necessário compreender, também, o que são o *Ethos* – conjunto sistemáticos de disposições morais e princípios práticos –, a *Hexis* – princípios interiorizados pelo corpo, como postura, expressões –, e o *Eidos* – a apreensão intelectual da realidade –, pois são elementos que constituem o *habitus* dos agentes no campo. Especifica que todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo *habitus*. Todo campo desenvolve uma *doxa* – senso comum – e um *nomos* – leis gerais – que o governam, princípios que foram construídos dentro destes espaços sociais. Todo campo vive o conflito entre os agentes que o dominam e os demais que estão envolvidos. Os agentes são os indivíduos determinados socialmente que dominam o capital específico do campo, utilizando a via da violência simbólica para imporem suas ideias.

Ainda sobre o *habitus*, Thiry-Cherques (2006) evidencia que é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada. Determina a maneira de se ver o mundo e conforma esse modo de agir corporal e materialmente. Em sua constituição, é composto pelo *ethos*, pela *héxis* e pelo *eidos*. *Habitus* são estruturas estruturantes, infraconsciente, ou seja, ações, sentimentos, que se dão sem que tenhamos consciência de onde vieram e como fazem

parte de nós. Ele contém em si o conhecimento e o reconhecimento das “regras do jogo” em um campo determinado e é o que constitui o agente dentro do campo. Este agente, segundo Nogueira (2009), é aquele para o qual não há um caráter autônomo do sujeito individual, pois ele não é nem um indivíduo isolado, nem, tampouco, um sujeito determinado, mas é o resultado de uma bagagem socialmente herdada. Dessa forma,

esta bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares (NOGUEIRA, 2009, p. 51).

Desta maneira, o ator social para Bourdieu, o agente, se compõe a partir daquilo que viveu desde o seu nascimento, sendo que, para ele, a família tem papel fundamental na constituição de seu ser social e a escola vai ter, também, essa responsabilidade, reforçando as diferenças sociais que são desencadeadas a partir desses pressupostos.

Para Bourdieu (2001), a violência simbólica está presente nos discursos do mestre, do burocrata, do intelectual. A violência simbólica atua como fator de opressão que rege as linhas políticas. A violência simbólica é exercida a partir do capital simbólico dos agentes, ou seja, seus títulos advindos de sua classe profissional, social ou a partir de seus estudos, são parte do capital simbólico que desencadeia a violência simbólica. Importante frisar que todos esses elementos constituem os campos e os movimentos que podem ocorrer no interior deles, a partir dessas estruturas de poder.

A trajetória de pensamento de Bourdieu clareia a compreensão acerca da constituição do ser social e revela muito sobre nossa atuação em sociedade. Compreender esses conceitos abre horizontes para que possamos, também, refletir acerca de como se constitui a profissionalidade, indo por essa mesma lógica de pensar que existem campos de atuação da vida profissional, em que os agentes se utilizam da violência simbólica para vencerem forças que se contrapõem dentro do mesmo campo. Por outra feita, permite compreender que esses agentes precisam estar munidos de capital para conseguirem participar das lutas e que isso ocorre de forma desigual.

A partir dessa pequena menção à teoria de Bourdieu, buscamos compreender um pouco do pensamento da sociologia das profissões, para entendermos que há ofícios, ocupações, semiprofissões, e que, a maioria, não chega a ter *status* de profissão, segundo a Sociologia. Isto acontece exatamente pela força alcançada em cada campo profissional e pelas disputas que se desencadeiam dentro e fora destes campos. Destacamos que dentro da sociologia das profissões

existem quatro correntes distintas: a funcional, a estrutural, a monopolística e a cultural (VENUTO, 2013, p. 62), conquanto não entraremos especificamente em cada uma delas, mas trataremos aqui as ideias de alguns pensadores importantes no desenvolvimento da reflexão acerca do desenvolvimento profissional.

Autores como Talcott Parsons (1968), Andrew Abbott (1988), Paul Starr (1991) e Eliot Freidson (1995) são destaques na sociologia das profissões e ressaltam contribuições fundamentais para compreendermos o pensamento desenvolvido acerca do campo profissional.

Parsons (1968) acredita que as profissões possuem grande influência na organização e hierarquização da estrutura de estratificação social. Acredita que elas auxiliam no controle e equilíbrio do sistema, pois são capazes de “mediação entre as necessidades individuais e funcionais” (VENUTO, 1999, p. 763). A autora salienta que Parsons analisa a incorporação da racionalidade científica e da competência técnica no treinamento profissional e acredita que isso legitima a autoridade profissional e garante o *status* da profissão (VENUTO, 1999, p. 763). Parsons deixa claro que “a vinculação das profissões com a universidade estabelece uma distinção entre os grupos profissionais, as empresas capitalistas e as organizações burocráticas” (VENUTO, 1999, 763).

Abbott (1988), por seu turno, pensa a profissão como campo de competição profissional, “processo através do qual os diversos grupos lutam pelo controle de uma jurisdição profissional” (VENUTO, 1999, p. 764). Venuto aponta a ideia de Abbott, relatando que

o domínio de determinado grupo sobre uma área específica do saber não é um processo natural que prescinde da ação orientada e motivada dos membros profissionais, mas um processo social de luta entre os diversos agentes pela construção e legitimação do controle sobre o saber que a profissão reivindica como seu (VENUTO, 1999, p. 764).

Notamos que os dois pensadores coadunam a visão de que o domínio do conhecimento acerca de sua profissão denota maior ou menor poder dentro do campo profissional. Abbott (1988), entretanto, avança na análise da constituição das profissões, pois delinea a ideia de que as disputas que existem neste âmbito não são resolvidas apenas olhando para as questões externas ao campo, mas que jurisdições criadas dentro do próprio campo profissional também provocam mudanças, avanços e retrocessos na legitimação de uma profissão ou não.

Nesse ponto é importante destacar duas questões. Primeiro, as lutas pelo controle jurisdicional são, na maioria das vezes, decididas na esfera legal, ou seja, é o Estado que garante o suporte legal para que as profissões tenham o controle sobre a atuação dos praticantes no mercado e o monopólio sobre a concessão de licenças para a prática – que se efetiva ou se institucionaliza através das universidades ou associações profissionais. Em algumas sociedades, contudo, é necessário que a profissão obtenha o apoio da opinião pública e se legitime na esfera social – este é o caso, por exemplo, da medicina e tantas outras profissões que tiveram que promover estratégias de convencimento junto do público consumidor sobre sua “competência técnica e

científica” frente aos praticantes não qualificados. Segundo o sistema de interdependência no qual as profissões estão inseridas tem um equilíbrio precário. Diferenciações internas bem como fatores externos podem ocasionar desequilíbrios (VENUTO, 2013, p. 64, grifo da autora).

Starr (1991), por sua vez, considera o “processo de formação das organizações profissionais e sua influência, junto com as demais instituições que estão direta ou indiretamente ligadas às profissões” (VENUTO, 2013, p. 64). Ele analisa o desenvolvimento das profissões a partir de um aspecto social em que identifica a luta dos agentes para monopolizar conhecimento e mercado.

Para este autor, não é somente a dimensão cognitiva, o caráter racional científico ou a funcionalidade do conhecimento profissional que garantem às profissões posições privilegiadas no espaço social. Na verdade, o poder das profissões advém do sucesso dos agentes em conseguir transformar, na luta entre os diversos grupos sociais pela imposição de suas ideias e concepções sobre o mundo, suas visões particulares em realidades legitimamente aceitas (VENUTO, 2013, p. 64).

A luta dos agentes de um determinado campo profissional, no empenho em organizar a classe e garantir monopólios e autoridade profissional, para Starr (1991), é o mote do desenvolvimento maior ou menor de um campo profissional. Neste sentido, é interessante notar que a autoridade que se estabelece na profissão para esse pensador não advém do profissional em si, mas da ideia construída socialmente da profissão. Venuto (2013, p. 68-69) afirma que “a autoridade profissional possui uma base distinta de legitimidade. Essa autoridade não repousa no indivíduo, mas sim na sua condição de membro de uma comunidade que é capaz de validar objetivamente a competência profissional”.

Starr (1991) sugere para essa discussão a profissão do médico. Há todo um construto social em torno do profissional médico que lhe imputa uma confiança cega daqueles que dele dependem. O profissional em si pode até não dominar tudo o que precisa para ser um bom profissional da área, em que pese o fato de ser médico, formado, credenciado, atuando em um espaço público ou privado, que o legitima. Isto é uma demonstração da força do campo e das lutas que foram determinadas pelos agentes deste campo.

Para concluir, chegamos às ideias de Eliot Freidson (1995), que se refere ao conceito de profissão como sendo um tipo de trabalho reconhecido oficialmente. Esclarece que se trata de um trabalho especializado, integrado à economia oficial. Entende que as outras atividades profissionais que não são reconhecidas por essa especialização, são ocupações, apenas. Deste modo, como trabalho especializado, o autor afirma que

como qualquer ofício e ocupação, uma profissão é uma especialização: um conjunto de tarefas desempenhadas por membros da mesma ocupação, ou donos do mesmo ofício. Mas é bom lembrar que a especialização é intrinsecamente relativa. Ainda que se possa pensar, digamos, em uma fazenda de subsistência no Canadá, ou em Robinson Crusoe em uma ilha tropical, como não-especializados, pois desempenham

todas as diferentes tarefas exigidas para a subsistência, as tarefas indispensáveis em um ambiente são diferentes das que se exige em outro. São, portanto, especializadas (FREIDSON, 1995, p. 2).

O autor revela, então, a importância atribuída à especialização para que uma ocupação seja considerada profissão. Revela, ainda, que “o trabalho qualificado se distingue do não-qualificado por um critério adicional – o grau em que essas atividades são simples e repetitivas, ou variam de um ofício para outro” (FREIDSON, 1995, p. 2). A este trabalho simples, não-qualificado, o autor chama de especialização mecânica, em contrapartida da especialização criteriosa, ou seja,

o trabalho especializado [...] não pode ser desempenhado mecanicamente, pois as contingências de uma tarefa em particular variam tanto, em relação a outras, que o trabalhador precisa ter considerável discernimento para adaptar seu conhecimento e sua qualificação a cada circunstância, a fim de trabalhar com sucesso (FREIDSON, 1995, p. 2).

À vista disto, Freidson (1995) enfatiza que essa divisão é mais bem fundamentada, não se comparando à simples ideia de diferenciar o trabalho manual do mental, pois não se trata, apenas, de uma divisão operacional de tarefas. Nessa visão, o que salta aos olhos é a questão da especialização por meio do acesso a conhecimentos de um lado, e a falta dele, de outro. O especialista, o profissional para Freidson (1995), é aquele que tem uma formação acadêmica específica, o diferencial reside aí.

Neste sentido, propicia a reflexão, também, acerca do controle social sobre a profissão, tal como Starr (1991), acreditando que as associações legitimam a profissão, sendo que somente elas poderiam credenciar o trabalhador na função.

O controle ocupacional do próprio mercado de trabalho é complementado pelo uso do que Max Weber chamava “encerramento social” e que prefiro denominar “reserva de mercado de trabalho”. A reserva é assegurada pela exigência de que somente aqueles com credencial ocupacionalmente emitida, certificando sua competência, possam ser empregados para executar uma série definida de tarefas, como cortar um corpo, ensinar a estudantes universitários, representar um cliente num tribunal e certificar a exatidão de uma declaração formal de ativos e passivos financeiros. Constitui, para empregar o termo do economista Spence (1974), uma “senha para o mercado de trabalho”: garante que um candidato ao emprego foi aceito como membro de uma ocupação fechada e pode ser contratado ou consultado em tal condição (FREIDSON, 1995, p. 3).

Neste rápido apanhado da teoria de Freidson (1995), é possível traduzir seu pensamento acerca das profissões, sendo que ele mesmo nos apresenta uma síntese para entendermos melhor os critérios utilizados para que uma ocupação seja considerada profissão:

- Uma ocupação que empregue um corpo especializado de conhecimentos e qualificações, e que seja desempenhada para a subsistência em um mercado de trabalho formal, gozando de *status* oficial e público relativamente alto e considerada não só de caráter criterioso, como fundamentada em conceitos e teorias abstratos.

- Jurisdição sobre um corpo especializado de conhecimentos e qualificações em uma divisão do trabalho específica, organizada e controlada pelas ocupações participantes.
- Controle ocupacional da prática desse corpo de conhecimentos e qualificações no mercado de trabalho (seja uma universidade ou uma empresa), por meio de uma reserva que exija que apenas os membros adequadamente credenciados possam executar as tarefas sobre as quais têm jurisdição e também supervisionar e avaliar seu desempenho. Estes últimos servem como a *classe administrativa* da profissão.
- A credencial utilizada para amparar sua reserva de mercado de trabalho é criada por um programa de treinamento que se desenrola fora do mercado de trabalho, em escolas associadas a universidades. O currículo de ensino é estabelecido, controlado e transmitido por membros da profissão que agem como corpo docente em tempo integral, atuando pouco ou nada no mercado de trabalho cotidiano. O corpo docente serve como *classe cognitiva* da profissão (FREIDSON, 1995, p. 8, grifos do autor).

É importante ressaltar, contudo, que o autor explica que essas questões variam nos tempos e nos espaços em que estão acontecendo.

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.

3.3.2 Profissionalidade do Assessor Pedagógico Universitário: formar, informar, formar-se

Propusemos a reflexão acerca da sociologia das profissões, no sentido de compreender melhor a complexidade envolvida na formação de uma nova profissão, como consideramos a Assessoria Pedagógica Universitária. Considerando que no Brasil há pessoas que realizam a função, mas não há de forma explícita ainda a figura do Assessor e, que no Uruguai e na Argentina existem os Assessores instituídos, mas lá também não possuem o *status* de profissão, presumimos que este caminho está apenas começando.

Se voltarmos às ideias de Bourdieu acerca do campo, do capital e do *habitus*, vemos que todas essas construções são novas para o Assessor Pedagógico Universitário. Podemos levantar

aqui a questão de existir um campo da Assessoria Pedagógica já consolidado. Se existe, que *habitus* foram determinados neste campo? Como tem se constituído o profissional que atua no assessoramento pedagógico na universidade? Esta situação é permanente ou passível de avanços?

Perrenoud (2001) nos auxilia nesta reflexão, pois considera que o *habitus* pode ser enriquecido e diversificado. Afirmar que, por vezes, a ação profissional apoia-se em rotinas ou improvisações, o que reafirma a existência do *habitus* pessoal e profissional. No entanto, sublinha que há mecanismos de formação que podem favorecer uma tomada de consciência e o domínio do próprio *habitus*, sendo possível uma ação que o mobilize.

Apesar de Perrenoud (2001) destacar essas reflexões acerca da profissionalidade do professor, é possível pensá-la, também, para o Assessor Pedagógico. Nesse sentido, o autor ressalta quatro mecanismos do *habitus* profissional que mobilizam a ação pedagógica do professor e podem mobilizar também a ação profissional do Assessor:

Uma parte dos “gestos do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras; mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno depende do *habitus*; a parte menos consciente do *habitus* intervém na microrregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta de projeto; na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam fracamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator (PERRENOUD, 2001, p. 163).

Deste modo, àquilo que, por vezes, chamamos de improvisação, intuição, criação, na verdade, é a mobilização de um esquema interiorizado, ou seja, o *habitus*, no caso do professor. Para o Assessor Pedagógico isto não seria diferente. Em diferentes situações vai lançar mão daquilo que já tem construído enquanto profissional, para tomar decisões e concretizar ações. Porém, o autor alerta que nas ações intencionais e em cima de saberes construídos, o *habitus* tem fraca mobilização, ou seja, a intencionalidade na ação supera o *habitus*. Vem daí a importância de sistematizar saberes próprios do Assessor Pedagógico, para que seja possível agir de maneira mais intencional e menos intuitiva.

Perrenoud (2001) afirma, ainda, que o profissional é capaz de criar, registrar, comparar, integrar, diferenciar, comunicar, analisar. Afirmar sim, que tudo é permeado pelo *habitus*, por isso a importância de se tomar consciência e buscar a transformação dos esquemas apropriados. É evidente que nem tudo pode se tornar consciente, pois os processos se dão no inconsciente e na subjetividade, não obstante, a partir da estratégia de voltar o olhar para a própria prática, é possível induzir uma evolução no *habitus*, ou seja, por meio da formação, da reflexão, da construção de saberes, é possível transformar tais esquemas.

Assim, conscientes de que a formação não é a salvadora de tudo, mas cientes de que por intermédio dela é que se pode alcançar avanços na profissionalização do Assessor Pedagógico, é necessário que reflitamos acerca tanto da formação inicial como da continuada ou permanente destes profissionais.

Considerando as questões levantadas, vemos que a tomada de consciência por si só não transforma o *habitus*, mas mobiliza estruturas que favorecem sua transformação, que ocorrerá por meio de mecanismos de formação que devem ser sempre avaliados. Nesta direção, Perrenoud (2001) destaca dez mecanismos de formação que podem favorecer a transformação do *habitus*, sendo eles:

- A prática reflexiva.
- A mudança nas representações e nas práticas.
- A observação mútua.
- A metacomunicação.
- A escrita clínica.
- A videoformação.
- A entrevista de explicitação.
- A história de vida.
- A simulação e o desempenho de papéis.
- A experimentação e a experiência (PERRENOUD, 2001, p. 174).

Desta forma, é possível inferir que o *habitus* permeia as ações do profissional, mas, apesar disso, a formação pode contribuir para a tomada de consciência e para a transformação de um *habitus* que transpore desde as questões de organização do trabalho, na relação com os pares, como também na forma como se conduz as questões pedagógicas. Podemos inferir que essa tomada de consciência se dará em suas concepções de ensino, de aprendizagem, na sua forma de participação nos processos formativos na universidade.

Entretanto, é necessário levantar outro ponto de reflexão acerca da profissionalidade do Assessor Pedagógico Universitário. O campo em que atua e o capital simbólico deste campo. A este respeito, Cunha e Leite (2009) consideram que,

na perspectiva de Bourdieu, o espaço universitário, como o lugar em que se produz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros. É ilusória a ideia de comunidade científica como algo homogêneo em que o único interesse é a produção da ciência [...] o que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isso é, de maneira autorizada e com autoridade) que é socialmente outorgada a um agente determinado (CUNHA; LEITE, 2009, p. 36).

Continuam evidenciando que há distinções dentro da academia daquilo que é mais ou menos valorizado e legitimado, a depender do capital simbólico de cada subcampo. A hierarquia entre os cursos é evidente, especialmente entre aqueles que são considerados de

formação para profissões já consolidadas e os que se dedicam a formar para as semiprofissões. Em todos eles, conquanto, o capital científico se destaca, sendo que o que amplia este capital está muito voltado à produtividade dos profissionais do campo, como “títulos acadêmicos, produções científicas, publicações e participações em congressos” (CUNHA; LEITE, 2009, p. 38).

Conceição (2020) enriquece a reflexão considerando a existência de um capital pedagógico coadunando com os demais capitais dentro deste campo. Expõe que

o “capital pedagógico” pode se manifestar no interior do campo universitário por meio do domínio de saberes da docência, tais como o conhecimento sobre o objeto de ensino; o domínio de estratégias e de práticas pedagógicas mais adequadas para o ensino desse objeto; e as boas relações estabelecidas com os alunos, que são concebidos como protagonistas dos processos de aprendizagem. O acúmulo desse capital é adquirido em suas vivências pessoais e profissionais, na participação em espaços de formação ofertados pela universidade, na atuação em órgãos colegiados e em comissões de cunho acadêmico (colegiados de curso, coordenação de curso, comitês de ensino, etc.). Os resultados das avaliações de desempenho preenchidas pelos alunos, os convites para paraninfos e as homenagens de turmas de formandos são algumas maneiras de reconhecer a aquisição e o acúmulo do chamado “capital pedagógico” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 53).

A autora se refere ao “capital pedagógico” como sendo aquisição específica do docente universitário que o adquirirá, em parte, por meio de seu desenvolvimento profissional. Considera, contudo, que o Assessor Pedagógico seja peça fundamental neste processo, de modo que, assim, podemos estender a necessidade de acúmulo destes capitais, tanto científico como pedagógico, também pelo Assessor. Nessa direção indicamos a discussão da legitimidade do profissional que exerce o assessoramento pedagógico dentro deste campo, a partir dos capitais adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Pensar na formação do Assessor nos remete, em primeira instância, a pensar de qual formação estamos falando. Muitas são consideradas as maneiras de se formar na Educação. O que nossa experiência tem demonstrado, tanto na educação básica como na educação superior, é que as formações de maior recorrência nesses espaços têm sido aquelas pontuais, locais, que são realizadas de forma transmissiva, por meio de palestras com especialistas das áreas. Contudo, este tipo de formação, na Educação, tem sido posta em xeque no que tange ao desenvolvimento profissional (CARRASCO, 2016).

A formação de professores e de outros profissionais da área da Educação, como o Assessor Pedagógico, que aqui é nosso foco de pesquisa, requer um processo reflexivo, como protagoniza Donald Schön (1990) com sua ideia do movimento reflexão-ação-reflexão. Pimenta e Ghedin (2002) esclarecem, todavia, que a ideia de um professor/profissional reflexivo não é nova, e precisa ser pensada e operacionalizada. Atentamos para o fato de termos

utilizado a palavra profissional porque Schön, especificamente, não trata do professor reflexivo, mas do processo de reflexão e ação em diversas profissões, sendo que o conceito foi adaptado para a formação de professores. Com isso, afirmam que

todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores como seres humanos, refletem. Então, por que essa moda de “professor reflexivo”? De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 18).

No início do século XXI, realmente, a febre do professor reflexivo se tornou modismo nas ofertas de formação de professores, o que fez com que a proposta perdesse muito de seus ideais iniciais. Entretanto, é fundamental retomarmos a ideia de professor reflexivo, ou profissional da educação reflexivo, para que possamos, também, mudar a visão de formação presente na maioria das iniciativas formadoras de professores, especialmente dentro da universidade.

Donald Schön trabalhava nas reformas curriculares de cursos de formação de diversos profissionais no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts), sempre com a ideia de que, para que a formação fosse completa, seria necessário unir experiência e reflexão na experiência. Pimenta e Ghedin (2002) expõem, então, que Schön “propõe uma formação profissional baseada em uma epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 19). Ela declara que Schön acreditava que, apesar do conhecimento formal, adquirido no cabedal de conhecimentos das profissões, era na vivência da prática profissional, lidando com as realidades e atuando sobre elas, que avançaria seu desenvolvimento como profissional da área.

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 20).

Destarte, Pimenta e Ghedin (2002) deixa claro, por meio das ideias de Schön, que o conhecimento da profissão não se basta nos construtos teóricos dominados, ou na experiência vivida, mas na junção desses aspectos com a reflexão permeando todo o processo. A autora alerta, porém, que se permanecermos no modismo de reflexão sobre a prática corremos o risco de transformar este em um processo – que poderia ser muito profícuo – em pura instrumentalidade, ou seja, pensar única e exclusivamente na prática, quando não seria essa a

proposta. Por esse motivo, Pimenta e Ghedin (2002) ampliam a discussão destacando Zeichner (1993), que passa a pensar a questão do profissional reflexivo especificamente na Educação, e diferenciando à proposta de Schön, que era voltada a profissões individuais. Zeichner (1993) apresenta uma proposta que contempla os aspectos culturais e sociais próprios do campo da Educação, apresentando as três dimensões que sobreleva para que a ideia do profissional reflexivo não se esvazie.

a) A prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional [...] por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) O reconhecimento [...] de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva a necessidade de se transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 26).

Podemos verificar aí a proposta de comunidades de aprendizagem que tem sido bastante expressa no meio educacional, mas ainda se mostra incipiente de acordo com os pesquisadores na área da formação. Nesta lógica, para entrarmos na discussão de desenvolvimento profissional do Assessor Pedagógico, iniciamos com a compreensão de que a formação é a propulsora deste desenvolvimento. Sem embargo, não podemos pensar em qualquer formação, mas uma formação que seja baseada no movimento de reflexão e ação. A partir desses pressupostos, compreendemos o que estudiosos da área têm desenvolvido acerca do desenvolvimento profissional docente.

Marcelo Garcia (2009) indica que o termo desenvolvimento profissional ultrapassa a ideia de formação inicial e formação continuada, normalmente utilizada para expressar o caminho formativo do professor. Esclarece que

no nosso contexto, podemos fazer referência a outras noções: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação (Bolam & McMahon, 2004; Terigi, 2007). No entanto, pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9).

Na perspectiva de evolução dentro da profissão, o autor entende, então, o desenvolvimento profissional como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (p. 9). O autor ressalta que o desenvolvimento profissional docente precisa ser entendido como algo que não ocorre por meio de modelos transmissivos de formação, mas por modelos de construção conjunta de conhecimentos; que se trata de um processo que ocorre a longo prazo, por isso deve ser contínuo, ininterrupto; sempre relacionado

aos processos de aprendizagens com os processos reais de atuação, não distanciando a teoria da prática; deve ser visto como um processo que reconstrói a cultura escolar; mesmo se assumindo que é um processo reflexivo, deve ser visto como um sistema colaborativo, que deve acontecer no coletivo, ainda que existam os momentos de construção individual; é local, ou seja, deve ser desenvolvido a partir do contexto vivenciado pelo grupo de profissionais, que, no caso da nossa reflexão, se refere ao grupo de Assessores.

Esses apontamentos coadunam com a ideia cada vez mais nítida da necessidade de o Assessor Pedagógico Universitário se organizar, se formar, para consolidar os saberes próprios de sua profissão e poder lutar por espaços institucionais que valorizem a profissão e permitam o desencadeamento de ações que sejam realmente profícuas no melhoramento do desenvolvimento pedagógico das IES. Xavier (2019) corrobora esse pensamento quando afirma que,

embora essa condição de complexidade e multiplicidade de ações [...] dificulte a delimitação da responsabilidade institucional da Assessoria Pedagógica, a importância deste setor nos parece reafirmada frente às demandas que têm se firmado no cenário atual de inovações curriculares [...]. Com isso, 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. 55).

Além dos saberes próprios da docência que os APU podem e devem auxiliar a construir junto aos professores da universidade, vemos que é essencial que construa saberes próprios da sua profissão: o assessoramento pedagógico. Nessa direção, é importante pautarmos aspectos dos saberes docentes para compreendermos a possibilidade de construção dos saberes do assessoramento.

Podemos pensar que seja óbvio que exista uma construção de saberes próprios de determinada ocupação profissional. Ainda assim, para a docência e para o assessoramento pedagógico, não vemos isto como algo tão óbvio, sendo preciso, então, ser sempre retomado, rediscutido e redimensionado.

Uma proposta de saberes específicos dos Assessores Pedagógicos Universitários também será delineada a partir das análises finais dos dados coletados nesta pesquisa, para que possamos vislumbrar as possibilidades de ação profissional deste ator, que é fundamental no contexto universitário e que precisa ser olhado, valorizado, compreendido e orientado no sentido de promover seu desenvolvimento profissional, a partir de uma resignificação de seu trabalho e de sua autoformação.

Autoformação está entendida, aqui, como um processo desenvolvido em espaços formativos dentro do próprio ambiente de trabalho, favorecido pelo exercício de se realizar constantemente pesquisa da própria prática, como nos evidencia Xavier (2019).

Adotar a pesquisa como processo de autoformação constitui um importante e necessário processo de validação do assessoramento pedagógico, porque solidifica uma construção teórico-conceitual que fundamenta as ações. Sem esta construção sua legitimidade fica potencialmente sensibilizada (XAVIER, 2019, p. 304).

Nessa direção, seria a autoformação, em consonância com a busca de formação pessoal do Assessor Pedagógico, os responsáveis por uma construção de saberes específicos desses profissionais. É nessa direção que apontamos, também, a necessária construção desses mesmos saberes na trajetória profissional do Assessor Pedagógico Universitário, como nos indica Xavier (2019).

Dimensionar os saberes docentes parece-nos necessário porque a Assessoria Pedagógica Universitária deve trabalhar consistentemente para desenvolvê-los junto os docentes. Nesse sentido, entendemos possível assumir que os saberes docentes também se referem a saberes de assessoramento, ou seja, saberes didático-pedagógicos, saberes curriculares, saberes relacionais do ensino e da aprendizagem, saberes sócio-político-históricos devem constituir o rol de saberes dos assessores, sustentando seu rol de responsabilidades. Evidente que serão abordados e mobilizados a partir de distintas perspectivas, mas é preciso tomar consciência de que representam um constructo a ser dominado pelos profissionais que se incumbem da responsabilidade do assessoramento pedagógico (XAVIER, 2019, p. 65).

Sustentamos, porém, que além desses saberes, outros devem ser desenvolvidos pelo Assessor Pedagógico e estes saberes podem ser delineados a partir de nossa experiência investigativa.

Como já mencionado em seção anterior, os saberes docentes são construídos no movimento de reflexão presente na formação, no desenvolvimento profissional e pensamos que deve ocorrer da mesma forma com o Assessor Pedagógico. Contudo, deixamos aqui alguns questionamentos que retomaremos nas nossas análises: As instituições têm se preocupado com o desenvolvimento profissional daquele que exerce o assessoramento pedagógico? Existem iniciativas institucionais para sua formação? Ou as iniciativas emergem dos próprios profissionais, que acabam se unindo pelas necessidades de soluções de problemas e, assim, vão lutando para se desenvolver profissionalmente? Quando o profissional que atua como Assessor busca, pessoalmente, por uma maior formação – mestrado, doutorado – há o reconhecimento dos pares? E da instituição? A legitimidade de seu trabalho é consolidada?

Buscaremos responder a essas questões nas análises dos nossos dados, claro, a partir da realidade pesquisada e deixaremos a proposta de outras reflexões acerca da trajetória profissional do Assessor Pedagógico, da sua profissionalidade e de seu desenvolvimento profissional, a partir das reflexões já realizadas nesta seção.

4 O CAMINHO PERCORRIDO: DESLOCAMENTOS E DESCOBERTAS

Caminhar é movimento. Quem caminha, desloca-se e permite que surjam novas possibilidades pelo fato de estar se deslocando, no entanto, cada caminho traz aprendizagens únicas, que permitem, também, refazer e retocar esta vereda. Este percurso metodológico se encaixa perfeitamente neste cenário, pois o caminho foi sendo feito (e ainda está) e o sonho que o permitiu existir continua pulsante, vibrante, cristalino. E, mais do que descrever aqui as trilhas traçadas no decorrer desta pesquisa, descreverei um caminho marcado por muita aprendizagem, que traz à tona um desejo latente.

Carrasco (2016)

Início este capítulo com uma referência de minha dissertação de mestrado. O excerto que abre meu capítulo de percurso metodológico pode representar bem o que sinto ao descrever o caminho percorrido também na investigação que resultou nesta tese de doutorado.

Revisito aquele momento em que estava concluindo uma importante fase da minha vida, de muitas descobertas, evidências, (des)encantamentos, em uma pesquisa que se revelou extremamente importante para mim e minha trajetória acadêmica, mas já com tantas outras questões que foram surgindo ao término dela. Questões que logo se tornaram mote para um novo caminho e para novas descobertas, que ora apresento.

Como mencionado, vemos o percurso metodológico como um caminho e, como caminho é movimento, é deslocar-se, este será o sentido dado a esta seção, afinal, foram muitos deslocamentos para construir este caminho. Deslocamentos que trouxeram muita aprendizagem, algumas respostas e geraram muitas outras questões. São Carlos, SP, Alfenas, MG, Buenos Aires, Argentina, Montevideu, Uruguai... Muitos e belos caminhos.

Para percorrê-los nos baseamos na pesquisa em Educação e no fenômeno que nos moveu a esta investigação: a clara ideia de que a formação é fator fundante na vida de todo profissional da Educação – formação que permita uma ampliação de horizontes com relação a este papel de agente da educação.

Acreditamos que pesquisas em Educação têm a capacidade de fazer refletir, de propor ideias, de instigar pensamentos sobre este processo e, neste caso específico, voltamos o olhar para o indivíduo que se responsabiliza, dentro do contexto da universidade, pela Assessoria Pedagógica, agente este responsável por processos educativos que ocorrem no interior das IES, mas que ainda luta para legitimar sua função e (re)dimensionar seu papel em seu espaço de atuação.

4.1 O Método no caminho

A partir da caminhada de descoberta sobre este tema, desde a pesquisa de mestrado, veio o novo desafio de escolher as melhores formas de abordar o assunto para que se tornasse uma pesquisa social que trouxesse em seu bojo os rigores próprios da ciência e que viesse a contribuir com a reflexão acerca das questões que permeiam a figura da Assessoria Pedagógica Universitária.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) afirmam que as pesquisas em Educação estão situadas entre as Ciências Sociais e Humanas, mas, por muito tempo, seguiram os caminhos das Ciências Naturais, buscando construir conhecimento científico dentro do campo da Educação por meio de experimentos e isolamento dos fenômenos. No decorrer do tempo, foram se encontrando outros caminhos, pois era necessário que as metodologias de pesquisa “se adaptassem melhor ao objeto de estudo considerado importante pelos pesquisadores em Educação” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Dessa forma, surgiram, e surgem até hoje, caminhos que permitem que a pesquisa social, humana e em Educação seja realizada com todo rigor esperado de uma pesquisa científica, ao mesmo tempo em que considera suas peculiaridades em lidar com situações sociais, culturais, dentro de contextos específicos, que exigem uma análise diferenciada. Foi por esse conjunto de variáveis que, buscando uma análise que tenha seu olhar voltado para a interpretação do real por meio de seu contexto social, histórico, cultural, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Oliveira (2008) afirma que a pesquisa qualitativa leva em conta o fato de o ser humano não ser passivo, mas se constituir em um ser que interpreta o mundo em que vive, continuamente. Evidencia que o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. Nesse posicionamento teórico, há a possibilidade de interpretar a realidade a partir dos dados levantados, mas não apenas isso. É possível, também, intervir nessa realidade por meio do contato com os sujeitos pesquisados. Coutinho (2011), ainda sobre a abordagem qualitativa, ressalta que

a nível conceitual, o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir das perspectivas dos atores intervenientes no processo (COUTINHO, 2011, p. 26).

Nesse sentido, o investigador, nessa abordagem, tem papel fundamental, como apontam Bogdan e Biklen (1994).

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. [...] Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Os autores demonstram o valor do olhar do pesquisador e de sua interpretação para o objeto pesquisado. Enfatizam que é essa interpretação que se constituirá no seu instrumento-chave, em toda a análise. Nessa direção, temos plena consciência da importância da busca constante, durante todo o trajeto da pesquisa, de desenvolver um olhar atento às falas, gestos, espaços, à leitura dos documentos, pois este olhar é que determinará o rigor científico desejado desde o princípio deste trabalho.

Ainda sobre o investigador, consideram os autores que, em uma “investigação qualitativa, os sujeitos são as pessoas entrevistadas e que se encontram no meio em que decorre a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 164), mas o pesquisador deve considerar-se, também, parte deste processo, em todas as etapas, não sendo um mero observador externo. Sublinham, ainda, que se trata de uma proposta em que a descrição dos fatos observados tem grande potencial. Deixam claro que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), o que reforça a importância da descrição, pois é ela quem vai auxiliar na compreensão do fenômeno estudado. Dessa forma, buscamos nesta pesquisa descrever ambientes, sujeitos e situações, para suscitar a clareza do objeto estudado para que o real, por mais que seja envolto nas subjetividades do processo, se desnude o máximo possível.

Acreditamos que alcançar um alto nível conceitual na pesquisa qualitativa não é tarefa fácil, mas foi o empenho durante toda a realização deste trabalho. Nessa linha, é importante ressaltar que descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais, assim como averiguar de que forma esses significados contribuem na constituição do profissional que desenvolve a Assessoria Pedagógica na universidade, permeou todo percurso desta investigação.

A partir desse conjunto de concepções, realizamos uma pesquisa que, quanto à abordagem se configura como qualitativa, pautada em Método Exploratório que, segundo Gil (2008), “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Essa proposta de pesquisa se adequa à nossa investigação, pois aquele que chamamos nesta pesquisa de Assessor Pedagógico Universitário é um profissional pouco estudado e este fato incide na necessidade de se desenvolver conceitos e ideias acerca de sua

profissionalidade. Gil (2008) esclarece, ainda, sobre a pesquisa exploratória, que “[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p. 27).

Além disso, o fato de direcionarmos o olhar para a construção profissional do Assessor Pedagógico, e observar como isso tem se dado em cada realidade que nos foi apresentada e estudada, configura esta pesquisa em um Estudo de Caso. Lüdke e André (1986) apontam características do Estudo de Caso, que relacionamos diretamente com nosso trabalho.

Os Estudos de Caso visam à descoberta; enfatizam a “interpretação em contexto”; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

A partir dessa ideia, entendemos que os espaços estudados nos oportunizaram conhecer as realidades de forma profunda, dando-nos condições de compreender a trajetória profissional daqueles que têm realizado a Assessoria Pedagógica nestes espaços. Foram variadas as fontes de informação, e, a partir dos contextos pesquisados, foi possível vivenciar experiências que nos permitiram ver as singularidades que se destacavam, mas, também, as questões que aproximavam o trabalho desses Assessores.

Ademais, Carneiro (2018) complementa a compreensão acerca desta metodologia de pesquisa, sublinhando que “o Estudo de Caso visa compreender fenômenos sociais e psicológicos complexos, em que múltiplas variáveis intervêm” (CARNEIRO, 2018, p. 314). Não se trata, porém, de um Estudo de Caso simples, mas de um Estudo de Casos Múltiplos, pois analisou diversas realidades com a intenção de compreender cada um dos casos analisados, mas, também, com o intuito de levantar questões similares entre eles, buscando desencadear reflexões convenientes e generalizações possíveis.

O Estudo de Casos Múltiplos, segundo Yin (2001), é uma investigação empírica de “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real” (YIN, 2001, p. 32), em que o autor chama a atenção para as perguntas realizadas na pesquisa, ou seja, estas se concentram no “Como?” e no “Por quê?” do objeto pesquisado, o que procuramos fazer em todo o tempo de investigação. À vista disto, alerta-nos Carneiro (2018) que

ainda que no Estudo de Caso clássico, um “caso” possa ser um indivíduo (YIN, 2005, p. 43) esta unidade de análise *per se* não é suficiente. Um caso é sempre um recorte da realidade e, ainda que seja uma pessoa, será um aspecto específico ou conjunto de características que a tornarão um caso a pesquisar (CARNEIRO, 2018, p. 315).

No caso de nossa pesquisa, trata-se de múltiplos recortes da realidade que nos auxiliarão a entender como tem se constituído a função do assessoramento pedagógico no Brasil, na Argentina e no Uruguai, olhando, portanto, para tais indivíduos que ocupam esta função.

Em face dos elementos constitutivos desta pesquisa; levando em consideração as conceptualizações especificadas; pensando em nosso sujeito de investigação – os indivíduos que se responsabilizam pela Assessoria Pedagógica Universitária, inferindo que sejam peças fundamentais nos processos formativos que devem ocorrer na universidade; assumindo que são pedagogos, técnicos em assuntos educacionais ou docentes que estão se constituindo ainda como Assessores e que lutam pela legitimidade de sua função; considerando que o desenvolvimento dessa atividade está intimamente atrelado à instituição à qual acontece, conforme alguns dos achados que tivemos na pesquisa de mestrado, no qual constatamos que “se há uma gestão que acredita no trabalho, ou pelo menos apoia seus Assessores, haverá mais valorização, inclusive financeira, para que possam desenvolver as propostas de formação” (CARRASCO, 2016, p. 179); considerando, ainda, que se este apoio não acontecer, as iniciativas das Assessorias “continuam com a proposta, no entanto, as dificuldades encontradas no âmbito institucional, por vezes, minam as forças de se avançar nas concepções e proposições de formação da iniciativa” (CARRASCO, 2016, p. 179); e partindo da premissa de que é necessário compreender a função, como se constrói no interior das instituições, e quais as reais interferências que têm realizado nos processos formativos dentro da universidade; levantamos os seguintes questionamentos:

Como estes indivíduos têm se constituído enquanto Assessor? Como têm delimitado o papel de sua função? Qual a preocupação desses profissionais com sua própria formação? Como suas ações, junto à instituição à qual pertencem, têm contribuído para a qualificação da formação ofertada ao docente? Como têm construído sua profissionalidade na área da formação? Enfim, como têm organizado o seu trabalho no contexto institucional em que se encontram?

A partir de tais questionamentos, pensando em como está se construindo a ação profissional do Assessor Pedagógico no trajeto que vem percorrendo na universidade, levantamos o seguinte problema para esta pesquisa: Como tem ocorrido a ação profissional do indivíduo que exerce a função de Assessor Pedagógico na universidade?

Feita a delimitação do problema de pesquisa, foi possível estabelecer os objetivos que deram direção ao caminho percorrido. O objetivo geral da investigação foi compreender a trajetória profissional e atuação dos indivíduos que desenvolvem a função de Assessor

Pedagógico Universitário. E os objetivos específicos traduzem nosso desejo de aproximação deste ator, para melhor compreensão de sua construção profissional:

- Conhecer o histórico da trajetória das Assessorias Pedagógicas no Brasil, Argentina e Uruguai;
- Verificar como tem se dado a ação profissional do Assessor Pedagógico Universitário;
- Refletir acerca da legitimidade da função do Assessor Pedagógico Universitário em seu local de trabalho;
- Retratar como se estruturam as Assessorias Pedagógicas que atuam nas universidades pesquisadas;
- Evidenciar como se dá o desenvolvimento profissional dos Assessores Pedagógicos, para atender e corresponder à responsabilidade de suas atividades;
- Analisar se este indivíduo consegue delimitar seu rol de atuação dentro da instituição ou se é limitado por esta, que lhe imputa tarefas que podem distanciá-lo de seu real papel.

Esses objetivos permitiram focar questões específicas da constituição profissional daquele que desempenha o assessoramento pedagógico, direcionando ações e escolhas no decorrer da coleta e análise dos dados.

4.2 Revisão da Literatura

A revisão da literatura é um ponto significativo quando se pensa a elaboração de um problema de pesquisa. É fundamental que, após definir a ideia inicial, o pesquisador se dedique a verificar o que já tem publicado na temática em questão. Esse processo auxilia na delimitação do tema, do problema e dos objetivos, pois, por meio deste levantamento, torna-se possível saber o que já existe de pesquisa, de perguntas e respostas no campo e, a partir daí, criar suas próprias questões, promovendo avanço na produção do conhecimento.

Gil (2008) aponta que é a partir da revisão da literatura ou bibliográfica que se chegará a formular um problema factível. Gerhardt e Silveira (2009) explicam que, neste momento, é fundamental expor, nem que seja de forma sucinta, o que foi encontrado, apresentando as possíveis contribuições para a ampliação da construção do conhecimento no campo.

Foi nessa direção que no ano de 2016, quando surgiu a pergunta inicial da pesquisa, fizemos um recorte de tempo dos últimos cinco anos (2011 a 2015), para verificarmos o que havia sido produzido em termos acadêmicos sobre o assessoramento pedagógico universitário, neste período. No início de 2020, voltamos à busca ampliando esse recorte temporal.

Realizamos a busca por meio do Banco de Teses da Capes²³ e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁴. Essas duas plataformas possuem grande extensão no que tange à produção científica brasileira, daí a opção por elas.

É sabido, no entanto, que uma revisão como essa impõe limites, especialmente com os descritores utilizados, como nos orienta Xavier (2019). Quando usamos o descritor “assessoria pedagógica” surgiram inúmeros trabalhos sobre questões pedagógicas diversas e não focados no assessoramento pedagógico universitário. Quando mudamos o descritor para “assessoria pedagógica universitária” não houve diferença nos resultados e como não queríamos sair do foco da nossa pesquisa, mantivemos os termos, o que tornou o processo muito trabalhoso, pois tivemos de lançar mão de vários filtros, por inúmeras vezes, para conseguir chegar aos trabalhos que realmente faziam parte do escopo da nossa investigação. Nesse caminho percorrido pelas plataformas, foram encontradas 3 teses e 3 dissertações conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 3: Revisão de Teses e Dissertações nos bancos de dados da Capes e BDTD, referente as publicações de 2011 a 2020, com termo “assessoria pedagógica” e “assessoria pedagógica universitária”

BANCO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	TÍTULO	ASSUNTO
CAPES	UEL	2013	Mest.	Parceria entre Pedagogo e professores do Ensino Superior: contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho docente Josilaine Burque Ricci Nascimento	Analisa a possibilidade do estabelecimento de uma parceria entre o pedagogo e o professor universitário, na promoção de formação pedagógica aos docentes que atuam no ensino superior.
	UNESP	2016	Mest.	Assessorias Pedagógicas nas universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário Ligia Bueno Zangali Carrasco	Investiga as concepções de formação dos assessores pedagógicos atuantes nas universidades estaduais paulistas em centros de formação pedagógica do docente universitário destas instituições.
BDTD	UEFS	2015	Mest.	O papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento	Problematiza o papel do assessoramento pedagógico na formação

23 Banco de Teses Capes. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 05fev2020

24 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em 04mar2020.

BANCO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	TÍTULO	ASSUNTO
				profissional de professores da Educação Superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia Nandyara Souza Santos	pedagógica de professores da educação superior, tomando-a como referente ao desenvolvimento profissional.
	UnB	2010	Dout.	Docente da Educação Superior e os núcleos de formação pedagógica Maria Emília Gonzaga de Souza	Reflete sobre o processo formativo do docente da educação superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica das IES
	UNESP	2019	Dout.	Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a assessoria pedagógica universitária em questão Amanda Rezende Costa Xavier	Investiga a assessoria pedagógica universitária nos contextos de inovação curricular. Apresenta o assessoramento pedagógico como importante função na construção de saberes docentes.
	UFMG	2020	Dout.	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) Juliana Santos da Conceição	Analisa e compara as ações formativas de desenvolvimento profissional realizadas em universidades públicas no Brasil e na Argentina.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados coletados nas plataformas Banco de Teses da Capes e BDTD.

A partir da leitura de cada trabalho foi possível notar que das seis pesquisas encontradas, quatro focavam na formação pedagógica do docente universitário, apresentando o assessoramento pedagógico como meio para este fim. Focam na figura do Assessor somente o nosso próprio trabalho, referente à dissertação de mestrado (CARRASCO, 2016) e a tese de Xavier (2019).

Essa constatação nos mostrou que o tema que apresentamos para a reflexão é relevante, pois a função de quem exerce a Assessoria Pedagógica no Brasil é pouco pesquisada e, como acreditamos que o Assessor Pedagógico seja fundamental no que tange aos processos

educativos no âmbito da universidade, vimos a importância de observar e compreender sua trajetória profissional. Com essa pesquisa nos bancos de dados pudemos constatar que, no recorte que propusemos para nossa investigação, não há trabalhos publicados, ou seja, nada foi encontrado com foco na construção profissional do Assessor Pedagógico Universitário.

Como o foco da nossa pesquisa é o Assessor Pedagógico que atua na universidade, ou seja, o profissional que realiza o assessoramento pedagógico e sua trajetória profissional, não ampliamos a busca com outros descritores, pois nos interessava saber o que já foi pesquisado no campo epistemológico da assessoria pedagógica, especialmente sobre a trajetória profissional do Assessor Pedagógico. Em virtude deste mesmo motivo, descartamos as pesquisas desenvolvidas em nível médio, pois, nos institutos federais também há a presença deste profissional, não obstante, como estamos focando sua atuação na universidade, não inserimos no levantamento estes trabalhos que também eram poucos, totalizando apenas duas pesquisas que foram encontradas nessa direção.

O primeiro trabalho encontrado no Banco de Teses e Dissertações da Capes é a dissertação de mestrado de Nascimento (2013), que indica, como problema de pesquisa, a questão sobre os desafios e contribuições na constituição de uma parceria entre o pedagogo e o docente universitário no desenvolvimento do trabalho pedagógico pautado na proposta institucional. Conceitua o estudo como exploratório e averigua a relação profissional de parceria e cooperação da pedagoga com 22 professores de uma instituição de educação superior. Nesse estudo bem específico, a pesquisadora verifica que há contribuições essenciais na ação do pedagogo juntos aos docentes, porém aponta que a primeira se sente desafiada todo o tempo neste trabalho, especialmente pela complexidade que é tratar das questões pedagógicas, dialogando com diferentes áreas às quais pertencem os docentes. Evidencia que os docentes se sentem contemplados com a parceria, pois entendem sua importância como auxílio ao desenvolvimento profissional na docência, especialmente no que tange aos saberes específicos. Entre esses saberes, os docentes apresentam a questão do lidar com planos de ensino. Enfatiza, em suas considerações, a importância do trabalho em parceria, pois é desta forma que a pedagoga daquela instituição conseguiu alcançar legitimidade em seu trabalho pedagógico junto aos docentes.

O segundo trabalho é a dissertação de mestrado que desenvolvemos entre 2014 e 2016 (CARRASCO, 2016). A pergunta de pesquisa proposta para aquele momento foi saber: qual a relação que pode ser estabelecida entre a concepção de formação presente nos espaços institucionais e a ação das Assessorias Pedagógicas na busca pela qualidade da ação dos professores universitários? A pesquisa foi um Estudo de Casos Múltiplos e investigou os

Assessores Pedagógicos atuantes nos centros de formação pedagógica de docentes de três universidades públicas paulistas. As pessoas que atuavam na Assessoria Pedagógica nesses centros eram todas docentes das universidades, que estavam ou designados para atuarem no espaço, ou faziam parte de grupos que há muito tinham se constituído. Levantamos os limites e as possibilidades da formação pedagógica para o docente universitário naquelas instituições, concluindo, entre outras coisas, que a gestão dará o tom, tanto nas concepções dos Assessores quanto no andamento da proposta formativa. Constatamos, também, que formações pontuais e descontextualizadas da realidade do docente em sala de aula dificultam o interesse e a participação nas propostas formativas que, segundo nossa análise, ainda é bastante instrumental e pouco emancipatória. Foi possível destacar tal questão analisando os dados a partir dos modelos de formação docente apontados por Cunha (2014), sendo que os centros pesquisados estão entre o primeiro, que é de “centralização e controle das ações”, e o segundo, “parcial de descentralização e controle das ações”, faltando pontos no desenvolvimento dos três espaços pesquisados para que possam chegar ao terceiro nível, “descentralizado de acompanhamento e controle das ações”.²⁵

Já entre os trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, localizamos o trabalho de Santos (2015), que busca problematizar, em sua dissertação, o papel do assessoramento pedagógico na formação pedagógica de professores da educação superior, tomando-a como referente ao desenvolvimento profissional. Trabalhou com a Teoria das Representações Sociais para saber, por meio das representações de professores de uma faculdade da rede privada da Bahia, quais as contribuições do setor de assessoramento pedagógico para o desenvolvimento profissional desses sujeitos. Como resultados alcançados, a autora pôde constatar que os professores consideram a docência na educação superior como uma atividade complexa. Não obstante, a visão oscila entre a vocação e a profissionalização, sendo que alguns professores acreditam que o domínio de métodos e técnicas seja suficiente no que tange ao ensino. Sobre a formação pedagógica para a docência na educação superior, notou que a complexidade da docência neste nível de ensino aumenta, entendendo que a falta de formação pedagógica dificulta a constituição de uma identidade profissional de professor. Sobre o papel do assessoramento pedagógico, percebeu que há um trabalho referente a questões pontuais, de acordo com as necessidades dos docentes, mais voltado para a busca de processos

²⁵ Referência: CUNHA, M. I. da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 39-42.

de reformulação curricular, revisão das práticas de avaliação na educação e registro e fomento de práticas pedagógicas inovadoras, com o agravante da visão mercadológica imputada por uma instituição privada.

O segundo trabalho encontrado neste banco de dados foi a tese de doutoramento de Souza (2010), que buscou refletir sobre o processo formativo do docente da educação superior, no âmbito dos núcleos de formação pedagógica das IES. A autora analisou como o docente desse nível de ensino percebe sua prática pedagógica e quais as contribuições dos núcleos de formação para sua prática, em duas instituições. Realizando um Estudo de Casos Múltiplos, concluiu que há avanços nas concepções e ações relativas às propostas formativas aos docentes universitários, mas, ainda assim, há muitos desafios a serem transpostos para que realmente a formação pedagógica seja profícua e desloque o foco do ensinar para o aprender, fazendo com que o docente compreenda que se trata de processos que caminham juntos, e que só há ensino se houve aprendizagem.

O terceiro trabalho encontrado na BDTD é o da companheira Amanda Xavier (2019), que investigou a Assessoria Pedagógica Universitária nos contextos de inovação curricular. Caracterizou o assessoramento pedagógico como importante função na construção de saberes docentes e utilizou, como método, o Mapeamento com Estudo Focalizado sob abordagem qualitativa, sendo que este estudo buscou os significados que os sujeitos atribuem ao objeto, em uma dimensão interpretativa. Os resultados apontados pela autora demonstram que as Assessorias Pedagógicas Universitárias precisam se consolidar como espaços institucionais formativos, que se preocupem em articular inovação curricular e inovação pedagógica. Elaborou, ainda, um rol de responsabilidades que caracteriza o papel institucional formativo das Assessorias, abordando, ainda, a necessidade de desenvolverem, enquanto Assessores Pedagógicos, sua autoformação para que tenham condições de atuar de forma consciente em todas as frentes que fazem parte do rol de sua função.

Por fim, o trabalho de Conceição (2020), em sua tese de doutoramento, propôs analisar e comparar as ações formativas de desenvolvimento profissional realizadas em universidades públicas no Brasil e na Argentina, com os docentes universitários, chegando, desta forma, às Assessorias Pedagógicas. Utilizou-se de uma pesquisa do tipo comparada dentro de uma abordagem qualitativa. Salienta como contribuição importante, a ideia de não existir um único caminho formativo a percorrer, reconhecendo que os trajetos são múltiplos e têm relação direta com os contextos em que estão inseridos. Buscando ver as relações de poder estabelecidas nos *locus* de pesquisa, constatou que estas são movidas pelos agentes desses campos, que valorizam capitais bastante distintos, tomando como fundamentação a teoria de Bourdieu. Percebeu, em

suas coletas de dados, que as ações formativas que as duas instituições pesquisadas oferecem também demonstram singularidades nas questões valorizadas acerca do desenvolvimento profissional do docente universitário. Defendeu, durante todo o percurso da pesquisa, a existência de um capital diferente dentro deste campo, para além do capital científico, o “capital pedagógico”, que, segundo a autora, poderia passar a ter lugar de destaque dentro do campo profissional da docência na educação superior.

Assimilados os resultados da primeira consulta, como no Brasil boa parte dos profissionais que exercem essa função são técnicos, uma segunda busca que realizamos teve o intuito de saber se haviam trabalhos de pesquisa relacionados ao pedagogo ou técnico em assuntos educacionais. Para esta busca, utilizamos as mesmas plataformas, com o descritor: “técnico em assuntos educacionais”. Tentamos inicialmente outros termos como “pedagogo”, “pedagogo na instituição federal”, mas sem sucesso, pois o descritor pedagogo remetia a trabalhos referentes ao curso de Pedagogia e afins. Com o descritor escolhido vieram trabalhos referentes aos pedagogos e TAE, o que se mostrou suficiente para a nossa intencionalidade.

Quadro 4: Revisão de Teses e Dissertações nos bancos de dados da Capes e BDTD, referente as publicações de 2011 a 2020, com termo “técnico em assuntos educacionais”

BANCO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	TÍTULO	ASSUNTO
CAPES	UERJ	2014	Mest.	Pedagogos que atuam como Técnicos em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários Sílvia Helena Ferreira da Silva	Analisa os processos identitários dos pedagogos que atuam como TAE na UFRJ, verificando sua atuação e contribuição para os processos formativos da instituição.
	UFF	2015	Mest. Prof.	Plano de ação para o Técnico em Assuntos Educacionais em uma instituição federal de Ensino Superior Adriana Manzolillo Sanseverino	Elaborar um plano de ação para o TAE educacionais para uma das unidades da UFF.
	UNIFESP	2015	Mest. Prof.	A atuação do Técnico em Assuntos Educacionais na formação inicial em Educação Física	Investiga e descreve as possibilidades de ação profissional do TAE junto aos estudantes do curso de Educação

BANCO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	TÍTULO	ASSUNTO
				Carlos Fernando Barreto de Oliveira	Física do campus Baixada Santista da UNIFESP.
	Univ. La Salle	2017	Mest.	O lugar dos Técnicos em Assuntos Educacionais em uma instituição federal de Ensino Superior do sul do Brasil. Samara Loureiro de Moura	Identifica o lugar do TAE na universidade, procurando compreender o papel que vem desempenhando e resgata uma epistemologia de sua prática, já que sua identidade profissional se constrói a partir da experiência do fazer e das relações com os outros
BDTD	UFTM	2019	Mest.	Análise do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais em uma universidade federal de Minas Gerais Mariana Gomes Lopes	Descreve e analisa a atuação do TAE na promoção de um ensino de qualidade.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados coletados nas plataformas Capes e BDTD.

Nesse segundo conjunto de descritores, encontramos apenas cinco trabalhos, sendo quatro no Banco de Teses da Capes e um na BDTD. Outros poucos trabalhos apareceram tratando da atuação do TAE no ensino médio presente nos institutos federais. Apesar disso, como já mencionado e utilizando o mesmo critério, descartamos essas pesquisas para verificarmos apenas aquilo que havia sido produzido no âmbito da educação superior.

Silva (2014) procurou analisar os processos identitários dos pedagogos que atuam como TAE na UFRJ, verificando sua atuação e contribuição para os processos formativos da instituição. A pesquisadora realizou uma investigação com abordagem qualitativa, fazendo entrevistas com quatro TAE e enviando questionários para mais 58 profissionais com a mesma atuação na referida universidade. A partir desses dados coletados, a autora afirma que a construção da identidade profissional desses indivíduos está em constante redimensionamento, pois se formam na experiência. Sobre a formação do TAE, menciona os limites do curso de Pedagogia para a atuação do pedagogo na educação superior e propõe a reflexão acerca da importância da formação e autoformação do TAE em seu percurso profissional.

O trabalho de Sanseverino (2015) se propôs a elaborar um plano de ação para os TAE de uma universidade federal. Afirma que, apesar de o TAE ter o direcionamento de sua função para as questões de planejamento, supervisão, orientação, elaboração de projetos, por vezes realiza tarefas estritamente administrativas que não fazem parte do escopo de sua função, ocasionando uma perda de possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho mais voltado para os processos educativos. Deste modo, propôs um plano de ação para que pudessem se concentrar nesses processos e, quiçá, possa ser um meio de alcance de legitimidade do trabalho do TAE, tanto entre os docentes como com os discentes e com a gestão.

Já Oliveira (2015), que fez um mestrado profissional na área da saúde, busca descrever igualmente possibilidades de atuação, mas para os TAE que atuam diretamente juntos aos estudantes do curso de Educação Física, propondo que, para além do que está prescrito no cargo, o TAE atenda às necessidades educativas atuais que permeiam a realidade daquele curso naquele espaço.

O trabalho de Moura (2017) buscou identificar o lugar do TAE na universidade, procurando compreender o papel que vem desempenhando e resgatou uma epistemologia de sua prática, já que sua identidade profissional se constrói a partir da experiência do fazer e das relações com os outros, segundo a autora. Realizou uma pesquisa com abordagem qualitativa e analisou os discursos dos TAE de uma universidade federal, percebendo que a legitimidade do papel do TAE está ligada às relações que este estabelece com os docentes da instituição. Observou que o lugar tem significado concreto de espaço físico, mas também simbólico, voltado à valorização deste profissional no âmbito da educação superior.

Os outros dois trabalhos encontrados na plataforma da Capes trazem uma proposta diferente de reflexão, pois são mestrados profissionais. Segundo a Capes, o “mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho”.²⁶ O trabalho de Lopes (2019), o único encontrado na BDTD com o referido descritor, descreve e analisa a atuação do TAE na promoção de um ensino de qualidade. Sendo uma pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação em Administração Pública, busca, por meio de uma abordagem qualitativa e caráter exploratório, rever a função que, por vezes, se perde em meio às questões administrativas. Dentre os dados coletados, há a sugestão de se elaborar políticas públicas que

²⁶ Disponível em: <https://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em 20mar2020.

favoreçam a atuação do TAE dentro do escopo para o qual foi contratado, ou seja, de atuar nos processos educativos que ocorrem dentro da instituição.

Dessa forma, não identificando nenhum trabalho com o descritor, nesta segunda pesquisa, que tenha como objeto a Assessoria Pedagógica Universitária. Concluímos a revisão da literatura que, mesmo com limites, nos mostra que estudar a trajetória profissional do indivíduo que se responsabiliza pela Assessoria Pedagógica na universidade é relevante e pertinente. É possível verificar, pelos trabalhos encontrados, que ainda há muito a se pensar sobre esse agente, sobre o que desenvolve dentro da IES e sobre o que pode vir a desenvolver.

4.3 Comitê de Ética

A pesquisa, além do percurso metodológico desenhado, pautou-se, também, pela aprovação do Projeto de Pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, de acordo com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP aprovou o Projeto em 06 de outubro de 2017, pela Plataforma Brasil, após solicitar uma única alteração na redação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do Parecer número 2.318.777.

O Projeto de Pesquisa e o Plano de Estudos do doutoramento foram aprovados, sem nenhuma alteração, pelo Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP Rio Claro, em abril de 2018.

O TCLE em sua integralidade, bem como o relatório circunstanciado de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa encontram-se nos Apêndices A e B deste trabalho.

4.4 O *locus*, os participantes e os instrumentos de coleta de dados nos caminhos dessa pesquisa

Nosso *locus* de pesquisa foi a universidade pública. No Brasil focalizamos universidades federais, e na Argentina e Uruguai focalizamos universidades nacionais, que já desenvolvem um trabalho de assessoramento pedagógico, consolidado de acordo com as experiências de cada país.

Essa escolha foi feita pelo conhecimento prévio do trabalho dessas instituições alcançado por meio de parcerias com o GEPPU – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária, do qual sou membro ativo. Este conhecimento possibilitou sabermos, de

antemão, que tanto as universidades brasileiras, quanto aquelas dos dois países pesquisados possuem um histórico de produção científica na área, contribuindo significativamente para a amplitude do campo profissional do Assessor.

Dentre as faculdades escolhidas na Argentina – UBA – e no Uruguai – UDELAR –, foram indicadas pelas próprias supervisoras da pesquisa naqueles países, ao que nos apontaram como sendo experiências importantes dentro da instituição, que, além de já possuírem uma caminhada bastante relevante, ultrapassando os 30 anos de experiência, continuam sendo referência para outras iniciativas de Assessorias Pedagógicas.

As instituições pesquisadas são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 5: Universidades participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE	LOCUS	LOCALIZAÇÃO
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos	UFSCar/São Carlos	São Carlos, SP – Brasil.
UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL/Alfenas	Alfenas, MG – Brasil.
UBA – <i>Universidad de Buenos Aires</i>	<i>Facultad de Odontologia Facultad de Veterinária</i>	CABA – <i>Ciudad Autónoma de Buenos Aires</i> – Argentina.
UDELAR – <i>Universidad De La República Uruguay</i>	<i>Facultad de Veterinária Facultad de Ingenieria</i>	Montevideu – Uruguai.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que nas universidades brasileiras, UFSCar e UNIFAL-MG, apesar de as visitas terem sido feitas no *campus* principal de cada instituição, havia, nos encontros, profissionais dos *campi* descentralizados. No caso da UFSCar, participaram Assessores de São Carlos, Sorocaba, Araras e Lagoa do Sino e da UNIFAL-MG, profissionais de Alfenas, Varginha e Poços de Caldas.

Nas universidades brasileiras pesquisadas, os contatos foram facilitados pela aproximação de alguns dos profissionais Assessores com o GEPPU. Foi possível nos deslocarmos com maior tranquilidade, pois essas pessoas organizaram tudo para que a coleta fosse realizada da melhor forma possível. As idas a São Carlos, Poços de Caldas e Alfenas foram permeadas de acolhida e auxílio por parte das profissionais envolvidas.

Os participantes da pesquisa foram os que chamamos aqui de Assessores Pedagógicos Universitários, que estavam atuando nessas universidades no momento da coleta de dados, que, nas instituições brasileiras, ocorreu no ano de 2018, e na Argentina e Uruguai, no ano de 2019.

A coleta de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, entrevistas, grupos focais e análise documental.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 56) compreendem que a coleta de dados é “um conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados”. Reforçam que se trata de um momento fundamental pensar tanto nos instrumentos como em todo o processo de coleta com cuidado, fazendo sempre as perguntas: “o que coletar? Com quem coletar? Como coletar?” (p. 56).

Essas questões nortearam nossas escolhas e procedimentos no decorrer da coleta. Por este motivo buscamos não apenas a quantidade, mas a qualidade de cada dado coletado, utilizando diversificados instrumentos e procurando voltar o olhar atento a cada um deles.

Como no Brasil trabalhamos com grupos focais, a ideia do questionário se deu para que tivéssemos, também, contato com as ideias mais pessoais de cada participante. Partimos do pressuposto de que nem tudo seria dito no grupo, assim, ter a visão do grupo seria importante, mas manter as informações da visão de cada um se mostrou fundamental para compreendermos melhor o fenômeno da construção profissional deste indivíduo.

Gerhardt e Silveira (2009) destacam que a elaboração de um questionário deve ser cuidadosa e precisa se levar em conta os tipos de questões. Levantam, desta forma, três tipos: questões abertas, fechadas e mistas. No caso desta pesquisa, optamos por elaborar questões abertas, pois nossa intenção era que os participantes pudessem responder com maior liberdade às questões, que trariam para a pesquisa maior clareza acerca do Assessor Pedagógico. Foram 16 questões que buscaram conhecer melhor a cada participante, sua trajetória profissional dentro da função, a abrangência de sua atuação e sua visão acerca do assessoramento pedagógico.

O caminho de acesso a essas pessoas foi entrar em contato com um Assessor responsável (o qual, como explicado anteriormente, era conhecido em virtude do grupo de pesquisa), que pudesse indicar os endereços eletrônicos dos demais Assessores. Em seguida, foi feito um convite formal a cada um desses profissionais por e-mail, momento em que foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que compreendessem o foco da pesquisa e o questionário supramencionado. Caso aceitassem participar deveriam responder ao questionário e reenviá-lo à pesquisadora, tendo como prazo dois dias que antecediam ao encontro em que aconteceria o grupo focal. Após a entrega dos questionários respondidos, era enviado o texto

de Elisa Lucarelli: “*Asesoría Pedagógica y cambio em la Universidad*”²⁷ para que, no momento da reunião, houvesse uma discussão direcionada acerca da função do Assessor Pedagógico.

Conforme pode ser observado no quadro 6, tivemos 11 questionários respondidos pelos Assessores das duas universidades brasileiras. Como as respostas eram enviadas com dois dias de antecedência do grupo focal, foi possível fazer uma pré-análise das ideias que seriam mais bem exploradas na conversa. No momento da apresentação dos dados coletados em cada instituição, foi possível fazer um levantamento dessas respostas, de modo que a análise delas se encontra no capítulo específico, adiante.

Quadro 6: Quadro de questionários nas universidades brasileiras

QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS	LOCUS	PARTICIPANTES
8 Questionários	UFSCar	Assessor Pedagógico São Carlos – APSC ²⁸ APSC 1, APSC 2, APSC 3, APSC 4, APSC 5, APSC 6, APSC 7.
3 Questionários	UNIFAL-MG	Assessor Pedagógico Alfenas – APUN APUN 1, APUN 2, APUN 3, APUN 4.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

O próximo passo na coleta de dados foi a preocupação com a realização do grupo focal. Barbour (2009) considera a técnica de grupo focal muito apropriada, tanto para as pesquisas na área da saúde como nas ciências sociais. Explica que há diferenciação entre técnicas que podem ser confundidas com grupos focais. Segundo a autora, existem técnicas de entrevistas em grupo em que a intenção é ouvir cada indivíduo sobre suas impressões e visões, sem uma necessária interação. Enfatiza que para que essa reunião de grupo se configure como um grupo focal há especificidades na técnica. Uma delas é a de que sendo uma reunião de grupo, o que deve ser estimulado é a interação entre os participantes, além da interação com o pesquisador. Este é um dos pontos fortes da proposta. Na pesquisa em questão, o referido ponto foi bastante observado,

²⁷ LUCARELLI, Elisa. *Asesoría Pedagógica y cambio em la Universidad*. **Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**. Vol. 12, número 1, 2008, p. 1 – 14. Universidad de Granada, Granada, España. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073009>. Acesso em 27maio2019.

²⁸ Em atenção às questões firmadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, os participantes da pesquisa, informantes privilegiados, que nos concederam respostas nos questionários e falas nos grupos focais serão chamados por codinomes de identificação formados pelo prefixo AP – referente a Assessor Pedagógico e às iniciais de sua instituição: UFSCAR – SC e UNIFAL-MG – UN, seguidos dos números dos participantes. As docentes entrevistadas serão D1, a docente do Brasil e D2, a docente do Uruguai.

sendo que houve, durante todo o processo, minha intervenção no sentido de fazer os participantes dialogarem entre si, colocando pontos de vista, ora concordando, ora discordando das falas.

Além do estímulo fundamental para que ocorra a interação entre os participantes, Barbour (2009) enfatiza que um grupo focal, para ser vantajoso, precisa ser elaborado com a preocupação de uma “preparação [...] ao desenvolvimento de um guia de tópicos (roteiro) e à seleção de materiais de estímulo que incentivam a interação, assim como as decisões feitas em relação à composição do grupo” (BARBOUR, 2009, p. 21). A autora destaca que os participantes do grupo precisam ter questões em comum, que tornem a discussão apropriada para o desenvolvimento da pesquisa, mas que existam perspectivas diferentes e variadas para que o debate ocorra de fato.

Podemos afirmar que essas questões foram todas observadas e cuidadas no processo de elaboração do grupo focal nas duas instituições onde ocorreu (UFSCar e UNIFAL-MG), pois com o preenchimento prévio dos questionários, os participantes já sabiam o teor da discussão. O mesmo roteiro utilizado para o questionário foi a base dos encaminhamentos das discussões nos grupos, ou seja, usado como base para fazer as intervenções necessárias, para que as discussões realmente acontecessem e contribuíssem com a coleta. Além dessas ações, enviamos o texto da professora Elisa Lucarelli, que era o material de estímulo para manter a discussão mais próxima do objeto de estudo. No momento dos encontros, sempre houve a preocupação em solicitar que todos se apresentassem e discorressem de forma breve sobre sua trajetória profissional, questão fundamental para nossa pesquisa. A partir dessa primeira rodada de respostas, que se caracterizou como individual, foi possível expor as outras questões do roteiro, para que pudéssemos agregar às respostas dos questionários e aos documentos pesquisados.

Abaixo apresentamos o quadro da realização dos grupos focais.

Quadro 7: Quadro de realização dos grupos focais nas universidades federais brasileiras

DATA	EVENTO	LOCAL	ASSESSORES	DURAÇÃO
18/05/2018	Grupo focal com Profissionais da UFSCar (D1, APSC 1, APSC 2, APSC 3, APSC 4, APSC 5, APSC 6, APSC 7)	UFSCar – São Carlos/SP	8 profissionais	2h06m07s

DATA	EVENTO	LOCAL	ASSESSORES	DURAÇÃO
15/06/2018	Grupo focal com Profissionais da UFSCar (APSC 1, APSC 2, APSC 3, APSC 4, APSC 5, APSC 6, APSC 7)	UFSCar – São Carlos/SP	7 profissionais (sendo os mesmos do encontro anterior com a ausência de um)	1h34m13s
18/06/2018	Grupo Focal com Profissionais da UNIFAL (APUN 1, APUN 2, APUN 3, APUN 4)	UNIFAL-MG – Alfenas/MG	5 profissionais (com ausência de um Assessor)	2h14m24s

Fonte: Elaborado pela autora.

Já na Argentina e no Uruguai os caminhos foram um pouco mais árduos, começando pelos contatos. Mesmo com um conhecimento prévio das pessoas que supervisionariam o trabalho lá, a distância e as diferenças de calendários acadêmicos foram dificultadores do processo.

Acerca deste movimento de realização do estágio sanduíche no exterior, para realização do trabalho de pesquisa junto às instituições definidas, é importante ressaltar que depois de inúmeras tentativas para conseguirmos auxílio junto às agências de fomento, e todas terem sido negadas, foi necessário que eu me organizasse com recursos próprios, tanto financeiros, como de tempo, pois trabalho em uma rede de ensino pública e não poderia me ausentar por longo período. Todavia, apesar de todas as dificuldades, depois de mudar a data algumas vezes, foi possível organizar o tempo – três meses – e recursos financeiros, com férias, licença prêmio, décimo terceiro, enfim, dificuldades que foram minimizadas pela riqueza da experiência e do contato com todas as pessoas especiais que tanto auxiliaram na composição desta pesquisa.

Neste período, nos locais pesquisados, foram feitas entrevistas semiestruturadas, pois os contatos possíveis foram todos com um indivíduo do grupo que desenvolvia a Assessoria Pedagógica na instituição, sendo que foram apresentadas justificativas relativas ao tempo e indisponibilidade do grupo em participar para uma discussão simultânea, como o grupo focal.

A partir dessa realidade, não enviamos os questionários e realizamos a entrevista baseando-nos no mesmo roteiro de perguntas.

Gerhardt e Silveira (2009) destacam a entrevista como sendo

uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

Consideram, ainda, que há diferentes tipos de entrevistas, definindo-as como estruturada, semiestruturada, não-estruturada, orientada, em grupo e informal. Revelam a entrevista semiestruturada como aquela em que o pesquisador “organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

Julgamos que o tipo de entrevista utilizado na pesquisa foi o semiestruturado, entretanto, a despeito de termos um roteiro elaborado previamente, e já até tê-lo aplicado no Brasil, deixamos os entrevistados falarem livremente sobre cada questão colocada e, conforme a conversa fluía, algumas questões deixavam de ter sentido no processo e criávamos outras que auxiliavam na melhor compreensão do objeto pesquisado naquele *locus* específico. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Todas foram feitas *in loco*, ou seja, nos deslocamos até cada uma das instituições para estar com os profissionais participantes da pesquisa. Ainda que existam possibilidades tecnológicas para se realizar esses momentos de forma virtual e a distância, não renunciamos ao contato pessoal, pois entendemos que o diálogo direto é uma fonte primordial de dados qualitativos, para que possamos compreender melhor a trajetória profissional do Assessor Pedagógico.

Quadro 8: Quadro de entrevistas nas universidades da Argentina e Uruguai

DATA	EVENTO	LOCAL	DURAÇÃO
24/04/2019	Entrevista professora D 2 ²⁹ da UDELAR	Buenos Aires	0h46m12s
29/04/2019	Entrevista individual Assessora Pedagógica da UBA (APUBA 1)	<i>Facultad de Veterinária</i> – Buenos Aires/Argentina	0h40m12s
12/06/2019	Entrevista individual com Assessora Pedagógica da UBA (APUBA 2)	<i>Facultad de Odontologia</i> – Buenos Aires/Argentina	0h45m05s

²⁹ Em atenção às questões firmadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, os participantes da pesquisa, informantes privilegiados, que nos concederam entrevistas serão chamados por codinomes de identificação formados pelo prefixo AP – referente a Assessor Pedagógico e às iniciais de sua instituição: UBA – UBA e Udelar – UD, seguidos dos números dos entrevistados.

DATA	EVENTO	LOCAL	DURAÇÃO
03/06/2019	Entrevista individual com Assessor Pedagógico da UDELAR (APUD 1)	<i>Facultad de Veterinária</i> – Montevideu/Uruguai	0h32m22s
05/06/2019	Entrevista individual com Assessora Pedagógica da UDELAR (APUD 2)	<i>Facultad de Ingenieria</i> – Montevideu/Uruguai	0h36m25s

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos quadros apresentados é possível notar que todos os participantes do grupo focal da UFSCar enviaram os questionários. Já na UNIFAL-MG, apenas três participantes os enviaram, sendo que ficamos sem as respostas de um dos Assessores desta instituição. Entre todos os sujeitos pesquisados chegamos a um total de 13 Assessores no Brasil, 2 na Argentina e 2 profissionais no Uruguai, contando ainda, com a entrevista da professora responsável pela entidade que acompanha as Assessorias Pedagógicas da UDELAR, que, apesar de ser do Uruguai, me concedeu a entrevista em Buenos Aires, pois estava participando de um evento na cidade.

Na UBA foi possível, ainda, participar, como observadora, de duas experiências de formação, sendo uma de formação docente realizada pela Assessoria Pedagógica da *Facultad de Odontologia* e a outra como discente em uma disciplina do curso de Ciências da Educação na *Facultad de Filosofia y Letras*. A formação docente era parte do curso de *Carrera Docente* desenvolvido pela Área de *Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica* e acontecia às terças-feiras, das nove às onze da manhã, na própria faculdade. O público alvo eram os docentes do curso de Odontologia, especialmente aqueles com menos experiência na docência, recém contratados, mas, participavam também, docentes mais experientes e com suas vidas funcionais bem desenvolvidas dentro da instituição. A segunda oportunidade foi a disciplina de *Didáctica del Nivel Superior*, que acontecia às quartas-feiras das dezessete às vinte horas, e era ministrada por uma das participantes da pesquisa. A disciplina estava na grade curricular do curso de Ciências da Educação, curso que forma professores da educação básica.

A observação não fez parte da nossa coleta de dados nas outras instituições, porém, ainda assim, como tivemos esta oportunidade na UBA não nos furtamos dela e a visualizamos como uma fonte importante neste processo de acesso à informação. Tratou-se de uma observação simples, pois eu era aluna estrangeira, convidada da UBA para estar nos locais.

Gil (2008, p. 100) ressalta que “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada

como procedimento científico”. O autor afirma, ainda, que a observação simples, entre outras coisas, favorece e facilita a obtenção de outras hipóteses, além de enriquecer os dados.

No caso dessa experiência, a observação foi fundamental para melhor compreensão do processo formativo desenvolvido pelos Assessores Pedagógicos da Faculdade de Odontologia e como este processo afetava aos docentes que recorrentemente davam testemunho disso nos encontros presenciais e, também, para compreender a importância de haver uma disciplina que trate da educação superior na graduação, especialmente no que tange ao campo epistemológico da didática.

Quadro 9: Quadro de observação

DATA	EVENTO	LOCAL	DURAÇÃO
09/04/2019 a 18/06/2019	<i>Carrera Docente</i>	<i>Facultad de Odontologia – UBA</i>	6 encontros de duas horas cada um, totalizando 12 horas de observação registradas em diário de bordo.
03/04/2019 a 19/06/2019	<i>Disciplina de Didática del Nivel Superior</i>	<i>Facultad de Filosofia y Letras – UBA</i>	10 encontros de 3 horas cada um, totalizando 30 horas de observação registradas em diário de bordo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das observações realizadas.

Com relação aos documentos, todos foram conseguidos pelas páginas das universidades e/ou com o auxílio de Assessores que enviaram arquivos que não estavam disponíveis *online*. Todos foram analisados para que pudessem clarificar nosso olhar sobre os demais dados coletados.

Lakatos e Marconi (2003) afirmam que a pesquisa documental é um procedimento muito importante para complementar ou compor a coleta de dados. No caso desta pesquisa, coletar documentos que tratam da organização das instituições, das Assessorias Pedagógicas, como resoluções, PDI, relatórios etc., foi de extrema relevância para complementar os dados conseguidos por meio dos questionários, grupos focais, entrevistas e observações.

Apresentamos o quadro de documentos analisados a seguir.

Quadro 10: Documentos das instituições *locus* de pesquisa

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI	UFSCar
Reestruturação da Pró-reitoria de Graduação	UFSCar
Relatório Final da Formação Continuada dos Docentes	UFSCar
Relatório de Gestão DidPed 2013 – 2016	UFSCar
Edital de Pedagogo 2013	UFSCar
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI	UNIFAL-MG
Resolução 029/2015 – Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes	UNIFAL-MG
Regulamentação do Programa Tutorial Acadêmico - PTA	UNIFAL-MG
Resolução 051/2017 – Regimento Interno do Departamento de Apoio Pedagógico (DAP) da Pró-reitoria de Graduação	UNIFAL-MG
Resolução 066/2017 – Diretrizes Institucionais de Gestão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação	UNIFAL-MG
Resolução 019/2017 – Programa de Educação Tutorial - PET	UNIFAL-MG
Resolução 007/2018 – Projeto de Apoio Pedagógico aos Discentes	UNIFAL-MG
<i>Estatuto Universitario</i>	UBA
<i>Reglamento Interno del Consejo Superior</i>	UBA
<i>Colección Cartillas para La Docencia Universitária em FCV/UBA</i> (Volumes 1, 2, 3 e 4)	<i>Facultad de Veterinária – UBA</i>
<i>Histórias Clínicas Grandes Animales – FCV/UBA</i>	<i>Facultad de Veterinária – UBA</i>
<i>Histórias Clínicas Pequenos Animales – FCV/UBA</i>	<i>Facultad de Veterinária – UBA</i>
<i>Especialización em Docencia Universitária para Ciencias Veterinárias y Biológicas - Descrição</i>	<i>Facultad de Veterinária – UBA</i>
<i>Programa de Alfabetización Académica em la Facultad de Ciencias Veterinárias</i>	<i>Facultad de Veterinária – UBA</i>
<i>Area de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica</i>	<i>Facultad de Odontologia – UBA</i>
<i>Carrera Docente de La Facultad de Odontologia</i>	<i>Facultad de Odontologia – UBA</i>
<i>Plan Estratégico de Desarrollo 2015 - 2019 – Universidad de La República</i>	UDELAR
<i>Ley Orgánica de la Universidad de la República - LEY 12.549</i>	UDELAR

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

4.5 A análise dos dados: Análise de Conteúdo

O caminho percorrido na coleta de dados foi longo e muito intenso. Foram muitas informações coletadas no decorrer de um ano e meio de andanças, que foram constituindo cada passo da investigação. O envolvimento de cada um dos participantes foi fundamental para que a trama fosse se desenhando, no entanto, é no momento de costurar todo o conteúdo coletado que se faz presente a ação mais importante e difícil em uma pesquisa científica: analisar os dados.

Para a efetivação dessas análises, pelas características da pesquisa, optamos pela Análise de Conteúdo, que acreditamos ser a escolha ideal para um olhar apurado aos dados coletados.

Elegemos dialogar com Bardin (2011), que dispõe a Análise de Conteúdo como “um tratamento da informação contida nas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 41), ou seja, é fundamental pensar nesse tipo de análise como sendo um tratamento de informação, um olhar minucioso sobre as mensagens conseguidas por meio da coleta de dados, sejam elas escritas, gravadas, percebidas por meio das observações.

A Análise de Conteúdo pode ser uma análise dos "significados" (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos "significantes" (análise lexical, análise dos procedimentos). Por outro lado, o *tratamento descritivo* constitui uma primeira fase do procedimento, mas não é exclusivo da Análise de Conteúdo. Outras disciplinas que se debruçam sobre a linguagem ou sobre a informação também são descritivas: a linguística, a semântica, a documentação. No que diz respeito às características *sistemática e objetiva*, sem serem específicas da Análise de Conteúdo, foram e continuam sendo suficientemente importantes para que se insista nelas (BARDIN, 2011, p. 41, grifos da autora).

Trata-se, entre outras coisas, de uma ação de descrição, mas não uma descrição qualquer, necessita ser uma descrição objetiva, sistemática. A autora enfatiza, ainda, que a Análise de Conteúdos aparece como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Alerta que essa definição não é suficiente para traduzir a importância e a profundidade dessa perspectiva.

Deste modo, Bardin (2011) deixa claro que a atitude interpretativa não deixa de existir na Análise de Conteúdo, mas é sustentada por processos técnicos de validação, sendo que um desses processos retrata o desvendar crítico, ou seja, uma análise que busca afastar ao máximo as implicações ideológicas, embora seja consciente que isso não é totalmente possível. A autora deixa claro que se trata de uma análise que pressupõe a inferência, em que

o analista é como um arqueólogo. Trabalha com *vestígios*: os "documentos" que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o

analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2011, p. 45, grifos da autora).

A análise dos dados é feita de forma lexical e sintática. Bardin (2011) explica que para se fazer o estudo do código de um texto é necessário:

Convenções - Quanto ao vocabulário, pode-se enumerar num texto:

- o número total de palavras presentes ou "*ocorrências*";
- o número total de palavras diferentes ou "*vocábulos*"; esses vocábulos representam o vocabulário (ou repertório lexical, campo lexical) que o autor do texto utiliza;
- a relação ocorrências/vocábulos (ou O/V) dá conta da riqueza (ou da pobreza) do vocabulário utilizado pelo autor da mensagem, visto que indica o número médio de repetições por vocábulo no texto.

Podem classificar-se as unidades de vocabulário segundo a distinção entre:

- *palavras plenas*, isto é, palavras "portadoras de sentido": substantivos, adjetivos, verbos;
- *palavras-instrumento*, isto é, palavras funcionais de ligação: artigos, preposições, pronomes, advérbios, conjunções, etc. (BARDIN, 2011, p. 82, grifos da autora).

Dessa forma, é importante perceber que o elencar de categorias, bem como as dimensões, não é algo alcançado por mera dedução, mas por um trabalho árduo de estudo dos dados, que permite categorizá-lo e refletir as questões postas, a partir dessa categorização que surge em meio a um olhar afinado a tudo o que foi coletado.

Para a coleta, a autora indica a entrevista como um método que favorece a Análise de Conteúdo e ela pode ser feita de várias maneiras. No caso deste estudo, lidamos com entrevistas semiestruturadas individuais e os grupos focais, que nos trouxeram informações de forma equiparada e auxiliaram no processo. A autora explica que a entrevista permite que tenhamos contato com uma fala que possibilita fazer descobertas importantes.

Lidamos, então, com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa - o entrevistado - orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala, diz "Eu", com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer "Eu", mesmo que esteja falando de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes às apalpadelas, certa realidade que se insinua por meio do "estrito desfiladeiro da linguagem", da *sua* linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos... (BARDIN, 2011, p. 93-94, grifos da autora).

A entrevista é um instrumento de coleta fundamental para a pesquisa que será analisada por meio da Análise de Conteúdo. A entrevista abre inúmeras possibilidades de observação do fenômeno observado. Mesmo quando o processo é diferenciado, como o grupo focal utilizado

nas universidades brasileiras, é possível deter a atenção a cada participante em especial, buscando por outros elementos que não apenas as palavras proferidas, mas os gestos, os movimentos, as expressões. A entrevista e o grupo focal são reveladores de histórias, de ideias, de impressões que auxiliam o pesquisador na construção de seu olhar para o fenômeno.

Bardin (2011) defende a necessidade de um olhar atento às entrevistas, para que não se perca a essência do individual em meio ao universo de participantes da pesquisa. No caso deste estudo, em especial, é fundamental que se redobre este cuidado, pois, é por meio dessa observação cuidadosa a cada entrevistado, que se torna possível traçar reflexões acerca da trajetória profissional desses atores.

A partir desse pensamento, Bardin (2011, p. 95) estabelece “níveis de análise, em duas fases sucessivas ou imbricadas, em que uma enriquece a outra”, às quais a autora nomeia como “Decifração Estrutural”. Essa decifração deve ocorrer pela leitura sistemática das entrevistas transcritas – no nosso caso, entrevistas e grupos focais – em que o pesquisador deve criar marcações que o auxiliem a ir compreendendo os elementos presentes na entrevista. Bardin (2011) considera que é fundamental nessas leituras ir se perguntando:

O que está dizendo esta pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? (BARDIN, 2011, p. 98).

Ressalta, ainda, a importância de se estar muito atento ao início das falas dos entrevistados, pois é o momento em que ainda não teve muito tempo para se elaborar respostas que sejam politicamente corretas. Desta forma, é o momento de verificar uma fala mais natural e espontânea, que pode exprimir mais a realidade buscada.

Bardin (2011) divide essa análise em: I. Análise Temática – “dividir o texto em alguns temas principais (que se poderá aperfeiçoar, eventualmente, em subtemas)” (p. 100); II. Características Associadas ao Tema – possibilidade de extrair significados associados ao tema exposto pelo entrevistado; III. Análise Sequencial – “a entrevista é dividida em sequências. Utiliza tanto critérios semânticos (organização da sequência em torno de um tema dominante), quanto estilísticos (ruptura de ritmos, operadores gramaticais)” (p. 101); IV. Análise de Oposições – conseguir localizar ideias que se opõem e esquematizá-las; V. Análise da Enunciação – é uma análise da “maneira de dizer” (p. 106) do entrevistado, separada da análise temática. São expressões e formas de falar muito pessoais que podem ocasionar a compreensão de ideias expostas; e, por fim, VI. Esqueleto da Entrevista (estrutural e semântico) – “as diferentes abordagens anteriores permitem agora esclarecer o miolo substancial desta

entrevista, tanto no plano da organização cognitiva como no da temática profunda (ou seja, latente, no sentido em que o locutor não tem clara consciência disso)” (p. 106).

A partir do exposto, é possível notar que analisamos as entrevistas e os grupos focais de maneira minuciosa e, como fruto deste trabalho árduo, muitas questões que fizemos durante todo o percurso da pesquisa foram clarificadas, ao mesmo tempo que outras foram levantadas. Dessa forma, procuramos seguir a organização de análise proposta pela autora, que a divide em três polos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011, p. 125).

A primeira é a fase de organização da pesquisa em si. A autora determina três missões para este momento: “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125). Essa primeira fase é composta por atividades não estruturadas como a “leitura flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos; a escolha dos documentos que envolve determinadas regras como a da exaustividade, a da representatividade, da homogeneidade e a da pertinência; outra atividade dessa fase é a formulação das hipóteses e objetivos para a análise; depois, a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores; e, por fim, a preparação do material.

A segunda fase de exploração do material será tanto mais efetiva se a primeira fase tiver sido bem realizada. Trata-se de uma fase longa e fatigante, pois “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131).

O tratamento dos dados obtidos, bem como sua interpretação, completa o processo, sendo a terceira e última fase. É o momento em que o pesquisador “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131).

Para manter o rigor da pesquisa, buscamos seguir cada uma dessas orientações, dedicando tempo e atenção para que pudéssemos chegar o mais perto possível de respostas às nossas questões, que sejam o retrato real daquilo que pesquisamos e não constatações frívolas, resultado de uma análise superficial. Apresentamos o quadro a seguir, que destaca os índices, ou seja, as palavras e expressões que mais apareceram nas entrevistas e a frequência de

aparecimento desses termos, classificada em alta, média e baixa. Ressaltamos que a inferência e a interpretação deste índice foram desenvolvidas na análise de dados.

Quadro 11: Tratamento das entrevistas e grupo focais, por Análise de Conteúdo

ÍNDICE	FREQUÊNCIA		
	ALTA	MÉDIA	BAIXA
Acompanhamento			
Aluno			
Apoio Institucional			
Atendimento			
Autonomia			
Concepções de Ensino			
Cumprimento de Legislação			
Currículo			
Desafios			
Didática Universitária			
Diversidade de Demandas			
Docente			
Estudantes			
Eventos			
Experiência			
Falta de Autonomia			
Formação			
História			
Inovação			
Mudanças Paradigmáticas			
Multiplicidade de Tarefas			
Normas			
Objetivos			
Organização			
Papel do APU			
Participação			
Pesquisa			
Políticas			
Potencialidades			
Procedimentos			
Processos			
Produção Científica			
Projetos			
Propor, Organizar e Realizar a Formação Docente			
Proposição			
Propostas Formativas			
Reflexão			
Tomada de Decisões			
Trabalho Solitário			
Universidade que forma			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

A partir do quadro 11 apresentamos, então, as categorias de análise que definimos para atender às mensagens analisadas.

4.5.1 As categorias de análise

Para fazer a análise de todos os dados coletados, tratamos cada um deles de maneira a avaliar as informações dos documentos, as respostas dos questionários, bem como tudo o que foi pronunciado nas entrevistas e grupos focais, além das observações. Para Bardin (2011), a categorização

é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da Análise de Conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria "ansiedade", enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual "descontração"), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2011, p. 147, grifos da autora).

Por esse motivo buscamos ser muito fiéis aos dados coletados e à fundamentação teórica, à nossa pergunta de pesquisa e aos nossos objetivos. Foi a partir de um olhar atento a todos esses aspectos que chegamos às categorias e dimensões abaixo propostas.

1. Trajetória Profissional
 - a. Atribuições
 - b. Desenvolvimento profissional
 - c. Instituição
2. Legitimidade na Função
 - a. Atribuições
 - b. Desenvolvimento profissional
 - c. Instituição

Foi necessário apurar ainda mais os dados, pois a categoria considera a representação simplificada dos dados brutos, segundo Bardin (2011). Para chegar aos pontos que realmente nos farão compreender melhor a trajetória profissional do Assessor Pedagógico universitário, foi necessário decompor cada uma dessas categorias em dimensões para que possam ser compreendidas em sua profundidade.

As categorias e dimensões foram elaboradas a partir da frequência dos índices que surgiram especialmente nas entrevistas e grupos focais, mas também nos questionários e nos documentos analisados. O quadro que segue demonstrará, para cada categoria desenvolvida, os índices correspondentes.

Quadro 12: Categorias a partir da vinculação com os índices

CATEGORIA/DIMENSÃO		ÍNDICES
1	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL/ LEGITIMIDADE NA FUNÇÃO Atribuições do APU	Atendimento Desafios Diversidade de demandas Docente Eventos Formação Multiplicidade de tarefas Objetivos Organização Papel do APU Participação Processos Propor, organizar e realizar a formação docente Proposição Propostas formativas Reflexão Tomada de decisões Trabalho solitário Concepções de ensino Cumprimento de legislação; Didática universitária História Produção científica. Estudantes Inovação Mudanças paradigmáticas Pesquisa Projetos
2	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL/ LEGITIMIDADE NA FUNÇÃO Desenvolvimento Profissional do APU	Autonomia Falta de autonomia formação Reflexão Tomada de decisões Trabalho solitário Concepções de ensino Perspectivas Didática universitária Pedagogia Universitária.

CATEGORIA/DIMENSÃO		ÍNDICES
3	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL/ LEGITIMIDADE NA FUNÇÃO Instituição	Apoio institucional Atendimento Autonomia Desafios Diversidade de demandas Falta de autonomia Multiplicidade de tarefas Participação Proposição Tomada de decisões Trabalho solitário Cumprimento da legislação Perspectivas Produção científica. Pesquisas Políticas Potencialidades

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Partindo dessa pré-análise, pudemos avançar na análise dos significados e dos significantes das mensagens, sendo que já passamos pelo momento do tratamento, quando fizemos os levantamentos dos índices; da inferência, quando relacionamos os índices levantados às categorias de análise; passando agora pelo momento da descrição, para chegar, posteriormente, à interpretação, ou seja, à análise propriamente dita.

4.6 Os contextos pesquisados

O objetivo deste tópico é fazer uma breve apresentação dos contextos pesquisados.

Nos capítulos que seguem, especialmente no tópico “As universidades pesquisadas”, faremos a descrição detalhada de cada um dos espaços que compuseram a pesquisa e será possível compreender cada um deles em sua amplitude.

4.6.1 O contexto brasileiro

O contexto brasileiro utilizado foi o das universidades federais que passaram por grande reformulação institucional a partir do REUNI.

É de se destacar, nesse contexto, que, mesmo que exista preocupação com a ampliação do acesso à universidade, com as questões curriculares dos cursos e de formação do docente universitário – que são questões que estão entrelaçadas entre si – desde o período da abertura

política no país, as ações que operacionalizaram esses aspectos vieram a partir dessa política de Estado.

Dentro desse contexto surgem novos atores até então não presentes na universidade pública brasileira, os chamados, por nós, de Assessores Pedagógicos Universitários, nas funções de técnicos em assuntos educacionais e pedagogos. Essas pessoas chegam à universidade em um momento de mudanças, de ampliação da rede pública de educação superior e de maior acesso a este nível de ensino, com o papel de auxiliar equipe gestora e docentes neste momento de transição, indicando possibilidades de rever propostas curriculares e encaminhamentos pedagógicos dentro das instituições.

Desde sua chegada à universidade, há indefinição de seu real papel, mas muitos espaços têm conseguido desenvolver boas experiências na direção de propor melhorias nos aspectos pedagógicos das instituições, conforme é possível verificar em algumas pesquisas que tratam do tema. Contudo, dentro do contexto brasileiro, temos a história mais recente do país que está desencadeando uma onda de desvalorização da universidade, de deslegitimação, de volta à instrumentalidade do ensino (abordado no capítulo teórico referente ao contexto universitário), que culminam em nova luta desses profissionais.

Neste cenário, reiteramos que foram selecionadas duas instituições com as quais já tínhamos contato em virtude de trabalhos em parceria com o GEPPU – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária da UNESP de Rio Claro – e se sabia que existia um trabalho de assessoramento pedagógico desenvolvido, até, de certa forma, consolidado. Entretanto, além de haver um conhecimento prévio por parte da pesquisadora de que havia um trabalho em desenvolvimento acerca das Assessorias Pedagógicas Universitárias nessas instituições, foram analisados os PDI das universidades participantes (UFSCar e UNIFAL-MG), e foi possível observar neles uma preocupação também institucional com as questões pedagógicas e com a formação do docente universitário, que serão explicitados na caracterização de cada uma das instituições e descrição da coleta de dados, que logo se seguem.

4.6.2 Os contextos argentino e uruguaio

Nesta seção vamos tratar dos dois países de forma mais geral, visto que, no momento da descrição dos dados coletados, cada espaço será devidamente especificado.

Para reconhecer a importância dessa temática, tanto na Argentina como no Uruguai, nosso contato é também nossa referência teórica, Elisa Lucarelli. Foi por meio das publicações dessa pesquisadora da área da Pedagogia Universitária e das Assessorias Pedagógicas

Universitárias que pudemos chegar à *Universidad de Buenos Aires* (UBA) e à *Universidad De La República del Uruguay* (UdelaR) e a cada um dos atores que se propuseram a participar deste estudo.

Lucarelli e outras pesquisadoras dos dois países apresentam, em boa parte de suas obras, a trajetória dos Assessores, entrelaçada à trajetória do sistema universitário nesses dois países. A partir da abertura política, que ocorreu nos dois países por volta de 1985, as universidades nacionais da Argentina e do Uruguai trabalharam em prol de uma ampliação no acesso à universidade pública, bem como a toda uma reestruturação curricular que desconfigurasse o ensino instrumental e utilitarista promovido durante o período da ditadura, além da grande abertura de novas vagas que gerou massificação do público universitário, realidade que perdura até hoje, pois a entrada dos alunos nas universidades nacionais dos dois países é livre.

Na realidade posta, viram a necessidade de ter em seu quadro profissionais que auxiliassem na elaboração de uma nova proposta de ensino, de currículo, de projeto pedagógico para a instituição universitária e que também pudesse atuar junto aos docentes, para que, em parceria, pudessem fazer as transformações necessárias nas políticas, nos documentos e nas práticas da universidade tendo em vista toda a transformação que se impunha.

É neste contexto que surge o Assessor Pedagógico Universitário e começa uma caminhada que foi se transformando durante o percurso, mas que se faz presente até hoje como elemento fundamental da instituição conforme veremos adiante.

5 AS UNIVERSIDADES PESQUISADAS: DESCRIÇÃO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

- _ Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
- _ Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
- _ Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
- Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.
- Lewis Carroll (1865)

Diferentemente de Alice, aqui muito importou o caminho que almejamos seguir, por isso vamos retomar as instituições que fizeram parte da nossa coleta de dados (vide Quadro 5), iniciando com as universidades no Brasil e, em seguida, apresentando a descrição dessa coleta no exterior (Argentina e Uruguai).

Ressaltamos a importância desta seção, pois, a Análise de Conteúdo exige um trabalho voltado à descrição minuciosa dos dados coletados. Desta forma, primeiramente faremos as descrições para, em seguida, apontarmos as categorias de análise, suas dimensões e toda nossa interpretação dos dados.

5.1 UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Figura 5: Imagem da entrada da Universidade Federal de São Carlos



Fonte: <https://www2.ufscar.br/a-ufscar/sao-carlos>. Acesso em 20mar2020.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi fundada no ano de 1968 e foi a primeira instituição federal do interior de São Paulo. A instituição possui quatro *campi*: São Carlos (1968), Araras (1991), Sorocaba (2005) e Lagoa do Sino (2012)³⁰.

Possui 48 departamentos acadêmicos que estão divididos em oito centros: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências em Gestão e Tecnologia, Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade, Ciências Exatas e de Tecnologia, Ciências Humanas e Biológicas, Educação e Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

A instituição tem hoje 64 cursos e disponibiliza 2.897 vagas na graduação presencial. Conta, ainda, com 52 programas de pós-graduação, 12 cursos de mestrado profissional, 44 de mestrado acadêmico, 31 de doutorado e 96 cursos de especialização, além de promover 1.242 atividades de extensão em 319 programas de diversas áreas.

São 26.935 alunos matriculados, sendo 15.518 de graduação presencial; 334 de educação a distância; 452 no mestrado profissional; 2.177 no mestrado acadêmico; 2.080 no doutorado; e 6.374 na especialização. Tem um total de 2.354 servidores, sendo 1.324 docentes e 1.030 técnico-administrativos.

A instituição se organiza a partir da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo que no ensino é organizado pelas Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação que oferecem suporte nas questões organizacionais, pedagógicas, de atendimento ao estudante ao docente.

A Pró-Reitoria de Graduação é subdividida em vários setores. Entre eles estão a Secretaria Executiva, a Divisão de Gestão e Registro Acadêmico, a Coordenadoria de Ingresso, a Coordenadoria de Estágio, entre outras. A Divisão de Desenvolvimento Pedagógico – a DidPed, nosso foco de pesquisa, também faz parte desta Pró-Reitoria.

Na pesquisa, a Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq) administra diversos programas que envolvem esta atividade específica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica, o Programa Jovens Talentos para a Ciência, Programa de pós-doutorado, certificação de grupos de pesquisa e Programas de Infraestrutura de Pesquisa.

Segundo a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da instituição, a política da extensão busca o fortalecimento da função da universidade – produzir, sistematizar e difundir o conhecimento – estendendo atividade de pesquisa e ensino a diversos setores da comunidade externa, destacando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão por meio de programas e projetos diversos.

³⁰ Fonte: <https://www2.ufscar.br/a-ufscar/apresentacao>. Acesso em 08nov2019.

Fomos conhecendo melhor a universidade a partir dos dados coletados, o que será possível apresentar agora, com maiores detalhes.

5.1.1 Conhecendo a UFSCar e sua Assessoria Pedagógica por meio dos documentos

A partir dos documentos analisados, conforme tabela já apresentada, foi possível conhecer um pouco mais do funcionamento da universidade e suas propostas formativas, em que aparecem os Assessores Pedagógicos.

Foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); a Reestruturação da Pró-Reitoria de Graduação; o Relatório de Atividades da Comissão para Elaboração de Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes da UFSCar; a Política de Ações Afirmativas, Diversidade, Equidade da UFSCar; o Relatório de Gestão DidPed 2013 – 2016; e o Edital do concurso para pedagogo de 2013. Esses documentos auxiliaram na compreensão de como a instituição está organizada, fator fundamental para melhor entendimento da atuação do Assessor Pedagógico nela.

Iniciando com o PDI, que é referente ao período de 2013 – 2017, verificamos que a instituição tem como missão primordial o ensino, a pesquisa e a extensão, ou seja, oferecer formação de excelência, promover pesquisas relevantes, além de buscar a “interação com os diferentes segmentos da sociedade para o compartilhamento e (re)construção do conhecimento” (UFSCAR, 2013, p. 7).

No Projeto Pedagógico presente no PDI aparecem os princípios orientadores das políticas que permitirão alcançar a missão mencionada, concretizando-se em ações no cotidiano da universidade.

As diretrizes e as políticas institucionais específicas para os processos formativos se baseiam em princípios que são descritos no documento. Entre eles está a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; atendimento às demandas sociais; princípio da gratuidade do ensino público; excelência acadêmica; articulação da universidade com a educação básica, profissional e tecnológica; valorização da gestão democrática; livre acesso ao conhecimento; sustentabilidade; e responsabilidade social.

Sua organização didático-pedagógica está pautada, entre outras coisas, na “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; na flexibilização curricular; nos processos avaliativos institucionais e no estímulo a inovações nos processos formativos” (USFCAR, 2013, p. 30). O documento vai mostrando as possibilidades de desenvolvimento desses processos e, entre os aspectos demonstrados, ressalta a formação continuada do docente

da universidade como um dos princípios da instituição: “Ampliar as oportunidades e os espaços institucionais voltados à reflexão, ao diálogo e ao compartilhamento de experiências relacionadas aos processos de formação, promovendo a integração entre as diferentes áreas do conhecimento e considerando as demandas do corpo docente da universidade” (UFSCAR, 2013, p. 6). O foco desse princípio é manter um ensino de qualidade na graduação, além da permanência do estudante. Para tanto, os espaços formativos são de enorme relevância segundo apresenta o PDI.

Especificamente ao assessoramento pedagógico, há menção na seção que trata dos “Exemplos de Formação nos Processos Formativos”, explicando que a ProGrad “tem realizado ações em várias frentes, como a de aperfeiçoamento didático-metodológico dos docentes e a do desenvolvimento de condições para implementação e emprego de novas metodologias e tecnologias de ensino” (UFSCAR, 2013, p. 40). Essa seção busca dar ênfase às propostas formativas existentes na universidade, mas sem detalhar o trabalho realizado pela Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DidPed) – grande espaço de atuação dos Assessores Pedagógicos da instituição – que também não aparece no organograma geral da instituição.

Já no documento da reestruturação da ProGrad, de 2014, é possível constatar que a DidPed é citada, aparecendo inclusive, no organograma da Pró-Reitoria de Graduação. Está dividida em dois setores: Serviço de Planejamento, Desenvolvimento e Autoavaliação dos Cursos de Graduação (SerPDACG) e o Serviço de Formação Continuada de Docentes (SerFCD).

Além da presença da divisão no organograma, aparecem os objetivos gerais e específicos de cada serviço ofertado, sem maiores detalhes do trabalho realmente desenvolvido. Assim, o documento aponta o objetivo da DidPed, definindo que

a Divisão de Desenvolvimento Pedagógico é responsável pelo acompanhamento da política de ensino superior e por sua articulação com o ensino de graduação, realizando atividades formativas para os docentes da UFSCar e diversas relações relacionadas ao planejamento, desenvolvimento e autoavaliação institucional dos cursos (UFSCAR, 2014, p. 17).

Os objetivos do SerPDACG são apresentados:

- Instruir e acompanhar os processos de criação de curso de graduação, na perspectiva da elaboração e da implementação de seu Projeto Pedagógico;
- Instruir e acompanhar os processos de alterações e reformulações curriculares dos cursos de graduação;
- Instruir e acompanhar os processos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos de graduação;
- Propor e participar da autoavaliação institucional dos cursos de graduação;
- Acompanhar o desenvolvimento dos projetos institucionais definidos para um grupo de cursos ou áreas afins (PROCEDÊNCIA, PIBID, PET, PLI, etc.);

- Elaborar peças normativas e/ou outros documentos institucionais relativos ao ensino de graduação;
- Organizar e manter o acervo acadêmico e da legislação da educação superior;
- Participar de Comissões, Fóruns e Órgãos Colegiados (UFSCAR, 2014, p. 18).

E como objetivos do SerFCD, determina:

- Propor o desenvolvimento de uma política de formação contínua de docentes, incluindo a formação de docentes ingressantes na instituição;
- Planejar e desenvolver atividades de formação pedagógica e de gestão acadêmica, destinadas aos docentes, em diferentes formatos (seminários, congressos, oficinas) e nas modalidades presencial e a distância (UFSCAR, 2014, p. 18).

Estes são alguns dos espaços de atuação dos Assessores Pedagógicos na UFSCar, de acordo com os documentos supramencionados.

Segundo os documentos analisados há outros espaços e departamentos de atuação do pedagogo e técnico em assuntos educacionais na universidade, como as unidades que tratam do ensino a distância e diversas outras. Contudo, nossa investigação ficou mais próxima aos Assessores da DidPed, apesar de ter tido a participação de uma Assessora que atua na educação a distância no grupo focal.

À época da coleta de dados, ocorria um movimento realizado por uma comissão que se reuniu com a intenção de elaborar uma política institucional de formação. O Relatório de Atividades da Comissão para Elaboração de Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes da UFSCar – 2018 apresenta um resumo dos conteúdos encontrados no PDI e no PPP, destacando os princípios que enfocam a formação, bem como os avanços que têm sido alcançados pela universidade no que tange às novas tecnologias, às muitas possibilidades de metodologias de ensino, além da perspectiva de atender a diversidade que compõe a instituição, que

é reconhecida como referência, no estado de São Paulo, para políticas de Ação Afirmativa, com reservas nos cursos de graduação para negros, indígenas, pessoas em situação de refúgio e egressos de escolas públicas. O Programa de Ações Afirmativas da UFSCar foi, ainda, modelo para a Lei 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e de baixa renda, oriundos de escolas públicas (UFSCAR, 2018, p. 7).

O objetivo dessa comissão, segundo o documento, foi pensar em uma política de formação que pudesse atender aos pressupostos estabelecidos no PDI da instituição e às demandas emergentes da universidade no que tange à ampliação do acesso ao ensino de graduação. Como há um destaque relacionado à valorização da diversidade social e étnico-racial, mostra-se urgente o desenvolvimento de ações formativas que constituam “um processo contínuo de acompanhamento, reflexão e discussão coletiva sobre as atividades profissionais

dos docentes, de modo que eles possam desempenhá-las com autonomia e segurança” (UFSCAR, 2018, p. 7).

O documento faz, ainda, um levantamento das formações oferecidas aos docentes desde a criação do DidPed, em 2006, informação que optamos por organizá-las no quadro que segue, para uma melhor visualização.

Quadro 13: Atividades formativas desenvolvidas pelo DidPed (UFSCar)

ATIVIDADE	PERÍODO	OBJETIVOS
Seminário de Ensino de Graduação	Em 2018 ofereceu a 8ª. Edição.	Oferecer oportunidades de ampliar conhecimentos, analisar, discutir e propor novas possibilidades de práticas pedagógicas no ensino de graduação, além de buscar maior integração do corpo docente da instituição.
Programa de Ação Docente da UFSCar: compartilhando experiências e construindo caminhos	Aconteceram 3 edições entre 2009 e 2011	Contribuir para a integração dos docentes recém-contratados à comunidade acadêmica da UFSCar; propiciar o desenvolvimento de uma postura reflexiva frente aos processos de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação e desafios postos à educação superior na contemporaneidade; compartilhar experiências de constituição de identidade da instituição e do compromisso social da UFSCar; e socializar informações sobre os procedimentos acadêmicos institucionalizados no ensino de graduação da UFSCar.
Congresso de Ensino da Graduação	Passou por 4 edições entre 2011 e 2019	Integra a Jornada Científica e Tecnológica da UFSCar e tem como objetivo dar maior visibilidade às atividades de graduação da universidade e atender à demanda da comunidade universitária da UFSCar expressa no PDI, no sentido de “fortalecer e ampliar procedimentos facilitadores da integração entre ensino, pesquisa e extensão” (UFSCar, 2013, p. 6).
Formação em Gestão Acadêmica: fomentando a eficiência dos processos na graduação	Uma edição presencial em 2009 e a partir de 2016 passou ser	Destinada aos docentes e técnicos administrativos que desempenham atividades de gestão acadêmica no

ATIVIDADE	PERÍODO	OBJETIVOS
	ofertada na modalidade EaD	âmbito dos cursos de graduação da UFSCar.
Espaço de Desenvolvimento Docente (EDD)	Criado em 2013 no ambiente virtual de aprendizagem	Subsidiar os docentes no período inicial de desenvolvimento da docência na UFSCar, considerando os princípios, a estrutura e o funcionamento do ensino desta instituição, em consonância com o contexto político, social e educacional ao qual a universidade se insere. A criação deste espaço formativo virtual envolveu outros setores da instituição, como a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) e docentes da UFSCar que atuam na temática de formação de professores.
Serviço de Formação Continuada de Docentes da UFSCar	Setor da DidPed existente desde 2014	Propor o desenvolvimento de uma política de formação continuada de docentes, incluindo a formação de docentes ingressantes na instituição; e planejar e desenvolver atividades de formação pedagógica e de gestão acadêmica, destinadas aos docentes, em diferentes formatos (seminários, congressos, oficinas) e nas modalidades presencial e a distância.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações contidas no documento (UFSCAR, 2018, p. 9-10).

A comissão, da qual trata o referido relatório, se reuniu entre agosto de 2017 e outubro de 2018, e pôde constatar que diversos setores da universidade oferecem atividades formativas. Entretanto, falta uma política que possa unir essas ações para que se tornem profícuas à formação do docente. O documento estabelece como objetivo da comissão

propor diretrizes para política institucional de formação continuada de docentes da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, estabelecendo princípios e elencando propostas de atividades formativas a partir da análise dos dados dos questionários aplicados e das demandas ou necessidades formativas indicadas pelos docentes dos cursos de graduação (UFSCAR, 2018, p. 11).

Ao final do relatório, a comissão faz proposições de uma política de formação continuada dos docentes da UFSCar, envolvendo diversos setores e ações, no entanto, até o momento do término dessa parte da nossa pesquisa, a proposta não havia sido implementada.

O Relatório de Gestão da DidPed descreve as ações realizadas pela gestão da Divisão, entre os anos de 2013 e 2016. Além de retomar os objetivos dos serviços que compõem a divisão, relata as ações desenvolvidas nas tarefas de: planejamento e desenvolvimentos dos cursos de graduação; processos de criação de cursos; discussão de projetos pedagógicos;

processos de reformulação curricular; implantação de atividades curriculares; processos regulatórios; desenvolvimento de projetos institucionais; desenvolvimento de projetos de valorização da formação de profissionais da educação básica; Programa de Educação Tutorial; autoavaliação institucional dos cursos de graduação; elaboração de peças normativas; além do desenvolvimento de diversas ações pedagógicas e formação continuada dos docentes da instituição (desenvolvimento profissional para a docência; congresso de ensino de graduação; seminário de ensino de graduação; semana pedagógica do *campus* Lagoa do Sino; atividades formativas voltadas aos docentes ingressantes; formação em gestão acadêmica; e atividades formativas para a equipe da divisão.

Além dos documentos analisados, tivemos a oportunidade de realizar encontros com alguns dos profissionais da universidade que desempenham o papel de Assessores Pedagógicos Universitários, momentos em que a atuação do Assessor, naquela universidade, foi ficando mais clara. Porém, isto não se deu apenas pelos encontros, mas pelos questionários que foram enviados para serem respondidos previamente.

5.1.2 Conhecendo a UFSCar e a Assessoria Pedagógica por meio dos questionários e encontros focais

Estivemos com os Assessores Pedagógicos da UFSCar em três momentos distintos, contemplados por diálogo e partilha, durante os meses de maio e junho de 2018.

A primeira oportunidade foi uma conversa com uma das pedagogas da DidPed para que mostrássemos a proposta, o TCLE e explicássemos o procedimento da investigação. Este momento foi muito rico pela acolhida e pelo empenho da profissional em auxiliar na organização dos encontros, bem como motivar a todos daquele setor para participarem.

No segundo momento, realizamos o primeiro encontro do grupo com uma parte dos profissionais que atuam como Assessores Pedagógicos Universitários. A reunião foi realizada após contato via e-mail e resposta de questionários individuais, que foram devolvidos à pesquisadora. Nesse mesmo dia, foi possível conversar com a professora aposentada (D 1), que vivenciou todo o processo de constituição do assessoramento pedagógico da universidade.

O terceiro momento foi formativo. Após leitura de um texto específico, enviado igualmente por e-mail aos participantes, foi possível fazer uma discussão acerca da trajetória profissional do Assessor Pedagógico, junto aos profissionais daquele espaço, à luz do referencial de Elisa Lucarelli.

Os questionários auxiliaram no entendimento de algumas questões importantes. Foram enviados 9 questionários ao total, sendo cinco para São Carlos, um para Araras, dois para Sorocaba e um para Lagoa do Sino. Foram devolvidos quatro questionários de São Carlos, um de Araras, um de Sorocaba e um de Lagoa do Sino, totalizando sete documentos.

A partir das respostas dos sete questionários, determinamos que os participantes serão chamados de Assessores Pedagógicos (AP) e terão a sigla de seus locais de trabalho. No caso da UFSCar as siglas serão: APSC 1, APSC 2, APSC 3, APSC 4, APSC 5, APSC 6 e APSC 7. No caso dessa universidade ainda teremos a Docente entrevistada que será denominada D 1.

Os questionários continham 16 questões e está disponível no Apêndice C deste trabalho. Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo, conforme exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O tempo de trabalho dos participantes na instituição varia de um ano e cinco meses a doze anos de atuação no cargo.

No que tange à formação, todos os sete participantes são pedagogos, entretanto, além da Pedagogia um é formado em Letras, outro em História, três são doutores em Educação e dois possuem o mestrado.

Quanto aos cargos e funções, são quatro técnicos em assuntos educacionais e três pedagogas, sendo que três dos participantes assumem, ainda, função de chefia nos departamentos em que estão lotados. Todos os participantes estão vinculados à Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), porém uma delas estava cedida à Secretaria Geral de Educação a Distância, à época da coleta de dados.

A questão da chefia, segundo uma das participantes, foi uma decisão da ProGrad para aumentar a valorização e credibilidade no trabalho do Assessor Pedagógico, que precisa fazer intervenções junto a outros profissionais que nem sempre valorizam a figura do técnico, mesmo sendo ele mestre ou doutor. Deste modo, assumindo uma função de chefia dentro do departamento, existe uma chance maior de que este profissional alcance a legitimidade de seu trabalho, segundo a participante.

Na sexta pergunta todos confirmaram que prestaram concurso exatamente para fazerem o que estão fazendo. Contudo, não sabiam ao certo qual seria o local de atuação. Três responderam que não haviam escolhido estar no local que estavam atuando, embora estivessem cientes da função que ocupariam.

Sobre as atividades desenvolvidas no setor, apresentaremos um quadro que demonstra a multiplicidade de tarefas realizadas pelos profissionais que atuam na Assessoria Pedagógica

da UFSCar, sendo que alguns deles estão responsáveis por todas as tarefas e outros por apenas algumas, dependendo do local em que se encontram lotados.

Quadro 14: Atribuições desenvolvidas por pedagogos e TAE da UFSCar participantes da pesquisa

TAREFAS	APSC 1	APSC 2	APSC 3	APSC 4	APSC 5	APSC 6	APSC 7
Desenvolver Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC)	x	x	x	x	x		x
Atendimentos de discentes	x				x	x	
Atendimento de demanda individual de docentes	x	x	x	x	x	x	x
Criação e regulação de cursos		x		x	x	x	
Reformulação curricular	x	x	x	x	x	x	x
Elaboração de normativas	x	x	x	x	x	x	x
Revisão de processos avaliativos				x			
Procedimentos ligados à EaD			x				
Acompanhamento de projetos institucionais				x	x	x	
Proposição, planejamento e organização de atividades de formação pedagógica					x		x
Organização de eventos formativos		x		x	x	x	x
Participação em comissões	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Sobre os objetivos das tarefas realizadas, a APSC 7 explicou que seu objetivo ao desenvolver sua função é “oferecer ao corpo docente oportunidades de ampliar conhecimentos

sobre a profissão docente, analisar, discutir e propor novas possibilidades de práticas pedagógicas no ensino de graduação” (APSC 7, Questão 7 do questionário, 2018). O APSC 1 explicou que seu trabalho está mais voltado às reformulações dos PPC, assim, busca verificar o potencial formativo existente nesses momentos de discussão e reflexão acerca dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Os demais se limitaram a descrever as atividades realizadas, sem mencionar diretamente os objetivos específicos ligados à sua atuação na universidade.

Os desafios mencionados na questão de número oito foram:

- Falta de autonomia na tomada de decisões;
- Enxergar a função toda como um grande desafio, pois sua formação e experiências profissionais anteriores não deram base para cumprir as funções do cargo, no setor em que está;
- Chegar em um consenso com os demais atores envolvidos nos processos, em relação à compreensão da legislação, revisão dos formatos dos PPC e incoerências no documento que não são sanadas em virtude de não se chegar a um ponto comum;
- Diversas demandas que chegam de última hora, sem tempo hábil para atender todas, o que ocasiona menos atenção a demandas que não são tão urgentes, mas precisariam ser pensadas e desenvolvidas;
- Estar sozinha no *campus* como APU, pois é difícil atender a todas as demandas com qualidade – no caso das pedagogas que atuam nos *campi* de Araras e Lagoa do Sino;
- A formação em pedagogia que não dá embasamento para desenvolver o trabalho de APU;
- Propor, organizar e realizar a formação de docentes.

É importante destacar que o último item foi apontado como o grande desafio de todos. Mesmo aqueles que não trabalham diretamente com essa perspectiva, sentem as dificuldades advindas dela.

Sobre a formação do Assessor Pedagógico em serviço, foi levantada a questão de haver políticas institucionais que permitem a saída e/ou o afastamento dos profissionais para realizarem formação *Stricto Sensu* e para participarem de eventos científicos, que motivam a busca pessoal de formação profissional dos técnicos da universidade. Mencionaram, também, a troca de experiências realizada entre eles mesmos, profissionais da universidade e, em algumas situações, com profissionais de outras universidades, sem alcançar, no entanto,

parcerias realmente vantajosas que pudessem resultar em ações formativas efetivas, ou seja, não há formações específicas para os APU, propostas pela instituição.

Sobre a formação pedagógica dos docentes da universidade, apenas as Assessoras APSC 5 e APSC 7 são responsáveis diretas pela formação em seus *campi*. Os demais revelam algumas experiências de participação na organização de algumas iniciativas. Sobre o nível de experiência com a formação pedagógica do docente universitário, apenas a APSC 7 possui uma vivência mais densa nesse campo de atuação, pois trabalha diretamente com isso há mais de 8 anos. Os demais assumem que é um campo de difícil atuação e que não se sentem totalmente preparados para desenvolverem formação docente. Aqueles que se envolvem de alguma forma com a formação docente, explicaram que constroem sua ação no âmbito da formação docente na prática cotidiana.

Com relação à potencialização de inovação curricular e pedagógica, com exceção dos Assessores APSC 4 e APSC 6, que não responderam a essa questão, os Assessores acreditam que seu trabalho esteja potencializando inovações curriculares e pedagógicas nas propostas formativas diretas a docentes, nas discussões em comissões e nas reflexões acerca do currículo e dos projetos pedagógicos. Afirmam que são todos momentos de reflexão e que sempre surgem possibilidades de se alcançar mudanças paradigmáticas. As evidências dessa certeza, segundo as respostas dos Assessores, se dão nas devolutivas dos próprios docentes, em reuniões ou em conversas informais, em que relatam mudanças em práticas pedagógicas e resultados a partir de intervenções do Assessor.

Sobre as concepções de ensino, de aprendizagem e de inovação que permeiam as formações dos docentes universitários, apenas três Assessores responderam, sendo que o APSC 1 acredita que o docente deve ser visto como mediador do processo de ensino e que a concepção de inovação deve estar voltada “à busca de novas ferramentas, métodos, técnicas e instrumentos que possam colaborar para a eficácia do aprendizado do aluno” (APSC 1, questão 15 do questionário). A APSC 2 vê as formações em uma tendência construtivista que foca na busca de metodologias ativas, enquanto a APSC 7 acredita que

a concepção do espaço de formação é de maior aprofundamento e reflexão acerca das questões do trabalho docente, no entanto, busca atender às demandas dos docentes, propondo, às vezes, formações mais instrumentais, que tratem de metodologias ativas, estratégias, mas aproveitam a disponibilidade dos docentes envolvidos para propor questões mais reflexivas, mesclando assim as propostas formativas (APSC 7, questão 15 do questionário, 2018).

Já a última questão, que trata do bom desenvolvimento do papel do Assessor Pedagógico Universitário, foi respondida de maneira unânime. Todos os Assessores afirmaram

que são necessários ajustes fundamentais para que a função possa ser cumprida de forma aprofundada. Entre eles estão: maior integração entre os profissionais dos *campi* da universidade; contratação de mais Assessores, pois a demanda é sempre maior do que a que pode ser atendida pelo pessoal existente, especialmente nos *campi* em que há apenas um Assessor atuando; maior investimento institucional e uma política de formação docente que fomente maior interesse e motivação na participação de todos nas propostas formativas.

A leitura dos questionários foi realizada antes dos grupos focais. Desta forma, já tínhamos uma prévia do que encontraríamos nas conversas. Nesse momento, era importante conhecer a trajetória profissional de cada um dos Assessores, que foi a primeira pergunta feita no encontro que contou com os sete Assessores que responderam aos questionários, sendo que dois deles participaram por meio de ferramenta virtual de comunicação (vídeo-chamada).

A APSC 3 foi a primeira a falar e contou que ingressou em novembro de 2006, lotada na ProGrad, mas atualmente está cedida para a Secretaria de Educação a Distância (SEAD). Desenvolve tarefas voltadas a cursos *online*, especializações e se dedica ao estudo da legislação vigente referente a essa modalidade de ensino. Logo que ingressou, trabalhou com as primeiras propostas de ações formativas. Afirma que sua aprendizagem tem ocorrido na função, pois o curso de Pedagogia não prepara o pedagogo para estar no espaço da universidade. Lembra que outro aspecto que dificultou essa aprendizagem foi o fato de que nem mesmo as pessoas que a receberam na universidade, no momento de seu ingresso, sabiam o que ela devia realmente fazer, quais seriam suas tarefas. Disse na entrevista que “quem garantiu que não fôssemos secretárias executivas foi uma professora que assumiu o grupo para direcioná-lo às questões pedagógicas”.

A APSC 4 foi a segunda a narrar sua trajetória na universidade. Ingressou como técnica em assuntos educacionais, mas explicou que, na UFSCar, neste concurso, a exigência era ter licenciatura em Pedagogia, mesmo para os cargos de TAE. Quando chegou na instituição, em 2006, as pessoas não sabiam ao certo o que fariam. Explica que, até aquele momento, havia docentes e técnicos administrativos e, com a chegada dos pedagogos, ficaram todos sem uma diretriz para indicar quais seriam suas funções. Inclusive, ouviu do Pró-Reitor da época que “você é mais uma pedagoga chegando e eu não sei o que fazer com você” (APSC 4, entrevista do dia 18/05/2018). Explicou que eram colocados para exercerem funções de auxiliares ou assistentes administrativos. “Um exemplo é que fui já, [...] contar colchão na moradia, porque precisava atualizar quantos estudantes tinham e verificar inclusive aqueles que estavam ali sem o direito. Ficamos uma semana indo de quarto em quarto da moradia e não tinha nada de pedagógico nisso” (APSC 4, grupo focal, 2018).

Segundo a Assessora, quem mudou essa realidade foi a D 1 (Docente aposentada da universidade, entrevistada na pesquisa), que conviveu muito tempo com os docentes do curso de Pedagogia e assumiu a responsabilidade de refinar as funções do pedagogo dentro da universidade. Explicou que, “com o passar do tempo, fomos criando nossa identidade sempre com a professora D 1 conosco” (APSC 4, grupo focal, 2018). Explicou, ainda, que as demandas que fugiam às questões pedagógicas sempre voltavam à pauta por parte de pessoas de outros setores, com a alegação de que a ProGrad tinha muitos funcionários e faltava pessoal em outros lugares.

A Assessora continuou relatando que somente entre 2007 e 2008 é que se começou a pensar em uma reestruturação da ProGrad, em virtude da chegada dos pedagogos e de outros profissionais que ainda não estavam com suas funções bem claras. Depois de um longo processo de discussão, a reestruturação foi finalizada em 2012. Hoje, a atuação está em duas seções da Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DidPed). Uma é do planejamento e desenvolvimento dos cursos de graduação e a outra de formação continuada do docente. Essa separação existe no papel, mas a interlocução entre as duas seções é bastante profícua, segundo as Assessoras.

Nessas duas divisões, como já mencionado a partir da leitura do PDI, o grupo acompanha, também, a avaliação dos cursos de graduação, bem como os processos de credenciamento, além de ainda auxiliarem na elaboração dos projetos do PIBID e da Residência Pedagógica. Participam nas comissões de discussão dos projetos pedagógicos de cursos – PPC – e algumas das Assessoras fazem atendimento e acompanhamento de alunos.

A APSC 7 afirmou ser importante

salientar [...] que o trabalho mesmo, o pedagógico, ele tá aí. Quando se pensa na concepção de avaliação que está por trás de um projeto pedagógico, quando se pensa em qual profissional se almeja formar, pensa na grade curricular, o quanto está considerando apenas disciplinas teóricas, acaba esquecendo da parte mais prática, então tem um olhar pedagógico por detrás, não é? Então, a importância do papel da Assessoria do pedagogo, que é alguém voltado para a educação, é esse olhar, senão fica algo assim, técnico, voltado apenas para a formação do profissional enquanto técnico daquela área, mas a universidade forma para além disso, forma o cidadão para atuar na sociedade, então essa é uma contribuição bastante importante [...] dá um caráter realmente formativo (APSC 7, grupo focal, 2018).

Foi exemplificado que, em um dos *campi* a APSC 5 estava discutindo com os docentes as concepções de avaliação que estavam presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de lá, não apenas sobre aspectos relacionados à legislação, mas também propondo reflexões acerca dos conceitos, das concepções de avaliação que estão presentes, além de outros aspectos que acabam despertando novas ideias e possibilitando outras propostas. Não obstante, a Assessora esclarece que, no papel do pedagogo na universidade, não é nada fácil “trazer esses conteúdos,

essas concepções e essas reflexões para o ambiente universitário, para os professores que são doutores e ultraespecialistas na área deles; não torna a função algo tranquilo de se desenvolver” (APSC 5, grupo focal, 2018).

As APSC 5 e 6 atuam sozinhas nos *campi* descentralizados da universidade.

A APSC 6 ainda vive uma realidade em seu *campus* de confusão em relação à sua função. Outros setores enviam demandas a ela, que não dizem respeito à sua atividade profissional de forma frequente, o que causa desgaste, pois precisa ficar explicando a todo momento que determinada situação não diz respeito às suas obrigações na universidade. Ainda confundem muito, segundo ela, a função do APU com a do técnico administrativo, inclusive solicitando a presença das pessoas do setor nos eventos para manusear equipamentos como *data show*.

A APSC 2 relatou que entrou por meio de concurso em 2016. Está ligada à DidPed, mas teve uma difícil adaptação em virtude de vir da educação básica. Era professora da educação infantil e chegou na universidade para atender demandas totalmente diferentes. Afirmou que ainda está em período de adaptação e explicou algumas das tarefas que realiza:

- Participação em comissão para a definição dos 20% de disciplinas ofertadas no formato EaD em cursos presenciais;
- Elaboração do regimento geral dos cursos de graduação;
- Elaboração do projeto pedagógico institucional;
- Elaboração de orientações gerais para adequação das licenciaturas à Resolução de 2015;
- Política de formação continuada;
- Revisão dos critérios para seleção de bolsistas (APSC 2, grupo focal, 2018).

Explicou, ainda, que existem as comissões extras que sempre solicitam a presença de um pedagogo.

As Assessoras reconhecem que o curso de Pedagogia que cursaram não forneceram formação para as pessoas que desejam trabalhar na universidade. Não há na grade de disciplinas dos cursos conhecidos de Pedagogia nenhuma disciplina, nem optativa, que trate da atuação do pedagogo nas universidades.

A APSC 1 afirma que acredita que a formação do TAE, do técnico em assuntos educacionais, deveria ser uma formação mais ampla, pois nem todos os TAE são pedagogos. Então, de qualquer forma, seria necessária uma formação específica para essa função, independente do curso de Pedagogia.

Surgiu uma discussão em meio ao grupo, a partir da fala da formação do profissional que deve atuar nas questões pedagógicas na universidade, sobre a questão do curso de Pedagogia realmente não conseguir formar profissionais suficientemente habilitados, como já mencionado, e o debate sugere que, em vez de propor um novo curso para formar este

profissional, o curso de Pedagogia deveria se adequar a essa demanda. A APSC 7 mencionou, inclusive, que dentro da própria universidade os pedagogos não tiveram força política e profissional para incluir alguma disciplina que tratasse da atuação do pedagogo na educação superior, o que não deixa muitas perspectivas de mudança nesse sentido. A APSC 5 se coloca como exemplo, pois ingressou em 2016, formada em Pedagogia com mestrado em Educação e fazendo o doutorado igualmente em Educação, e, ainda assim, sentiu-se bastante perdida, pois o trabalho a ser realizado era totalmente diferente de tudo o que viu em toda sua formação acadêmica. Relatou ainda, que vive situações análogas às da outra pedagoga que está sozinha no *campus* em que atua e da grande confusão que ainda é feita com relação à sua função dentro da universidade. Apesar de desenvolver, como no *campus* central, as atividades de credenciamento de cursos, apoio, formação do docente, acompanhamento do discente, desenvolvimento do projeto pedagógico, “é uma experiência muito intensa de aprendizados [...], a gente vai conhecendo e aprendendo a função para poder constituir essa identidade” (APSC 5, grupo focal, 2018). Continua explicando que, em sua unidade, falta clareza sobre o papel do departamento do ensino de graduação. Então, a todo momento, recebe demandas às quais não deveria atender, ou ainda, demandas que deveriam ser de responsabilidade do departamento estão sendo atendidas por outro ente. Dessa forma, explica que precisa, o tempo todo, além de buscar a construção de sua própria função, explicar aos demais profissionais que atuam próximos a ela o que é de sua alçada e o que não é. “É uma construção minha e da instituição” (APSC 5, grupo focal, 2018).

A APSC 7 levantou uma outra questão, que já foi motivo de reflexões entre o grupo de TAE e pedagogas da universidade, que é a referência a elas como “meninas”. A Pedagogia na educação básica já traz o fato de ser uma atuação maciçamente feminina, o que, em uma sociedade fundada em conceitos machistas e patriarcais, se traduz como uma profissão de menor valor. Com os pedagogos que atuam na educação superior não tem sido diferente, e, assim, as profissionais colocaram esta como uma reflexão importante que já foi feita no setor delas, compartilhada com os demais setores e que deve ser retomada sempre que necessário. Neste sentido, não se trata apenas de uma forma carinhosa de chamar, mas de certa maneira, de uma forma pejorativa, que remete a uma diminuição das profissionais que desempenham o papel de Assessoras Pedagógicas, delegando a elas um papel secundário.

Outra narrativa presente na entrevista é a valorização ou não do pedagogo frente a valorização do docente universitário. Ficou claro que na unidade central já existe uma cultura de valorização do departamento voltado ao ensino, entretanto, nos *campi* novos, isso ainda está sendo construído. Há depoimentos de situações em que professores ficam indignados com o

fato de um pedagogo ser o responsável, por exemplo, por articular a formação continuada dos docentes.

Sobre a formação docente, a APSC 7 explica que, no ano de 2010, aconteceu a primeira sistematização de um programa de formação, com ciclos de palestras e oficinas, que foi elaborado pela ProGrad. Ao longo dos anos, o grupo vem incrementando mais ações a este programa, mas tem consciência que ainda não conseguiu desenvolver uma política de formação. Existem as ações formativas sim, mas falta a constituição de uma política de formação. Explica que foi formada uma comissão para pensar nessa política de formação e que, em contato com os outros setores, é possível verificar que há oferta de formação por outros departamentos como a Secretaria Geral de Educação a Distância – SEAD, que desenvolve formação relativa às novas tecnologias, a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade – SAADE, que oferece formações acerca da diversidade, da inclusão e das políticas afirmativas. Outros órgãos e departamentos também ofertam formação sobre metodologias, avaliação e outras temáticas. Algumas são de conhecimento da DidPed e outras não. A comissão está se reunindo com o intuito de elaborar uma política de formação e unir forças entre todos que estão desenvolvendo algum tipo de proposta formativa junto aos docentes da universidade, conforme mencionado anteriormente na descrição dos documentos analisados.

Uma das questões que está sendo discutida nessa comissão é verificar formas de incentivar a participação do docente nas formações, com a possibilidade de se oferecer algum estímulo funcional, mas a discussão ainda é inicial, segundo as profissionais entrevistadas. Explicam que a realidade que se tem, atualmente, nas ofertas de formação é de uma baixa adesão dos docentes. Afirmam que é muito complicado ter todo um trabalho, fazer uma proposta, deslocar palestrantes e, por vezes, serem pouquíssimos a participarem, sendo que já existiram situações de ninguém aparecer, apesar de terem feito inscrição para o evento. A APSC 7 relata que a expectativa dos docentes, dificilmente é atendida nessas formações, pois buscam “questões de habilidades técnicas da profissão. Ou seja, querem aprender estratégias de ensino” (APSC 7, grupo focal, 2018).

Quando questionados sobre qual o maior desafio encontrado na função, entre todas as tarefas desenvolvidas por eles, todos os Assessores mencionaram a formação docente, como já havia aparecido nos questionários. As outras frentes estão mais voltadas ao cumprimento de legislação, então, mesmo que os servidores não apreciem muito o trabalho desenvolvido pela divisão de ensino, acabam acatando, pois existe um conhecimento técnico envolvido que é legitimado a este grupo de profissionais; já a formação docente é um desafio imenso. Quando questionados sobre a razão dessa não legitimidade, levantaram várias questões, entre elas, a

pouca valorização das licenciaturas em termos de qualidade formativa, o fato de serem “apenas” técnicos da instituição, impressão e que não possuem qualificação suficiente para lidarem com a elite da universidade.

A APSC 5, sobre formação pedagógica do docente universitário, considera que, apesar de ser seu maior desafio, é a tarefa que mais tem desenvolvido em seu *campus*, especialmente por ser uma unidade nova, com muitos docentes recém ingressados. Relata que tem tido, ainda, um bom público nas formações e tem levado questões para reflexão deste grupo. No entanto, ela sente falta de ações pós-formação, que forneçam algum acompanhamento aos docentes na concretização de novas propostas, a partir da experiência formativa. A APSC 7 faz uma reflexão acerca dessa fala, apontando que esse processo formativo precisa mesmo ser mais bem pensado, pois “nos eventos formativos a gente toca na ferida, abre, escancara e não fecha. A gente não consegue fazer uma reflexão que cicatriza aquela cirurgia que a gente fez” (APSC 7).

Essas foram as reflexões que emergiram no primeiro dia de entrevista. Para complementar, nesse mesmo dia tivemos a oportunidade de conversar com a docente (D 1) que, segundo as participantes, foi a grande responsável por criar um espaço voltado às questões pedagógicas na universidade.

Essa professora nos contou que, como docente, na época em que estavam acontecendo as mudanças estruturais na universidade, ela assumiu uma Assessoria Pedagógica em um momento de falta de pessoal. À época, segundo ela, a pessoa responsável pelas questões pedagógicas, que era pedagoga, ficou doente e se afastou e era necessário tocar um projeto de avaliação de cursos e, mesmo sendo bióloga, acabou assumindo essa responsabilidade junto a outras pessoas por haver sempre se preocupado muito com o aspecto pedagógico. Explica que desde o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 existia um trabalho voltado às questões pedagógicas na universidade e ela já tinha um envolvimento desde este período.

Os processos de implementação de Planos de Ensino em todas as áreas e a necessidade de se iniciar a elaboração de Projetos Pedagógicos para todos os cursos, fez surgir a necessidade de uma avaliação institucional. Esse processo foi sendo amadurecido e foi, então, que a D 1 teve um maior envolvimento. Em um momento em que não havia nenhum profissional específico da Educação, ficou a cargo dela e de outra professora da área da Psicologia elaborarem este processo avaliativo. Esse processo foi realizado de forma manual, e envolvia formulários diferenciados para cada curso e área de atuação. Todos responderam aos questionários e toda a tabulação dos dados foi feita manualmente, com o auxílio do Departamento de Estatística da universidade.

Foi durante esse processo que começaram a chegar as primeiras pedagogas, que eram vistas como pessoal administrativo. Explica que ela e as outras pessoas que estavam envolvidas com os aspectos pedagógicos conseguiram, então, trazer essas profissionais para atuarem de fato nas questões educacionais. A docente fez muita questão de dizer que não fez isso sozinha, entretanto, as profissionais que participaram do grupo focal e que estavam presentes nesta época, afirmam que ela foi a grande responsável por esclarecer o real papel delas naquele local, permitindo que comessem uma trajetória profissional voltada realmente às questões pedagógicas da universidade.

D 1 explica, ainda, que sua visão pedagógica foi despertada ainda antes de seu ingresso na universidade.

Minha visão mais pedagógica veio da minha trajetória antes de eu chegar na universidade, pois fui professora do colégio de aplicação da USP e do vocacional de São Caetano. Foi aí que tive a visão do que é ser um coordenador pedagógico e foi com essa experiência que acabei assumindo cargos que nunca havia pensado em assumir, chegando assim a ser a primeira Pró-Reitora de Graduação, procurando valorizar o lado pedagógico (D 1, entrevista, 2018).

Explicou que sempre se preocupou em olhar para as outras áreas de forma diferenciadas, pois cada uma tem sua própria forma de construir conhecimento, o que nem sempre o pedagogo carrega de sua formação. Mencionou que seria necessária uma formação mais sólida, cientificamente falando, para que pudesse chegar na universidade com essa visão ampliada das possibilidades educacionais.

Mesmo estando à frente do trabalho e com grande preocupação com as questões pedagógicas, com o passar do tempo, começou a sofrer críticas de pedagogos que não estavam de acordo com os caminhos das discussões, pois achavam que faltava fundamentação teórica relacionada à Educação. D 1 explicou que nem sempre ficar citando teóricos da educação vai auxiliar nas mudanças de paradigmas dos docentes universitários, pois eles não compreendem os aspectos específicos e práticos da área da Educação. Por isso, reforçou a importância de uma formação específica para o profissional da Educação que vai atuar na universidade e que fará interlocução com diversas outras áreas.

O segundo momento de encontro, que ocorreu exatamente um mês após o primeiro grupo focal, aconteceu em 18/06/2018, foi composto pelas mesmas Assessoras Pedagógicas e contou com a presença da professora Maria Antônia Ramos de Azevedo, orientadora desta pesquisa, para a discussão do texto da Elisa Lucarelli: “*Asesoría Pedagógica y cambio en la Universidad*”. O texto foi enviado aos Assessores com antecedência para estudo e reflexão. O esperado era que a discussão levantasse questões sobre o contexto universitário atual, para

apreendermos a real situação da universidade hoje. Apesar de o texto tratar do contexto argentino, há aspectos que se cruzam nas diferentes realidades.

Discutimos com o grupo a afirmação da autora de que compreender a forma como a universidade tem se constituído é item fundamental para se ter a dimensão das dificuldades que temos em alcançar mudanças realmente significativas nos processos que ocorrem dentro dessa instituição. Para tanto, retoma as concepções de universidade apontadas por Tardif (2014) e as crises delineadas por Boaventura de Sousa Santos (2008). Fizemos a reflexão de que passar de uma universidade da elite para uma universidade de acesso democratizado (Krotsch, 2001) foi um marco fundamental para entender a instituição, suas contradições e potencialidades na atualidade.

As Assessoras reconheceram essa realidade quando trouxemos a reflexão do texto, e conseguiram fazer um paralelo, especialmente na questão da diferença do alunado de uns anos para cá. Disseram que o trabalho delas está voltado exatamente para essa realidade, pois a presença delas na universidade, hoje, pela trajetória que o Brasil fez desde a abertura política, foi focar no acesso, como a Argentina e o Uruguai, o que exige mudanças nos olhares daqueles que organizam a universidade, seu ensino, seus processos.

Foi mencionado, durante a reflexão, que o Assessor Pedagógico Universitário surge nesse contexto de democratização, no entanto, algumas mudanças burocráticas aconteceram de forma bastante rápida, enquanto o trabalho do Assessor para atender essas demandas foi mais lento e trabalhoso. Enquanto o APU ainda não conseguiu atender plenamente à demanda da ampliação do acesso, que deve estar atrelada a uma educação de qualidade e igualmente acessível a todos os alunos que adentram a universidade, acaba sendo acionado para atender outras demandas, que surgem atropelando e minimizando atenção à demanda inicial.

Na discussão, foi possível perceber divergências junto às APU da UFSCar com relação aos conceitos revelados por Lucarelli sobre a Pedagogia Universitária e o assessoramento pedagógico. Há diferenças marcantes, segundo as participantes da pesquisa, pois este é um aspecto que aparentemente se desenvolveu de forma diferente na Argentina. Reconhecem que há diferenças e que os caminhos foram traçados de formas diversas, embora concordem que o APU pode ser aquele que empreenderá processos de transformação no campo do ensino (LUCARELLI, 2008). Discordam, entretanto, de algumas características empreendidas aos APU no texto, como a questão de ser a “mãe que facilitará o caminho do filho”, no caso, o docente universitário. Não gostaram dessa compreensão de Assessor. Mencionaram uma possível perda de profissionalidade se os pedagogos ou TAE se virem dessa forma.

As pesquisadoras interviram na discussão e trouxeram outras reflexões acerca dessa visão, pois o texto aponta uma pesquisa de Marta Nepomneschi (2000), em que ela faz uma análise para compreender melhor quem eram os atores institucionais que atuavam como APU, seu papel a partir de suas funções e fez isso buscando levantar qualidades desses profissionais. Para tanto, recorreu a um modelo que se referisse a uma série de atributos que traduziriam como “um perfil desejável e recomendável, portanto, um objetivo a se alcançar” (LUCARELLI, 2008, p. 8). Os atributos escolhidos para fazer essa análise psicanalítica e institucional foram então: a confiança básica, o perfil de “mãe suficientemente boa” e a capacidade de potencializar a sedução, a interdisciplinaridade, a transversalidade.

Essas questões ficaram claras para as participantes, mas ainda questionaram este atributo em especial, mesmo compreendendo a intenção de Nepomneschi (2000). De qualquer forma, entendem, assim como a autora, a profissão do APU como estando em construção constante, tendo muito ainda a alcançar, sempre com diálogo entre os campos envolvidos para a conquista de espaços e perspectivas.

A partir das descrições das respostas dos questionários e dos grupos focais realizados foi possível conhecer um pouco melhor a realidade da Assessoria Pedagógica Universitária da Universidade Federal de São Carlos, com suas dificuldades e potencialidades, desafios e perspectivas, que serão discutidos e analisados no capítulo das análises dos dados, por meio das categorias levantadas.

5.2 UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas

Figura 6: Imagem do prédio central de aulas da Universidade Federal de Alfenas



Fonte: <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/a-unifal-mg/>. Acesso em 12abr2020.

A Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG – foi fundada no dia 3 de abril de 1914, como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (Efoa)³¹.

Foi se consolidando como uma instituição federal até que no ano de 2001 ganhou o *status* de Centro Universitário Federal (Efoa/Ceufe), oferecendo novos cursos que visavam suprir a necessidade de mão de obra especializada para a área de saúde. Desde o ano de 2004 oferece, também, cursos a distância por meio do Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead).

Em 2005, por meio da Lei Federal nº 11.154, de 29 de julho de 2005, a Efoa/Ceufe foi transformada em Universidade Federal de Alfenas, adotando a sigla UNIFAL-MG.

A Instituição possui quatro unidades, com localização da Sede e da Unidade Educacional Santa Clara, em Alfenas; e os *campi* avançados nas cidades de Poços de Caldas e Varginha.

Dentro da perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a UNIFAL-MG se organiza por meio das Pró-Reitorias em cada um dos segmentos – Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), sendo que no ensino de graduação a instituição possui 34 cursos entre a sede em Alfenas, Unidade Santa Clara, Poços de Caldas e Varginha, divididos em duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura. São 23 cursos inseridos na primeira modalidade e 15 na segunda, contando com 4.976 estudantes matriculados no Bacharelado e 1.205 nas Licenciaturas, totalizando 6.181 alunos no corrente ano. Conta, ainda, com 913 servidores, sendo 579 docentes e 334 técnicos.

A pós-graduação conta com as modalidades *Stricto Sensu* – mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado – e, na modalidade *Lato Sensu*, oferece cursos presenciais e a distância. A instituição oferta 23 cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo 16 cursos de mestrado acadêmico, 3 cursos de mestrado profissional e 4 cursos de doutorado. As especializações *Lato Sensu* desenvolvem pesquisas científicas e tecnológicas nas áreas de Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Teorias e Práticas na Educação e Gestão Pública Municipal.

Na pesquisa, a UNIFAL-MG oferece aos alunos da graduação a Iniciação Científica e a Iniciação Tecnológica e em Inovação, promovendo, também, o pós-doutorado.

Na extensão, a Pró-Reitoria específica explica que os programas desenvolvidos junto à comunidade têm contribuído para as diversas áreas da sociedade, especialmente saúde e educação, por meio de programas, eventos, cursos, projetos e prestação de serviços.

³¹ Informações coletadas no site da instituição: <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/a-unifal-mg/>. Acesso em 20jun2020.

Vamos agora compreender um pouco mais da instituição, a partir do que retratam os documentos analisados.

5.2.1 Conhecendo a UNIFAL-MG e sua Assessoria Pedagógica por meio dos documentos

Para melhor compreensão da atuação da Assessoria Pedagógica Universitária na instituição foram analisados os documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Resolução 029/2015 – Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes; Regulamentação do Programa Tutorial Acadêmico – PTA; Resolução 051/2017 – Regimento Interno do Departamento de Apoio Pedagógico (DAP) da Pró-Reitoria de Graduação; Resolução 066/2017 – Diretrizes Institucionais de Gestão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIFAL-MG analisado foi o referente aos anos de 2016 a 2020, sendo que este ano já está em processo a elaboração do Plano para o novo período – 2021 a 2024 – tendo em vista que o documento tem validade por 5 anos.

Sobre as políticas de ensino, o Plano se propõe a

[...] buscar novas formas de pensar, analisar, atuar, refletir, criticar e criar. Nessa perspectiva é que se propõe a construção do Projeto Pedagógico dos Cursos de graduação da UNIFAL-MG, priorizando a formação de profissionais cultural, científica e tecnologicamente competentes, aptos a interpretar e responder às questões advindas do meio social. Pretende-se favorecer o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento pelo fortalecimento do ensino, do estímulo à investigação científica, à extensão, à preservação e à difusão dos bens culturais, almejando a promoção do indivíduo e da sociedade (UNIFAL-MG, 2015, p. 29).

Apresentando, ainda, políticas de extensão, pesquisa e gestão, sobleva a formação em todos os aspectos descritos, valorizando-a e indicando formas de sua realização.

Sobre a formação docente salienta aquela realizada com os professores recém ingressados, promovidas pela Prograd e pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe). Destaca também a complementação desta formação, aí oferecida a todo o corpo docente, realizada pelo “Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes (PRODOC), apresentado pela Prograd e executado com recursos destinados à capacitação dos servidores, sob a gestão da Progepe” (UNIFAL-MG, 2015, p. 56). Não há menção sobre o assessoramento pedagógico diretamente, apenas indica os grupos responsáveis pela formação continuada do docente universitário, não especificando todo o trabalho de Assessoria Pedagógica realizado na instituição.

Sobre a Assessoria encontramos informações apenas na página da universidade, como parte da Prograd, sob responsabilidade do Departamento de Apoio Pedagógico (DAP), que está subdividido em Seção de Orientação Educacional, Seção de Planejamento Curricular e Seção de Formação Pedagógica Docente. Na descrição do referido departamento – na página da *web* referente a ele – aparece a questão da Assessoria, exatamente como está na Resolução 051 de 21 de junho de 2017, que aprova o Regimento Interno do órgão.

Art. 2º O DAP é uma unidade da Prograd que tem por finalidade oferecer apoio, assessoria e orientação em aspectos educacionais aos diferentes órgãos e agentes envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação, quando isso lhe for solicitado pelos colegiados/NDE ou a título de sugestão aos cursos e/ou recomendação visando o atendimento de normas legais.

Parágrafo Único. Nos *Campi* fora de sede as atividades do DAP serão desenvolvidas pelas Assessorias de Apoio Pedagógico da Coordenadoria de Graduação, em condição de representação (UNIFAL-MG, 2017, p. 1).

O mesmo Regimento aponta as atribuições gerais dos profissionais que atuam na unidade, que, segundo o artigo 5º do documento, devem ser “técnicos administrativos em educação (TAE) ocupantes do cargo de pedagogo/área” (UNIFAL-MG, 2017, p. 2), ou, como preferimos chamar, Assessores Pedagógicos.

Art. 4º São atribuições do DAP:

I - planejar e executar ações que contribuam com o desenvolvimento do corpo docente da universidade em procedimentos didáticos e metodológicos para o ensino de graduação; II - assessorar os órgãos de administração acadêmica no planejamento curricular e na determinação dos procedimentos para o desenvolvimento desses; III – realizar estudos que subsidiem o desenvolvimento e a execução da política de ensino de graduação; IV- analisar e propor, quando for o caso, a reestruturação das ações de ensino com base nos resultados e análises produzidas pela Comissão Própria de Avaliação - CPA; V – organizar e manter os arquivos do departamento; VI – apresentar relatório das atividades à Prograd, quando solicitado; VII - planejar e executar ações de orientação educacional para os alunos de graduação da UNIFAL-MG; VIII - elaborar, anualmente, relatórios das atividades desenvolvidas pelo DAP e apresentá-los à Prograd; IX - elaborar, anualmente, plano de ações relativos às Seções do departamento; X - desempenhar outras atribuições não especificadas neste Regimento mas que sejam relacionadas à natureza do trabalho do DAP, quando forem delegadas pelo Pró-Reitor de Graduação (UNIFAL-MG, 2017, p. 2).

Chamamos a atenção para a quantidade de atribuições do Assessor neste departamento, ressaltando, ainda, que, para além dessas atribuições, o documento menciona que a coordenação da unidade será exercida por um dos pedagogos, nomeado pelo Pró-Reitor de Graduação e terá de responder a mais uma série de demandas, entre elas, estabelecer interlocução com os demais setores da Prograd.

O documento explica, ainda, a que se destina cada uma das seções da unidade, enfatizando que a Seção de Orientação Educacional se destina ao “atendimento dos alunos em suas solicitações e expectativas relacionadas ao desempenho acadêmico, problematizando as situações por eles vividas, objetivando o desenvolvimento de autonomia no seu percurso

acadêmico” (UNIFAL-MG, 2017, p. 3), por meio de iniciativas de formação coletiva ou por atendimentos individuais.

Já a Seção de Formação Pedagógica Docente se destina a ofertar “oportunidades de aprimoramento, atualização e melhoria do processo de ensino e aprendizagem e da prática docente, por meio da construção de espaços formativos de reflexão” (UNIFAL-MG, 2017, p. 3). Essas ações, entretanto, precisam estar em conformidade com o que está previsto na Resolução do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), que determina o Programa de Formação Pedagógica da instituição.

Na Seção de Planejamento Curricular, os Assessores se dedicarão a verificar se as atividades de planejamento curricular estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais normas legais referentes ao curso que estiver passando por este processo. Explica, ainda, que “as atividades de Planejamento Curricular incluirão assessoramento, análises e reuniões de orientação técnico-pedagógica com os agentes e órgãos envolvidos nos processos de criação e alterações de cursos de graduação” (UNIFAL-MG, 2017, p. 4).

Como essa última seção acompanha todo o trabalho de planejamento curricular e tem como responsabilidade acompanhar o Núcleo Docente Estruturante (NDE), verificamos, também, a Resolução 021 de 9 de novembro de 2010, que aprova o NDE a partir das recomendações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Foi interessante verificar a formação deste órgão e suas atribuições para compreender melhor a atuação dos Assessores na seção de Planejamento Curricular.

Como a Resolução que aprova o NDE é anterior àquela que aprova o Regimento Interno do DAP, não há menção de relação do NDE com este órgão. Apenas determina, entre suas atribuições, “coordenar a integração entre o Colegiado de curso e outros setores da instituição” (UNIFAL-MG, 2010, p. 3).

Já na Resolução 066 de 10 de agosto de 2017, que dispõe sobre as Diretrizes Institucionais de Gestão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, determina que a responsabilidade de análise de todos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) devem ser analisados pela Seção de Planejamento Curricular do DAP.

A regulamentação acerca da Seção de Formação Pedagógica Docente está prevista na Resolução 029 de 23 de novembro de 2015, do CEPE, que trata do Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica do Docente (PRODOC). Entretanto, a gestão do programa não está apenas direcionada ao DAP, mas a diversos setores, isto é,

[...]a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe), a Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) serão gestoras do PRODOC, no que diz respeito ao

planejamento, realização e registro das atividades no programa (UNIFAL-MG, 2015, p. 2-3).

O documento ressalta, entretanto, que caberá à Prograd a gestão geral do PRODOC, sendo que todos os demais gestores devem remeter-se ao gestor responsável na Prograd.

Visando oportunizar aprimoramento profissional aos docentes da graduação, o Programa se desenvolve por meio de diversas ações formativas preparadas e articuladas pelos órgãos supramencionados da universidade. Se destina desde fazer a ambientação dos novos docentes, até ao trabalho com fundamentos educacionais, bem como desenvolver junto aos docentes os conceitos presentes na base epistemológica da docência da educação superior. Também se propõe a desenvolver atividades relacionadas à pesquisa e à extensão no contexto universitário, além de promover experiências com recursos diferenciados, buscando por inovações e novas metodologias que possam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem na graduação.

A Resolução, ainda, regulamenta os projetos anuais de oferta de formação em diversas dimensões e a certificação de toda a formação.

No que tange a participação docente, a legislação apresenta a exigência de uma participação mínima anual por parte dos docentes, que se encontram em estágio probatório, de 60 horas nessas formações. A Resolução permite, no entanto, que o docente cumpra parte dessas horas – um terço da carga horária mínima exigida – em atividades externas, desde que tenham os mesmos objetivos colocados na legislação vigente na universidade e sejam cumpridos durante o período do estágio probatório.

Já o Projeto de Apoio Pedagógico aos Discentes é todo proposto pelo DAP e tem como objetivo geral “oferecer orientação educacional aos discentes dos cursos de graduação da UNIFAL-MG auxiliando o estudante a assumir um papel ativo na construção de seu conhecimento” (UNIFAL-MG, 2018, p. 4) e apresenta como objetivos específicos:

- Oferecer atendimento individual aos alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem, de adaptação ou de organização de sua rotina acadêmica;
- Propor e realizar ações educativas, como oficinas, palestras, debates etc.;
- Propiciar a participação na coordenação de programas de tutoria que visem à melhoria do desempenho acadêmico dos alunos e alunas de graduação;
- Construir diálogo com outras Pró-Reitorias para uma atuação multiprofissional que vise ao atendimento ao aluno em situação de insucesso acadêmico; e
- Formar grupo de estudos com os servidores do DAP para aprofundamento e constante atualização sobre autorregulação da aprendizagem (UNIFAL-MG, 2018, p. 4).

Segundo o documento, os atendimentos se darão em forma de livre demanda, ou seja, os alunos podem procurar os Assessores da Seção de Orientação individualmente, assim como por meio de oficinas ou em ações de integração.

Os documentos analisados nos apresentaram informações muito pertinentes para que pudéssemos compreender melhor a trajetória profissional do Assessor Pedagógico nessa instituição, entretanto, foram as respostas dos questionários e a conversa no grupo focal que oportunizou um olhar mais apurado para todas as questões que envolvem a função do Assessor Pedagógico.

5.2.2 Conhecendo a UNIFAL-MG e a Assessoria Pedagógica por meio dos questionários e grupo focal

Diferente do que ocorreu na UFSCar, as conversas com os Assessores da UNIFAL-MG se deram, em grande parte, por e-mail e por meio dos questionários. Tivemos apenas um encontro presencial, em virtude das dificuldades de haver um dia em que fosse possível reunir todos os Assessores em um só lugar. Assim, aproveitamos a oportunidade para, no mesmo momento, fazermos as falas acerca da trajetória profissional do grupo em si e realizar uma reflexão sobre o texto enviado, tal qual fizemos na UFSCar.

Foram enviados, por e-mail, cinco questionários para os Assessores da UNIFAL-MG, sendo três para o *campus* de Alfenas, um para Varginha e um para Poços de Caldas. Tivemos o retorno de três questionários. As questões são as mesmas já demonstradas na descrição dos dados da UFSCar. Conheceremos as respostas dos participantes, chamando-os, na UNIFAL-MG, de APUN 1, APUN 2 e APUN 3.

No momento do grupo focal tivemos a participação dos outros dois Assessores que, apesar de não terem conseguido enviar os questionários respondidos, participaram conosco deste outro momento, sendo o APUN 4 e APUN 5. Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo, conforme exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O tempo de trabalho dos participantes na instituição varia de dois anos e nove meses e sete anos e meio de atuação no cargo, no momento da reunião.

No que tange à formação, todos os cinco participantes são pedagogos, entretanto, além da Pedagogia, uma é formada em História, e duas delas possuem mestrado em Educação com doutorados em andamento, no momento do grupo focal.

Quanto aos cargos e funções, são todos pedagogos. Explicaram que ao chegar na instituição já ocuparam o lugar que estão até hoje, ou seja, na Pró-Reitoria de Graduação, mais especificamente no DAP. Uma das participantes explicou que, apesar de sempre haver ocupado este espaço e, como ela se encontra em um *campus* descentralizado, quando chegou ninguém sabia ao certo qual seria sua função na instituição e mesmo obtendo orientação do *campus*

central, percebeu que necessitaria encontrar caminhos para a atuação no espaço em que estava, devido às especificidades deste.

Sobre as atividades desenvolvidas no setor apresentaremos um quadro, a seguir, da mesma forma que fizemos com a instituição anterior. Este quadro demonstra as tarefas dos Assessores, sendo que alguns deles estão responsáveis por todas as tarefas por serem sozinhos no *campus* e os demais, que estão no *campus* central, dividem essas atividades, o que não significa que tenham menos demanda de trabalho, pois atendem a um número maior de cursos.

Quadro 15: Atribuições desenvolvidas por pedagogos da UNIFAL-MG participantes da pesquisa

SEÇÕES	APUN 1	APUN 2	APUN 3	APUN 4	APUN 5
Desenvolvimento Profissional Docente (oferta de oportunidades de aprimoramento, atualização e melhoria do processo de ensino e aprendizagem e da prática docente, por meio da construção de espaços formativos de reflexão; ações de Formação Pedagógica Docente realizadas por meio de atividades coletivas de formação pedagógica, executadas no Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (PRODOC), bem como por meio de atendimentos individuais ao docente, quando solicitados).		x	x	x	
Orientação Educacional (atendimento dos alunos em suas solicitações e expectativas relacionadas ao desempenho acadêmico, problematizando as situações por eles vividas, objetivando o desenvolvimento de autonomia no seu percurso acadêmico, ações de formação coletiva, ou atendimentos individuais aos estudantes, quando se fizerem necessários).	x	x	x		
Planejamento e Orientação Curricular (orientar os órgãos responsáveis pela construção, acompanhamento e		x	x		x

avaliação dos currículos dos cursos de graduação, em especial os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e os Colegiados dos Cursos, nas questões normativas e pedagógicas relativas a tais currículos, de forma a aprimorar a construção dos PPC na instituição, assessoramento, análises e reuniões de orientação técnico-pedagógica com os agentes e órgãos envolvidos nos processos de criação e alterações de cursos de graduação.					
Coordenação					x

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Todos explicam que as funções se dividem nas grandes áreas que trabalham, conforme indicam os documentos que tratam da área pedagógica: Desenvolvimento Profissional Docente, Orientação Educacional e Planejamento e Orientação Curricular.

No *campus* de Alfenas, há um profissional para cada uma das áreas, sendo que uma delas assume, também, a chefia da equipe. No momento do encontro, no entanto, duas dessas profissionais estavam afastadas para estudo e três pedagogos estavam precisando se revezar no trabalho entre todos os *campi*. Ressaltamos que, apesar de estarem afastadas, as Assessoras concordaram em participar da nossa pesquisa e estavam presentes no grupo focal. Ainda sobre essa organização, a Coordenadora do grupo explicou que, apesar de em Alfenas as seções estarem sob a responsabilidade de cada um dos Assessores que atuam lá, tentam, na medida do possível, dialogarem sobre as três frentes de trabalho, ainda que cada um assuma a responsabilidade de uma seção.

A respeito dos desafios apontam, dentre muitas coisas, a não valorização do Assessor Pedagógico dentro do espaço institucional. Como fatores para que isso ocorra mencionam a falta de cultura institucional de valorização de um espaço pedagógico dentro da universidade. Outro ponto levantado diz respeito ao fato de ocuparem uma função técnica, conforme a resposta ao questionário de uma das Assessoras.

Acredito que um limitante seja a falta de cultura institucional de valorização do espaço de assessoramento pedagógico, porque muitas coisas não inerentes à função são destinadas ao Assessor, pelo simples fato dele ser técnico. Entende-se que ele deva fazer tudo, como secretariar professores, por exemplo. Por outro lado, outra limitante é a falta de reconhecimento que uma grande parte dos docentes tem perante o técnico, não reconhecendo como legítimas suas ações. Isso se revela, por exemplo, na ausência de uma fração docente em toda e qualquer atividade proposta pela Assessoria Pedagógica; talvez se fosse um professor isso se alteraria. Mas preciso ressaltar que

temos lutado contra essas limitantes cotidianamente, alcançando um espaço e uma valorização institucional que se pode descartar. Atualmente, passamos por uma mudança de gestão e precisaremos novamente comprovar nosso valor e a definição de nosso campo de atuação, para que não vivenciemos retrocessos em nossas conquistas. Por fim, uma dificuldade enfrentada diariamente é a falta de recursos para o assessoramento, o que acredito estar diretamente relacionado com a falta de uma cultura institucional deste assessoramento (APUN 3, questionário, 2018).

A partir dessa resposta é possível perceber como desafio, ainda, a falta de recursos materiais para a realização do assessoramento pedagógico e, na resposta do APUN 1, é pontuada a dificuldade em realizar a formação pedagógica do docente, seja pela adesão dos docentes, seja pelo número de Assessores existentes para realizar essa função.

A questão de número 9, que trata da formação do próprio Assessor, deixa claro que não há nenhuma ação direta da instituição para esta formação. Há, segundo a APUN 3, formações oferecidas aos técnicos de forma geral e iniciativas institucionais no sentido de financiarem algumas formações, idas a congressos e de dispensa remunerada para realizar pós-graduação *Stricto Sensu* – mestrado e doutorado.

Sobre a responsabilidade com a formação do docente universitário, explicam que o DAP, na Seção de Formação Pedagógica Docente, é responsável por esta função e todos os Assessores acabam participando do planejamento e avaliação das propostas. Há, entretanto, a profissional que fica responsável diretamente por toda a organização do evento. Nos *campi* descentralizados, as Assessoras assumem essa função junto com as demais (Planejamento Curricular e Orientação Educacional).

As questões de 11 a 14 tratam da participação do Assessor na formação docente. APUN 1 diz ser bastante frustrante essa tarefa, já que não vê interesse dos docentes em participarem das propostas realizadas. Explica que a preocupação maior é daqueles que se encontram no estágio probatório, e, fora a obrigação de cumprir créditos de formação neste período, não há o reconhecimento por parte do docente de que precise da formação pedagógica para atuar com qualidade em sala de aula.

A APUN 2 afirma que seu trabalho está mais voltado em ações com os discentes, porém, quando propõe alguma atividade formativa para os docentes acredita ter um bom retorno delas, lembrando que atua em um *campus* descentralizado e realiza as três tarefas do DAP.

A APUN 3, que também atua em um *campus* descentralizado, considera fundamental trabalhar com o diálogo constante, tanto com docentes quanto com alunos acerca do trabalho do Assessor Pedagógico. Acredita que neste diálogo seja possível caminhar na direção de efetivar importantes ações que refletirão na atividade fim da universidade, qual seja, desenvolver processos de ensino e de aprendizagem.

Sobre as inovações curriculares e pedagógicas, uma das Assessoras acredita que seu trabalho promove pouca ou nenhuma mudança no que concerne às inovações, considerando-se que trabalha mais de perto com a orientação educacional. As demais Assessoras explicaram que há um empenho em desencadear tais reflexões, para que elas possam chegar a serem inovações de fato e não apenas discurso, a partir de um trabalho articulado entre Assessores e docentes.

Sobre as concepções de ensino e de inovação que permeiam o espaço de formação do docente, responderam de forma geral, que são concepções que primam pela troca e construção de saberes, que veem o aluno como ser ativo no processo, e que incentivam uma construção significativa do conhecimento.

A última questão tratava da visão que o Assessor tem do desempenho de sua função de Assessoria. As respostas foram na direção de que fazem o melhor possível com o que têm. Todos mencionaram a não valorização da função e as dificuldades, especialmente, em realizar um trabalho mais efetivo no aspecto da formação pedagógica do docente.

Os questionários trouxeram dados importantes, mas que se ampliaram no momento do grupo focal, que descrevemos a seguir. Essa reunião que foi bastante esclarecedora em muitos momentos e auxiliou ainda mais nessa busca da compreensão da trajetória profissional do Assessor Pedagógico Universitário.

No dia 18 de junho de 2018 me reuni no *campus* da UNIFAL-MG, em Alfenas, com cinco Assessores Pedagógicos que me receberam muito bem, organizaram um espaço para conversarmos e se dispuseram a participar deste diálogo por exatas duas horas e quatorze minutos.

Iniciei a conversa explicando o propósito do grupo, que já tinha sido explanado no e-mail enviado e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por eles, mas era uma importante introdução, além de poder, neste momento, agradecer a disponibilidade de todos, lembrando que duas daquelas pessoas haviam se deslocado de suas cidades, uma de Poços de Caldas e outra de Varginha, além de que duas delas estavam afastadas de suas atividades profissionais naquele momento.

A primeira pessoa a falar foi a APUN 5, a Coordenadora do grupo, que explicou que chegou na instituição em 2008 dentro do processo do REUNI, de expansão das universidades federais e foi a primeira pedagoga a assumir o cargo na universidade. A exemplo do que mencionaram as pedagogas e TAE da UFSCar, quando a APUN 5 chegou na Pró-Reitoria de Graduação, sua lotação, e questionou qual seriam suas atribuições, não havia definição do que realmente faria. Ela conta que o projeto da instituição apresentava a mesma visão do REUNI, que evidencia um trabalho dentro de um núcleo de apoio psicopedagógico ou pedagógico, o

que gerava mais dúvidas acerca de sua real atuação da profissional. Já no edital do concurso que ela havia feito, o direcionamento da função estava no sentido de atuação dentro do curso de pedagogia junto às escolas públicas de educação básica.

Explicou que, por aproximadamente dois anos, durante o período da gestão que atuava à época, ela acabou se tornando mais uma técnica de administração dentro do setor, realizando diversas atividades, porém, nada específico da área pedagógica. Foi apenas na mudança de gestão que foi possível abrir novamente o diálogo para retomar seu verdadeiro papel na instituição, iniciando, desta maneira, o estudo para a criação de um núcleo pedagógico que até então não existia.

Como só havia ela de pedagoga, iniciou um projeto com outro técnico em assuntos educacionais, no sentido de consolidarem um núcleo de apoio para, inicialmente, acompanhar as mudanças de projetos pedagógicos. Relata que, apesar de ter o apoio da gestão naquele momento, como era algo novo, encontraram resistência junto aos outros sujeitos que não reconheciam nessas pessoas – técnicos – capacidade para que intervissem, ou mesmo participassem das discussões acerca dos projetos dos cursos de graduação.

Evidencia que a luta por se criar uma identidade acerca do trabalho do pedagogo se travou desde 2010 e perdura até os dias atuais. Explica que o caminho foi longo e que a contratação de um outro pedagogo aconteceu somente em 2011, e nem era para auxiliá-la no trabalho em Alfenas, mas, sim, era para o *campus* de Poços de Caldas. Mesmo assim, com a chegada dessa nova profissional, as discussões com relação a uma atuação que abarcasse a área pedagógica puderam ser ampliadas.

Em 2014 chegaram mais dois pedagogos e, aí sim, um para Alfenas e outro para Varginha, completando o quadro da época em 2015, com a chegada de mais uma pedagoga para atuar no *campus* de Alfenas. Nesse tempo em que o quadro de pedagogos da instituição foi sendo ampliado, APUN 5 salienta que conseguiram já ir aprovando algumas resoluções junto aos Conselhos que determinavam a área de atuação destes profissionais, bem como as frentes de trabalho. Essas legislações eram importantes, pois retratavam a construção de um espaço que não existia e que estava sendo constituído.

APUN 5 contou que, em 2010, foi solicitada a revisão de uma resolução que determinava que os docentes em estágio probatório tinham que participar de um curso, Metodologia e Didática do Ensino Superior, com carga horária obrigatória para que pudessem concluir o estágio. A solicitação foi na direção de repensar a legislação, pois não havia nela nenhuma discussão em si sobre a docência universitária, ou seja, ficava totalmente restrita à

temática já estabelecida. Assim, a legislação foi reformulada, mas continuou a vincular a formação ao estágio probatório.

Na caminhada de conquista de espaços para a Assessoria Pedagógica, em 2013 aprovaram uma regulamentação acerca da gestão dos Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC, e, em 2015, com a chegada de uma nova pedagoga com grande experiência no trabalho de orientação educacional, começou-se a pensar, também, nesta frente de atuação dos pedagogos, como parte fundamental do assessoramento.

Neste caminho, explica que chegaram ao que se tem hoje no departamento, ou seja, três grandes frentes de trabalho dos pedagogos na instituição: Seção de Planejamento Curricular, Seção de Desenvolvimento e Formação Docente e a Seção de Orientação Educacional.

Entre tantas dificuldades no desenvolvimento do trabalho, colocam como vantagem o fato de terem um espaço próprio de trabalho, pois as tarefas demandam muitas leituras, reuniões e ficaria difícil fazer isso em meio à movimentação da Prograd.

Sobre essas três grandes áreas de atuação, iniciando pela questão do planejamento curricular, a APUN 5 explica que, em Alfenas, a participação nas reelaborações de projetos pedagógicos fica bastante prejudicada, não sendo possível que os pedagogos participem das discussões propriamente ditas nos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), pois há um grande número de cursos, o que inviabiliza essa participação. Destarte, os projetos já chegam para a seção prontos, apenas para análise da equipe. Já nos *campi* descentralizados, como à época desta conversa havia apenas 4 cursos em cada um deles, havia, sim, uma participação mais consolidada nos espaços de discussões e decisões relativas a estes documentos.

Neste momento, a APUN 3, que atua em um dos *campi* descentralizado, explicou que há todo um esforço dela em participar dessas discussões quando solicitada, pois são discussões importantes e essa participação favorece as análises posteriores, que precisam ser feitas ao final do processo pelo Departamento de Apoio Pedagógico.

APUN 1 declarou que não se sente motivada intelectualmente a participar dos processos de análise de projetos pedagógicos por não perceber, ainda, um interesse por parte do NDE, nem dos professores em geral, nem das coordenações, em realmente fazer as discussões que precisam ser feitas. A cultura que ainda predomina é a de valorizar a dinâmica no que diz respeito às disciplinas – a grade curricular – e não com os aspectos pedagógicos, ou seja, com aquilo que realmente envolve as questões do ensinar e do aprender. Todos os Assessores que estavam no grupo focal corroboraram esta fala, acerca dessa percepção. A APUN 5 foi além, explicando que a forma de pensar o projeto pedagógico por parte de professores e coordenação é o reflexo de uma participação incipiente nas propostas formativas do PRODOC.

Sobre a seção dedicada à essa demanda no DAP, os Assessores apontam os inúmeros desafios presentes, mas APUN 1 explica que o foco do grupo é conseguir fazer com que as três seções caminhem de forma que uma sempre complemente a outra. Um exemplo é pensar que a formação pedagógica do docente está pautada, entre outras coisas, em questões que surjam nos atendimentos com alunos e que estes encaminhamentos, referentes aos atendimentos aos alunos e às ofertas de formação ao docente, façam parte efetiva das discussões nas reestruturações de projetos. Deste modo, o setor de assessoramento pedagógico realmente dinamizaria os processos de ensinar e aprender da universidade, promovendo mudanças reais. Entretanto, enfatiza que ainda estão distantes disso, em uma construção bastante desafiadora. A APUN 3 corrobora essa fala explicando que só vê sentido em um assessoramento pedagógico que funcione desta maneira, na interlocução dessas três grandes dimensões de trabalho, para que realmente existam intervenções que sejam capazes de evidenciar, de fato, os processos pedagógicos.

Outra discussão que surgiu no decorrer do grupo focal com esses Assessores foi, mais uma vez, a formação inicial do pedagogo e a consideração de que a forma como ela está estruturada interfere na atuação deste profissional, no caso de ele desenvolver sua atividade profissional em outro meio que não a educação básica. A APUN 2, inclusive, menciona que, em conversa com uma instituição que oferecia o curso de Pedagogia e a pós-graduação em Psicopedagogia, foi questionada sobre a atuação desses profissionais na educação superior, como se não existisse este espaço, ou a necessidade desses profissionais neste nível de ensino.

Todos presentes corroboraram desta visão com relação ao curso de Pedagogia, porém, a APUN 3 propôs a reflexão de que, ainda que haja fragilidades na formação do pedagogo, ao qual é oferecido um vasto território de atuação, mas sem se promover uma formação específica para cada um deles, entende que, no caso do assessoramento pedagógico, há uma construção local a ser feita. Ressalta que é importante ter em mente que o cargo é de pedagogo, entretanto, a construção da função de Assessor Pedagógico Universitário deve ser efetivada na prática do trabalho.

Outras discussões que surgiram giraram em torno da valorização do setor de assessoramento pedagógico dentro da instituição, dos riscos sempre presentes de que sua natureza seja modificada, que as conquistas sejam perdidas. Enfatizaram, a todo momento, as dificuldades em realizar um trabalho que realmente cumpra o papel que acreditam ser do assessoramento pedagógico. E reforçaram, nessa direção, a importância de terem conseguido um regimento próprio no setor, pois é este documento institucional que têm garantida a permanência e todos os avanços alcançados. Caso contrário, a possibilidade de serem enviados

a outros setores, como técnicos que são na instituição, seria grande. Assim, a luta é constante por conquista e manutenção do espaço da Assessoria, mas a garantia institucional por meio da regulamentação é fator primordial para que um dia, quem sabe, a visão do setor saia do âmbito da regulação, para uma cultura pedagógica dentro da instituição. Essa é a busca diária do grupo.

Na discussão do texto oferecido para leitura, os participantes viram aproximações e distanciamentos significativos das formas de ver a Assessoria pela autora. Entenderam que a construção da função trilhou caminhos distintos entre os dois países, mas que é possível aprender com o que nossos vizinhos latinos têm alcançado com a atuação efetiva das Assessorias Pedagógicas Universitárias, em suas universidades.

A partir desta descrição é possível ter um panorama geral da trajetória deste sujeito, o Assessor Pedagógico Universitário, na Universidade Federal de Alfenas, para que possamos, adiante, analisar estes achados a partir das categorias e dimensões estabelecidas.

5.3 UBA – Universidade de Buenos Aires

A *Universidad de Buenos Aires* – UBA foi criada no dia 9 de agosto de 1821, ou seja, no próximo ano completa 200 anos.

Conta a história que desde 1770 havia movimentos que lutavam pela criação de uma casa de altos estudos, mas que foi somente em 1821 que a UBA foi criada, incorporando algumas instituições de educação superior que já funcionavam na cidade³².

A trajetória da universidade contou com muitas adversidades e desafios, como a constante instabilidade institucional e administrativa em virtude das inúmeras guerras civis enfrentadas pelo país, além dos sucessivos conflitos para que a instituição se desvencilhasse, por completo, do modelo imposto pelas tradições religiosas da época.

Já a partir da década de 1880, a universidade obteve um salto qualitativo significativo, alcançando *status* real de instituição de educação superior e alcançando, por meio de uma série de leis e medidas, a garantia de um sistema educativo de caráter laico.

Em 1918 a universidade ganha novo ânimo nas lutas, a partir do “Movimento Reformista” impetrado na Universidade de Córdoba pelos estudantes. A UBA aderiu às mesmas propostas de maior participação docente e discente nas decisões da universidade, com o apoio da maioria dos professores e da Reitoria, que levou as novas propostas ao Ministério da Justiça. O processo, entretanto, não ocorreu sem conflitos, pois existia também alta resistência às novas

³² Informações retiradas do site da instituição. Disponível em: <http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=2&s=19>. Acesso em 25jun2020.

ideias, especialmente dos representantes das elites na universidade, sendo necessária, inclusive, uma intervenção na Faculdade de Direito em 1919, em virtude da não aceitação do novo estatuto e das novas normas implementadas.

Desde então, a universidade tem crescido exponencialmente em tamanho e qualidade, tendo até hoje um ensino público e gratuito, de entrada livre, recebendo constantemente prêmios de excelência.

A universidade é composta por 13 faculdades, cada uma em uma área do ensino, funcionando em locais próprios, com endereços distintos, sendo elas: Agronomia; Arquitetura, Desenho e Urbanismo; Ciências Econômicas; Ciências Exatas e Naturais; Ciências Sociais; Ciências Veterinárias; Direito; Farmácia e Bioquímica; Filosofia e Letras; Engenharia; Medicina; Odontologia e Psicologia.

A governabilidade é realizada por um Reitor, um Vice-Reitor, Decanos e 12 Secretários – Geral, Fazenda e Administração, Assuntos Acadêmicos, Ciências e Tecnologia, Extensão Universitária e bem-estar Estudantil, Educação Média, Pós-Graduação, Relações Internacionais, Relações Institucionais, Cultura e Comunicação, Planificação e Infraestrutura, Desenvolvimento e bem-estar dos Trabalhadores Universitários, Políticas de Desenho e Inovação Tecnológica – que exercem função análoga à dos Pró-Reitores das universidades brasileiras. Há, ainda, um Coordenador Executivo da Unidade de Promoção de Qualidade e um Auditor Geral.

Além desta composição, há uma Assembleia Universitária, um Conselho Superior que atua junto ao reitorado e os Conselhos Diretivos que atuam junto aos Decanos das faculdades.

Os conselhos são formados por representantes de docentes, egressos – chamados de graduados – e estudantes.

Os cursos, ou carreiras, como chamam, podem ser de graduação ou em nível técnico, sendo que cada faculdade possui certo número de carreiras, além da Pós-Graduação que está presente em todas as áreas. São 99 cursos de graduação e 13 cursos técnicos, distribuídos entre as 13 faculdades, além de outros cursos de aperfeiçoamento.

A universidade conta, também, com programas acadêmicos que visam atender aos próprios profissionais da instituição. Entre esses, estão: o Programa de Atualização para Docentes, que atende professores em seu primeiro ano de trabalho na instituição e tem por objetivo proporcionar um espaço de reflexão e análise de propostas de ensino; o Secundário para Adultos é uma oportunidade para o quadro funcional de não docentes da instituição, que desejam completar seus estudos em nível médio; o curso de técnico em Administração e Gestão Universitária, da mesma forma que o anterior, oportuniza a continuação dos estudos dos

trabalhadores não docentes, porém, em nível universitário; e o mestrado em Docência Universitária, que abre espaço para que se investigue o campo da educação universitária, sendo uma oportunidade oferecida a todos os docentes da instituição.

A pesquisa é regida na universidade pela Secretaria de Ciência e Tecnologia.

A pós-graduação oferece cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, além de cursos de atualização.

São atendidos mais de 300 mil estudantes na graduação e 13 mil na pós-graduação. Os estudantes contam com a Direção Técnica de Orientação Educacional e muitos programas de bolsas de estudo, havendo preocupação constante com a permanência deste estudante no curso escolhido.

Há programas para que egressos permaneçam na instituição, tanto na pós-graduação, em disciplinas distintas, grupos de estudo e pesquisa, quanto incentivo para aqueles que desejam ingressar na carreira docente da universidade.

Ressalta-se que a entrada na universidade é livre e a permanência do aluno se faz de forma gratuita na instituição. O acesso, no primeiro ano de qualquer curso, de todas as faculdades, se dá pelo CBC – Ciclo Básico Comum. Um ciclo de nivelamento, que ajuda o aluno a confirmar sua escolha profissional – ou não –, que tem como objetivos principais fazer uma retomada dos conhecimentos, rever habilidades, desenvolver diversas linguagens, desenvolver capacidade de trabalhar em grupo e de forma interdisciplinar. O aluno permanece o primeiro ano neste Ciclo, passando por avaliações regulares e, caso não alcance o mínimo exigido no curso escolhido ao final do período, pode fazer o Ciclo novamente, não sendo desclassificado. O Ciclo conta com seis disciplinas obrigatórias, sendo que duas são comuns a todos os cursos, outras duas são voltadas ao curso escolhido e duas são de orientação à carreira.

O documento pesquisado sobre a instituição foi o Estatuto Universitário. Há muitas outras legislações regulamentadoras dos órgãos da universidade, entretanto, como nenhuma delas trata especificamente das questões formativas, não nos voltamos para nenhuma em especial. Não encontramos nenhum Plano Institucional da universidade, apenas o Estatuto. Cada curso/carreira possui um Plano de Estudos específico, entretanto, sempre muito sucinto. Exploraremos melhor nas próximas seções, em que apresentaremos as faculdades pesquisadas na UBA, que são Ciências Veterinárias e Odontologia.

O Estatuto data de 1958, sendo que há algumas alterações, porém ele é basicamente o mesmo desde este período. O que destacamos do documento são as formas de contratação do docente, o que achamos relevante, já que o trabalho formativo com este público é parte das funções do Assessor Pedagógico Universitário.

O profissional docente e pesquisador da universidade é regido pelo Estatuto Universitário que especifica que a categoria é dividida em professores e auxiliares docentes. Em seu artigo 26, o Estatuto especifica a função do docente:

Art. 26.- Son tareas específicas del personal docente la enseñanza, la creación intelectual y, eventualmente, la extensión universitaria y la participación en el gobierno de la Universidad y de las Facultades en conformidad con lo que prescribe el presente Estatuto. La Universidad tiende a que la dedicación exclusiva y la dedicación semiexclusiva sean el régimen normal de trabajo del personal docente (UBA, 1958, p. 5)³³.

Os professores são contratados em diferentes categorias: titulares plenos, titulares, associados e adjuntos – todos por meio de concurso. Podem ser também consultados, contratados e convidados, além dos professores eméritos e honorários.

Os auxiliares docentes são divididos em três categorias: chefe de trabalhos práticos, “ajudantes primeiro”, “ajudantes segundo” e sempre trabalham junto aos docentes.

O Estatuto não prevê titulação dos candidatos a docentes ou auxiliares. A formação na graduação, a experiência prática e publicações serão critérios de contratação, segundo o documento.

No geral, o documento indica regulamentações sobre os órgãos que compõem a instituição – Conselhos –; sobre os estudantes, profissionais e dá outros encaminhamentos estritamente administrativos, como por exemplo, referente a relação com o ensino, pesquisa e extensão.

No mais, apresentaremos maiores detalhes da instituição nas próximas seções, no trabalho desenvolvido pelos Assessores Pedagógicos em cada faculdade pesquisada.

5.3.1 Faculdade de Ciências Veterinárias da Universidade de Buenos Aires

Figura 7: Imagem da entrada da *Facultad de Ciencias Veterinárias da Universidad de Buenos Aires*



Fonte: <http://www.fvet.uba.ar/>. Acesso em 22abr2020.

³³ Disponível em: <http://www.uba.ar/download/institucional/uba/9-32.pdf>. Acesso em 28jun2020.

A Faculdade de Ciências Veterinárias da Universidade de Buenos Aires é localizada no bairro de Agronomia e fica próxima ao Parque Chass. Era, inicialmente, um instituto ligado ao Ministério da Agricultura do país.

O Instituto Superior de Agronomia e Veterinária foi criado em 25 de setembro de 1904, entre brigas políticas e dificuldades com a estrutura do local. No entanto, em 10 de maio de 1909, o instituto foi incorporado à Universidade de Buenos Aires e passou a ter *status* de faculdade, passando a se chamar Faculdade de Agronomia e Veterinária³⁴.

A partir de 1912, começaram a ocorrer muitos conflitos entre as áreas de estudo em virtude de uma demanda muito maior de estudantes para o curso de Agronomia. Mas, foi somente em 1972 que os cursos se separaram em faculdades distintas, sendo criada, então, em 23 de outubro do referido ano, a Faculdade de Ciências Veterinárias.

A faculdade atualmente conta, em sua administração, com o Decano, a Vice-Decana, as Secretarias de Gestão, Acadêmica, de Extensão, de Bem-estar Estudantil, de Ciências e Tecnologia, e com a Direção da Escola de Graduados e a Direção do Hospital Escola, além de seu Conselho Diretivo.

Aloca os cursos de graduação de Ciências Veterinárias e de Licenciatura e Gestão de Agroalimentos, além do curso de técnico para Biotérios.

Conta, ainda, com cursos de especialização, mestrado e doutorado na Escola de Graduados, além de vários cursos de aperfeiçoamento nas diversas áreas do campo da Veterinária.

Em seu Centro de Investigações há chamadas com editais para a pesquisa, havendo possibilidades de bolsas em muitos deles. Este Centro também faz a publicação da Revista InVet, que possui ISSN para a versão impressa e *online*.

O trabalho com a extensão é bem ativo, sendo oferecidas vagas de voluntariado, atividade de um Centro de Formação Profissional, Curso de Idiomas, uma Rádio e diversas oportunidades de trabalho na área.

Para os estudantes há bolsas, estágios, residência estudantil, convênios, programa de atenção assistencial, atividades culturais e esportivas, sistema de orientação e tutorias acadêmicas, programa de alfabetização acadêmica. Oportunizam, ainda, a entrada de muitos estudantes estrangeiros.

Além de todos os elementos mencionados, a faculdade conta com um Hospital Escola que funciona junto à instituição. Este espaço tem como objetivos básicos ser

³⁴ Informações retiradas do site da instituição. Disponível em: <http://www.fvet.uba.ar/?q=institucional#historia>. Acesso em 28jun2020.

una herramienta de enseñanza para los futuros veterinarios [...] y para los graduados de interconsulta, actualización (pasantías, cursos) y perfeccionamiento (carreras de posgrado), prestando un servicio a la comunidad al brindar asistencia medico-quirúrgica en forma integral a los pequeños y grandes animales. Por otra parte la investigación clínica desarrollada se realiza cumpliendo con todas las normas de seguridad y de cuidado del bienestar animal. Cuenta con importantes recursos humanos y una infraestructura adecuada para poder cumplir con dichos objetivos con alta calidad académica (UBA, [s.d.]).

Uma grande instituição que possui cerca de 700 professores trabalhando em prol de um ensino de qualidade, conforme menção na página da web da faculdade.

Os documentos pesquisados da referida faculdade, como já mencionado, foram: a *Colección Cartillas para La Docencia Universitária* em FCV/UBA (Volumes 1, 2, 3 e 4), as *Histórias Clínicas Grandes Animales* – FCV/UBA, as *Histórias Clínicas Pequeños Animales* – FCV/UBA, o documento que trata da *Especialización em Docencia Universitária para Ciencias Veterinárias y Biológicas* – Descrição e o que se refere ao *Programa de Alfabetización Académica em la Facultad de Ciencias Veterinárias*.

Estes documentos nos interessaram pois são de responsabilidade do Departamento Pedagógico da faculdade, ao qual tivemos acesso a partir do contato com a Coordenadora do espaço, uma Assessora Pedagógica que chamaremos aqui de APUBA 1.

Na entrevista com APUBA 1, ocorrida no dia 29 de abril de 2019, a Assessora explicou o histórico e a importância de cada um desses materiais. Ela nos contou que é pedagoga e que trabalha na *Facultad de Veterinária* da UBA desde 2007 como Assessora Pedagógica. Foi contratada, inicialmente, para coordenar a acreditação da instituição junto aos órgãos oficiais, pois tinha bastante experiência neste tipo de atividade em sua carreira profissional em outras instituições. Ficou aproximadamente um ano trabalhando exclusivamente neste aspecto e, quando ia se desligar da instituição, recebeu o convite para ocupar o lugar da profissional que exercia a função de Diretora do espaço pedagógico da faculdade, que estava se aposentando. Iria iniciar como Assessora em outra faculdade, porém, acabou aceitando o convite. Assumindo este posto, explicou que teria duas funções primordiais: “por um lado o assessoramento pedagógico em geral da faculdade e, por outro lado, a direção da especialização em Docência Universitária. Nossos alunos são, na maioria, docentes desta faculdade. [...] Alguns vêm de fora da instituição, mas na maioria são internos, são nossos docentes” (APUBA 1, entrevista, 2019)³⁵.

A especialização mencionada, segundo a Assessora, é desenvolvida a partir das temáticas da Pedagogia Universitária, didática, questões específicas da universidade e da área

³⁵ Todas as entrevistas realizadas em espanhol tiveram tradução nossa.

da Veterinária, além de abordar pontos da gestão universitária. Relata que já são mais de 200 professores da instituição formados nesta especialidade e em todas as ofertas há sempre um número expressivo de interessados em participar.

Sendo um curso aprovado por meio da Resolução 2096/2010, credenciado pelo Ministério da Educação por meio da Resolução 436/2014, oferece vagas anualmente, tendo a duração de dois anos. Durante o percurso, há atividades práticas que precisam ser desenvolvidas com supervisão e um trabalho final que chamam de *Tesina*. Nesta atividade final, a APUBA 1 explicou que se dá preferência para a apresentação de novas propostas de trabalho pedagógico em sua prática, mas pode ser realizada uma pequena investigação.

Já o assessoramento pedagógico, propriamente dito, é realizado junto às cátedras, aos docentes, dialogando com a secretaria acadêmica, realizando, assim, tarefas múltiplas, ou seja, tudo o que está perpassado pelo pedagógico. Explica que a cada processo de acreditação, de mudanças curriculares, junto vem a necessidade de capacitação docente, de assessoramento à cátedra, de melhoria das práticas pedagógicas. Porém, além destas frentes, há o trabalho com a avaliação institucional e muitas outras que são da secretaria acadêmica, mas que o setor pedagógico está diretamente envolvido, como orientação de alunos e implementação de um espaço onde está sendo desenvolvido um trabalho voltado para a informatização, para o acesso às novas tecnologias.

A entrevistada deu destaque, também, ao trabalho de tutoria realizado pela faculdade. Explicou que há tutores acompanhando aos alunos no início do curso, ao final e durante as práticas supervisionadas. Um acompanhamento muito próximo, de auxílio, acolhida, orientação. Este trabalho de tutores envolve uma grande equipe multidisciplinar, com a coordenação de uma pedagoga, mas com a participação de docentes e alunos mais experientes que se capacitam para tal tarefa.

A APUBA 1 revela que, em todas as frentes de trabalho do assessoramento pedagógico realizado na Faculdade de Veterinária da UBA, as equipes são multidisciplinares, porém, todos os docentes que participam diretamente das propostas já passaram pela especialização em Docência. Logo, não são especialistas apenas de sua área, mas também entendem as questões da docência e da educação em meio às especificidades.

Cada vez que desenvolvemos uma linha de trabalho formamos uma equipe com docentes de veterinária, a maioria, desta faculdade, e formamos como uma equipe de trabalho. Então os casos clínicos têm uma equipe, no tema da tecnologia tem outra equipe, no desenvolvimento curricular tem outra equipe. Sempre há docentes em todas as equipes de trabalho. Não trabalhamos sozinhos, sempre há uma equipe (multidisciplinar). Inclusive, a co-Diretora da *Carrera da Docência* que trabalha comigo é veterinária, ou seja, não são só pedagogas, eu sou pedagoga e veterinária (APUBA 1, entrevista, 2019).

É deste modo que reforça que não realizam nenhuma ação sem haver pessoas da Veterinária envolvidas, pois o olhar de quem está inserido nas especificidades da área é fundamental para a realização de um trabalho contundente.

Ressalta, ainda, que foi um trabalho construído, lembrando que quando chegou à instituição era praticamente sozinha na área pedagógica e foi elaborando esta rede de relações e colaboração “*ladrillitos por ladrillitos*”, conforme sua fala na entrevista.

Segundo a APUBA 1, a equipe pedagógica, hoje, conta com três pedagogos que foram se incorporando ao trabalho aos poucos, conforme as demandas foram crescendo, sendo que uma é ela mesma na coordenação da Inovação Curricular e Planejamento Estratégico. Explica que é concursada como se fosse uma professora e, em sua função, participa diretamente da gestão da instituição nas tomadas de decisões. A outra pedagoga está à frente do trabalho de orientação ao estudante e uma terceira se dedica à Alfabetização Acadêmica. Porém, deixou claro, várias vezes, que não trabalham sozinhas. Formam equipes com demais profissionais que se envolvem no trabalho pedagógico e possuem todo o apoio institucional da faculdade. À frente da inclusão digital há dois veterinários, docentes, que entendem das tecnologias da informação e comunicação e abraçaram o trabalho sob a supervisão delas.

Há equipes de tutores, também formadas por docentes e estudantes, além das equipes que se preocupam com a formação docente que se dá de forma bem específica na instituição. A Assessora explicou que há formações pontuais, a partir de demandas levantadas pelos docentes, porém, o forte é a especialização em Docência. Entretanto, fazem uma tarefa constante de produção de materiais que auxiliam professores e alunos em seus aprendizados, promovendo um constante repensar da atividade docente.

Aqui temos um material que estamos desenvolvendo, são como cartilhas de produtos escritos, com certo conteúdo multimídia, que são como cápsulas de aprendizagem para os docentes, por isso se chamam cartilhas de apoio; temos quatro linhas e cada uma dessas cartilhas tem uma temática diferente que vão se desenvolvendo. Escrevemos todas em equipe e podem baixar como uma publicação para eles para aprenderem algo que tem a ver com o seu trabalho (APUBA 1, entrevista, 2019).

A entrevistada fez questão de mostrar as cartilhas elaboradas. Mostrou que possuem todo um conteúdo de inclusão digital, sem deixar de valorizar a modalidade de ensino presencial e suas práticas. Ao ler a cartilha, observamos a grande articulação entre teoria e prática proposta, visto ser esta uma preocupação constante do material e das orientações formativas da instituição. No texto de apresentação há menção à concepção de formação, baseada no Projeto Institucional da faculdade, que prediz a busca de uma melhora contínua de ensino, com formação contínua de seus docentes e produção de materiais didáticos que auxiliem nesta busca.

Destacou, ainda, a ideia de um curso de Veterinária que se preocupe com a saúde de forma global, conforme é possível verificar pelo excerto da cartilha:

La profesión veterinaria en la actualidad es considerada de acuerdo a estos presupuestos una prioridad estratégica no solamente en nuestro país sino además en el mundo. El 60% de los patógenos que afectan al hombre son de origen animal, el 75% de las enfermedades emergentes y reemergentes tienen el mismo origen, esto convierte a la profesión veterinaria en copartícipe de la protección de la salud humana. De aquí surge el concepto “Una sola Salud”, que se podría definir como una cooperación entre los que desarrollan su profesión en la interfaz, humano - animal – ecosistema, siendo los veterinarios actores fundamentales. La relevancia por lo tanto de una buena formación de calidad, actualizada, comprometida técnica y científicamente con los más importantes avances es sin lugar a dudas fundamental de cara a satisfacer las múltiples demandas que la sociedad le impone al profesional (UBA, 2016, p. 7-8).

Explicou que, além das coleções de cartilhas, há as histórias clínicas também produzidas por docentes, disponibilizadas de forma digital para que todos tenham acesso. As histórias são materiais elaborados de forma coletiva, a partir das atividades cotidianas dos docentes na resolução de problemas reais, sugerindo problematizações, ideias e possíveis soluções para as demandas que emergem das práticas dos cursos, sempre referenciados por fotos, exames, radiografias, descrições das situações. Essas histórias são produzidas, em grande parte, a partir de vivências no próprio Hospital Escola do *campus*, entretanto, há abertura para que esses docentes tragam depoimentos de sua experiência fora da faculdade, pois muitos possuem suas próprias clínicas ou atendem em outros espaços e, estas experiências também são valorizadas e compartilhadas.

Sobre as histórias, há todo um trabalho da equipe pedagógica em auxiliar os docentes que estão elaborando o caso, no sentido de sempre deixarem o material o mais didático possível, como se fosse uma “alfabetização pedagógica”, segundo a entrevistada. Observando o material, é possível ver que há dois cadernos específicos – um para animais de grande porte e outro para os de pequeno porte – que apresentam a forma como as histórias devem ser formuladas. Apresentam um roteiro de questões que devem ser consideradas no momento da elaboração. Destacam, inclusive, um modelo de anamnese que deve ser realizada acerca do animal foco do caso. Continuando na mesma proposta de divisão, há os cadernos com as histórias, atualmente divididos entre caninos e felinos – pequeno porte – e entre bovinos, ovinos, equinos, suínos, caprinos e camelídeos – animais de grande porte.

Além das tarefas já apontadas, a Assessora está à frente, também, das demandas de mudanças curriculares e pedagógicas que a faculdade possa querer ou precisar implementar e de todo um processo de avaliação institucional, que é nomeado por eles como “produção de informação para a gestão”. Explica que são os dados levantados por meio de instrumentos

colocados à disposição de alunos e graduados de forma virtual, e que permite, a partir das respostas, fazer levantamentos sobre rendimento, satisfação, situações conflituosas. Esta ferramenta possibilita a identificação e busca de solução de problemas.

Este levantamento favorece uma intervenção direta nas cátedras. Desta forma, a Assessoria Pedagógica, em parceria com a Secretaria Acadêmica, propõe diálogos com os docentes para buscarem juntos soluções para os problemas levantados.

Quando questionada sobre o apoio institucional recebido da faculdade, a resposta da Assessora foi:

Bom, veja, eu tenho um cargo de dedicação exclusiva, podendo comparar com o de um professor titular da faculdade, que é muito importante porque é um cargo do nível mais alto. Ainda, fomos formando uma equipe mais ampla, o que quer dizer que os recursos destinados à Direção Pedagógica foram ampliando. Agora já somos três e mais outras pessoas que se vão agregando, que possuem uma dedicação menor, mas são recursos da instituição, então a equipe já é bastante grande e toda a colaboração vem da instituição (APUBA 1, entrevista, 2019).

Destaca que tem “tido muito apoio institucional, por isso a área está muito desenvolvida [...], agora na faculdade, não temos um espaço que se chama Assessoria Pedagógica, mas na parte de ensino temos várias atividades que têm a ver com o desenvolvimento do papel desenvolvido pelas Assessorias” (APUBA 1, entrevista, 2019).

Já sobre a formação dos Assessores ela explica que se dá pela busca pessoal e no trabalho. Ela estava concluindo o doutorado na época da entrevista, mas por um interesse pessoal e não por exigência da instituição. Ressaltou que existe uma Rede de Assessores Pedagógicos Universitários (RedAPU³⁶) e que ela é membro desta Rede, porém, pouco tem participado, pois sua dedicação está mais voltada ao seu local de trabalho, sendo que é ali que tem se desenvolvido também academicamente.

Explicou que tem participado muito de eventos científicos, que produz, publica e apresenta *papers* com frequência, inclusive consegue manter um ritmo de produção porque trabalham junto às publicações da própria faculdade, em suas revistas. O setor pedagógico colabora com o campo da pesquisa da instituição também.

³⁶ A RedAPU é a Rede de Assessorias Pedagógicas da Argentina, que foi criada em 2008 e formalizada no I Encontro de Assessores Pedagógicos das Universidades Nacionais da Capital Federal e do Cone Urbano, realizado pelos Assessores Pedagógicos da Universidade de Buenos Aires e outros que já estavam envolvidos com a temática dos processos pedagógicos em diversas universidades. Com o objetivo de compartilhar experiência, conhecimentos e projetos, a Rede busca alternativas de identificação mútua entre aqueles que desempenham tarefas vinculadas às práticas de assessoramento pedagógico na universidade. Também é meta da Rede favorecer o intercâmbio de ideias, criar espaços de reflexão, criatividade e produção (BEDOYA, 2012, p. 318). Nessa perspectiva, a Rede tem realizado bianualmente o Encontro de Assessores Pedagógicos que, na segunda versão foi Nacional e, a partir da terceira versão tem sido Latino-Americano, o que corrobora a ideia de criação de espaços de reflexão e produção na área.

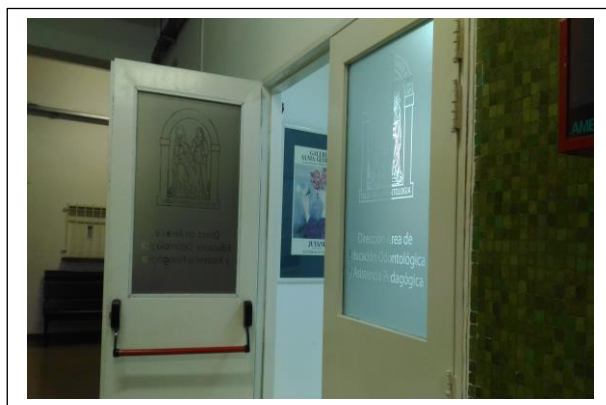
Sobre os desafios, explana que há muitos no dia a dia de trabalho, especialmente no trabalho de formação do docente, na experiência com a especialização. Relata que os docentes que lá atuam são excelentes, mas mantém o olhar mais voltado às práticas da profissão, o que desfavorece as propostas de estudos mais extensas, de escritas, por se tratar de algo que não faz parte do seu escopo de trabalho. Mesmo assim, se propõem a fazer a *tesina* ao final do curso de especialização, aceitam realizar as histórias clínicas e outras propostas voltadas ao ensino. Estas propostas encontram certa resistência de início, mas depois são realizadas.

A entrevistada associa isso aos vínculos construídos no decorrer do tempo, ao respeito pelas especificidades e à valorização do trabalho, sempre evidenciada.

Com essas últimas falas a entrevista se encerrou, mas as informações foram ricas para que pudéssemos conhecer e buscar compreender um pouco melhor a Assessoria Pedagógica nesta faculdade.

5.3.2 Faculdade de Odontologia da Universidade de Buenos Aires

Figura 8: Imagem da entrada da *Facultad de Odontologia da Universidad de Buenos Aires*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Faculdade de Odontologia da UBA fica localizada em um lugar privilegiado, estando perto de vários pontos importantes da Cidade Autônoma de Buenos Aires. Fica próxima à

Livraria Ateneu, à Faculdade de Medicina e fica muito perto tanto do Centro comercial da cidade como do bairro da Recoleta, sendo possível se deslocar caminhando para estes lugares a partir da Faculdade.

Teve o início de seus cursos em 1891 com o nome de *Escuela Dental*, depois passou muito tempo vinculada às Ciências Médicas, até que, em 20 de setembro de 1946, foi sancionada a Lei de criação da *Facultad de Odontologia*.

A instituição conta, atualmente, com um Decano, um Vice-Decano e com as Secretarias Geral; Acadêmica; Assistencial; Alunos, Docentes, Auxiliares e Extensão; Fazenda e Administração; Pós-Graduação; Ciência, Tecnologia e Transferência Tecnológica e Relações Institucionais e Internacionais, além de seu Conselho Diretivo.

A faculdade trabalha, no nível de graduação, somente com o curso de Odontologia. Há outra oferta, porém, em nível técnico que é o curso de Assistentes Dentais, com duração de 2 anos.

Na pós-graduação conta com 16 cursos de especialização, mestrado em Periodontia, 20 cursos de aperfeiçoamento, Residência Universitária em Saúde Bucal e doutorado. O doutorado é de entrada contínua, possui várias etapas a serem cumpridas e deve ser realizado entre 3 e 5 anos.

A faculdade mantém diversos projetos de pesquisa que estão ligados à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Transferência Tecnológica, além de projetos de extensão ligados à Secretaria de Alunos, Docentes, Auxiliares e Extensão.

Por meio da Secretaria Assistencial, os profissionais e alunos da faculdade promovem o atendimento dentário à população de baixa renda que se dirige à instituição. Oferecem Serviços de Urgências Odontológicas e Orientações a Pacientes; Serviço de Tomógrafo; Unidade de Investigação e Cuidados de Saúde Bucal para Gestantes; Serviço de Microtomografia. Todos se encontram no espaço de atendimento que fica no próprio prédio da faculdade, com entrada própria.

O curso de Odontologia da instituição está dividido em cátedras, que são as áreas que compõem a formação. Dentro de cada área pode haver uma ou mais disciplinas. São 27 cátedras para este curso especificamente.

Buscamos pelo Plano de Estudos do curso, entretanto, o que é apresentado na página da *web* se resume à grade de disciplinas deste com carga horária, tempo total de duração do curso, disciplinas optativas e obrigatórias. É possível conferir este documento nos anexos. O curso tem duração mínima de 6 anos e está dividido em CBC e em Ciclo Profissional. Grande parte de suas disciplinas são de cunho teórico-prático.

Por meio da página da web da faculdade – local dos documentos analisados – foi possível conhecer melhor o departamento que se dedica ao trabalho pedagógico na instituição, bem como a *Carrera Docente*, que é o curso ofertado por este espaço aos professores.

Dentro da estrutura institucional da faculdade há a Área de Educação Odontológica e Assistência Pedagógica. É a área dedicada ao assessoramento pedagógico e à formação de recursos humanos, segundo descrição no site da instituição.

Nuestro propósito es brindar respuesta a diversas demandas que involucran el proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestra institución; colaborar en la elaboración y ejecución de proyectos pedagógicos; y promover la innovación en los diferentes espacios de formación de FOUBA. La tarea se centraliza en responder a las necesidades institucionales a nivel del Decanato y sus Secretarías así como también a los requerimientos de asesoramiento didáctico y pedagógico de las cátedras. Asimismo, nuestro programa de Formación de la Carrera Docente de la Facultad de Odontología UBA acompaña a las cátedras y busca fortalecer los equipos docentes (UBA, [s.d.])³⁷.

Contando com uma equipe de cinco pessoas, a área pedagógica da faculdade desenvolve uma série de tarefas de assessoramento pedagógico. Compreenderemos melhor seu funcionamento a partir da entrevista realizada com uma dessas Assessoras, a APUBA 2.

A referida Assessora nos contou que a Área – o espaço pedagógico da faculdade – existe há muitos anos, sendo que tinha como objetivo principal assistir às cátedras em suas necessidades específicas. Segundo ela, eram atendimentos específicos, para a resolução de problemas pontuais. Inicialmente trabalhavam neste espaço duas pedagogas que se dedicavam a compreender como se dava o ensino em Saúde.

Conta que há aproximadamente 15 anos, a Área ampliou sua atuação com a implementação da *Carrera Docente*, um curso sobre a docência e a didática universitárias. Explicou que ainda não se trata de uma especialização ou pós-graduação, mas de um curso de capacitação aos docentes da faculdade. Evidencia que o curso só pode ser realizado por docentes desta faculdade, em virtude de sua especificidade. O plano de estudos do curso é todo voltado para a aprendizagem da docência na área da Odontologia.

Cada uma das componentes da Área atua na *Carrera Docente* como formadora. Cada profissional possui módulos específicos para desenvolver, sendo que a parte prática do curso é realizada por todas, pois implica em um trabalho articulado entre teoria e prática, necessitando de tutorias aos grupos de trabalho. Aponta que o público alvo do curso são os professores da instituição que possuem experiência docente de mais de 3 anos, pois a formação incide no cotidiano do docente, o que exige já uma vivência na função.

³⁷ Página da web da faculdade. Disponível em http://odontologia.uba.ar/?page_id=3918. Acesso em 25jul2020.

Todos os anos são abertas duas vagas para cada cátedra. As cátedras indicam os docentes a participarem da formação. Há momentos em que a cátedra não tem profissionais a indicar, esta é a oportunidade para aquelas cátedras que estão aguardando mais vagas. A formação conta com público sempre em número considerável. A oferta de 2019 contou com aproximadamente 35 pessoas.

Nós temos um público que é formado por dois docentes de cada uma das cátedras por ano. Não depende só de uma vontade voluntária de se inscrever, mas da indicação do titular de cada cátedra. Isso é interessante, pois cada titular tem um projeto de formação de seus recursos humanos. Assim, é necessário ter a formação na *Carrera Docente* para ajudar a sua evolução funcional dentro da cátedra (APUBA 2, entrevista, 2019).

Desta forma, a *Carrera Docente* agrega valor à vida funcional dos docentes que participam. A APUBA 2 explica que, em um concurso de efetivação, os candidatos que tiverem realizado o curso já estarão à frente daqueles que não possuem a formação.

A *Carrera Docente* tem duração de dois anos e é toda realizada presencialmente, porém, a Área conta com o apoio de um campo virtual em que é possível continuar interagindo com os cursistas de forma assíncrona, enviando textos, orientações e outros materiais para a complementação do curso. A formação é organizada por módulos e ao final de cada um deles é necessário desenvolver um trabalho final. No momento de conclusão do primeiro ano de curso, os participantes realizam uma avaliação para que as organizadoras possam verificar os avanços. A APUBA 2 explica que não se trata de um exame que exigirá o saber de conceitos didáticos e pedagógicos, apesar destes serem desenvolvidos no decorrer do período de formação, mas da aplicação dos conceitos na prática de sala de aula. Essas atividades práticas são, na verdade, atividades clínicas, já na prática da profissão do dentista.

Aqui nesta faculdade as disciplinas básicas são bastante científicas e a segunda parte do Plano de Estudos são as disciplinas clínicas. Elas ainda estão bastante fragmentadas. Na *Carrera Docente* temos professores das duas áreas e aproveitamos essa oportunidade para que vejam diferentes perspectivas mostrando a construção teórica, articulada com a prática. Além do que temos docentes nesta faculdade que já estão há muitos anos na função, mas não se reconhecem como docentes, assim, essa experiência sempre faz muito bem (APUBA 2, entrevista, 2019).

A entrevistada ressalta a importância da articulação entre estes dois campos de saberes – teoria e prática – e destaca que o foco da formação está neste aspecto, especialmente, de valorizar esta articulação. Explica que considera a *Carrera Docente* muito completa, pois oferece elementos específicos da área da educação aos docentes que desconhecem estas temáticas, mas articula isso o tempo todo com a área em que atuam, proporcionando experiências didáticas e pedagógicas dentro de suas práticas e promovendo importantes

reflexões acerca da interlocução entre teoria e prática e da importância disso no interior da formação do futuro dentista.

Outro destaque é a indicação destes profissionais trabalharem por meio da pesquisa, ou seja, desenvolverem sua docência em uma perspectiva de investigação. Esta observação foi feita durante a entrevista, no momento em que estavam desenvolvendo uma ação de pesquisa junto aos cursistas, que ocorre antes do término do primeiro ano de curso. Explica que

esta prática é feita ao final do primeiro ano da *Carrera*, sendo que ainda terão cinco módulos de estudos. Entre os módulos estudados um é referente à estatística e outro a metodologia de pesquisa, incentivando os docentes a se formarem não só na docência, mas também, na investigação. Isso é importante, pois a pesquisa acaba sendo parte da reflexão da prática. É importante que tenham ferramentas para desenvolver estratégias de pesquisa sobre sua própria prática. Assim, estamos formando o docente que seja mais completo possível quanto à sua função. Não somente dar aulas, mas buscar pontos de investigação sobre o que vê e o que faz em sua prática (APUBA 2, entrevista, 2019).

Além da *Carrera Docente*, a Área desenvolve outras tarefas como tutorias a estudantes, especialmente aqueles que reprovam nas disciplinas e precisam de auxílio para uma melhor organização nos estudos. A Área prepara os próprios docentes para serem esses tutores, que fazem um trabalho de formação e acompanhamento com os estudantes.

Outra tarefa importante são os assessoramentos às cátedras. Conforme demanda da própria cátedra, a Área faz intervenções junto a docentes que estejam demonstrando algum tipo de dificuldade. O trabalho de Assessoria desenvolvido diretamente nas cátedras, segundo a entrevistada, busca ser sempre colaborativo, ou seja, os Assessores se aproximam formando parcerias com os docentes que estão precisando de auxílio e, juntos, buscam soluções para os problemas enfrentados. Porém, ressaltou que sempre esperam o chamado da cátedra e a criação de vínculos, nunca interferindo sem serem chamadas.

Como apontado, outra área de trabalho é a investigação. Acreditam ser fundamental que realizem pesquisa daquilo que vêm desenvolvendo. Explica que, inclusive ela, foi contratada com o intuito de ampliar a tarefa de pesquisa e divulgação dentro da Área, pois é doutora em Educação e já é pesquisadora do CONICET³⁸, o que permite que instigue e oriente as pesquisas da Área.

Neste momento, estamos estudando as tecnologias e o impacto da tecnologia no ensino. Na Odontologia muitas cátedras estão incorporando as tecnologias e nem sempre são boas práticas. Às vezes, as incorporam somente por estarem na moda, na vanguarda, assim, tratamos de ver o que está ocorrendo nestes espaços, analisar e verificar como está acontecendo a relação entre tecnologia e educação. Se elas realmente estão promovendo uma melhor experiência de aprendizagem aos alunos ou se nada mudam neste processo de aprendizagem (APUBA 2, entrevista, 2019).

³⁸ O CONICET – Conselho Nacional de Investigações Científicas e Técnicas é uma autarquia que responde diretamente ao governo federal da Argentina. Criado por meio do Decreto Lei nº 1291 de 5 de fevereiro de 1958, tem como objetivo desenvolver e modernizar o país por meio da ciência e da tecnologia.

A entrevistada destacou que, anualmente, revisam o plano de estudos da *Carrera Docente* e redimensionam o trabalho desenvolvido na formação. No ano da entrevista estavam fazendo uma revisão mais aprofundada, inserindo outros elementos neste plano, pois iriam apresentar um projeto para transformar o curso em uma especialização, o que estava exigindo ampliar os olhares sobre a formação. Sublinhou a inserção de uma temática voltada às questões de administração e outra relacionada à extensão. Explicou que, até o momento, não abordavam as questões da gestão e da extensão, mas sentiram necessidade de incluir os temas para promover maior reflexão sobre essas questões junto aos docentes.

Quando questionada sobre a forma de contratação dos professores da faculdade, explicou que apenas 15% deles estão no regime de dedicação exclusiva. Como a maioria é profissional da área da Odontologia, preferem ter jornada reduzida na docência e continuar atuando como profissionais da área em outros espaços. Isso se dá, especialmente, segundo a entrevistada, em virtude da pouca valorização salarial dos docentes na universidade.

Existem três possibilidades de jornada. A simples, de 10 horas semanais, a semiexclusiva de 20 horas e a exclusiva de 40 horas. Os professores podem, também, assumir duas simples, ou duas semiexclusivas. Este tipo de jornada de docentes dificulta a participação destes profissionais em pesquisas da instituição.

Explicou que a Área funciona como uma cátedra. A Diretora tem um cargo equivalente ao do professor titular da cátedra, a Vice-Diretora é como se fosse o adjunto e os demais integrantes são como docentes. Somente a Diretora possui dedicação exclusiva. Explicou que essa organização da Área ajudou muito no aumento de visibilidade do espaço pedagógico que, antes, até mesmo em termos de espaço físico, era negligenciado, sendo alocado em uma sala do subsolo da faculdade. Quando o espaço foi elevado a Área, com similaridades a uma cátedra e os profissionais foram efetivados pela instituição, a função do Assessor Pedagógico passou a ser mais valorizada em todos os âmbitos e hoje, além de muito respeitada, é parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem da faculdade.

Ainda com esses avanços, a entrevistada levantou alguns desafios importantes. Entre os desafios levantados coloca a contínua formação do Assessor, que precisa estar atento para que possa continuar sendo aquele que faz a interlocução entre teoria e prática e em como ajudar ao professor a tirar o foco do ensino e se concentrar na aprendizagem do aluno. Outro grande desafio é a pesquisa. Investigar é ação permanente da Área, todavia falta tempo para que possam realmente se dedicar de maneira mais efetiva a isto. Mencionou que possuem muito material em virtude da formação, dos depoimentos de professores, porém, nem Assessores nem

professores têm o tempo necessário para se dedicarem à pesquisa. Por fim, considera a extensão um grande desafio do assessoramento pedagógico, pois acredita ser parte da função ajudar os docentes a “voltarem suas práticas em favor da comunidade, formando igualmente alunos que tenham uma perspectiva clara de colaborar. De usarem seus conhecimentos em prol da melhoria da vida da comunidade” (APUBA 2, entrevista, 2019).

Na conclusão da entrevista, quando inquerida acerca do apoio institucional, declara que nem sempre existe, porém, desde que a *Carrera Docente* foi implementada, a Área tem recebido muito apoio institucional. A Diretora do espaço é muito atuante em diversas comissões, faz questão de manter um diálogo constante com os demais setores da instituição, o que tem dado maior visibilidade ao espaço, mantendo um apoio constante.

A entrevista com a APUBA 2 enriqueceu muito as informações que conseguimos por meio dos documentos analisados, porém, as observações feitas sobre a *Carrera Docente* completaram a coleta de dados, corroborando os elementos levantados nos outros dois instrumentos.

As observações foram realizadas no período em que estive em Buenos Aires, sempre às terças-feiras, dia de encontro presencial da formação. Pude estar com eles de 9 de abril a 19 de junho de 2019, participando de momentos tanto teóricos como práticos.

Como explicado pela APUBA 2, ao final do primeiro ano do curso eles realizam uma experiência prática voltada aos conceitos ligados à avaliação. Quando comecei minha observação, o curso estava iniciando este momento.

Na primeira aula que tive a oportunidade de participar, a Assessora responsável fez algumas dinâmicas para que os participantes pudessem ser sensibilizados quanto à importância da observação como ação imprescindível no processo avaliativo, especialmente nas atividades clínicas dos alunos. Levantou, porém, que observar pode se tornar uma ação muito subjetiva e que é necessário apurar o olhar para que os registros desta observação sejam realmente fiéis aos fatos e sejam de cunho descritivo.

Propôs, em seguida, que os cursistas, em duplas, saíssem pela faculdade com uma folha em mãos, escolhessem um espaço específico e permanecessem lá por 5 minutos, registrando o que estavam vendo. Após o término deste tempo, as duplas foram atendidas pelas Assessoras que se dividiram entre os grupos para este diálogo, que elas chamam de tutoria, ou seja, se dividem para ficarem com menos pessoas e poderem lançar questionamentos mais próximos e que resultem em reflexões mais densas.

Acompanhei dois destes grupos. As Assessoras iam mostrando, no decorrer das leituras dos registros, que os professores não tinham feito uma observação objetiva, mas, sim, registros

que denotavam uma interpretação própria, subjetiva da realidade observada. Explicavam que essa interpretação vai sempre ocorrer, pois cada um observa a partir de suas experiências, de sua visão de mundo, de sua formação, entretanto, há mecanismos que auxiliam na produção de registros mais objetivos e que ajudam para uma avaliação preocupada com o processo todo de aprendizagem e não apenas com os resultados.

Os cursistas saíram com a missão de, por 15 dias, em trios, observarem seus estudantes em atividades práticas e teóricas e fazerem os registros com um formulário próprio, em que, inicialmente, os registros são individuais e depois eles se reúnem para fazerem um registro mais amplo de suas observações.

Quadro 16: Tabela de observação dos alunos

TEMPO	FATOS	INTERPRETAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora a partir de observação da formação na *Facultad de Odontologia da UBA* em 09 de abril de 2019.

Esta tabela deveria ser preenchida com o tempo da observação, que nunca deveria ultrapassar 15 minutos em cada momento, com os fatos exatos do que o professor estivesse vendo, e com a interpretação que ele fez daquele momento. Após 15 dias, eles enviaram os relatos às Assessoras, que os leram e marcaram reuniões com os trios para discussão de tudo o que havia sido realizado.

Durante mais de um mês este trabalho foi desenvolvido e envolveu: a prática da observação do estudante e o registro objetivo, propostas de exercícios cotidianos de observação da prática do aluno, proposta de uma oferta de prática ao aluno baseada na repetição, ou seja, o aluno fazer várias vezes a mesma ação, para que o professor possa observar sua evolução e fazer as intervenções necessárias, preferencialmente no momento em que está ocorrendo a prática. Aconteceram, concomitante a este trabalho, aulas teóricas sobre avaliação.

Tive a oportunidade participar de uma aula final do processo em que a Diretora da Área resgatou todos os encaminhamentos que haviam ocorrido nos dois meses dessa experiência e foi articulando as propostas práticas com as questões teóricas, especialmente voltadas às demandas de uma avaliação formativa.

Pude acompanhar uma segunda proposta de formação do curso que é a discussão acerca do funcionamento de uma instituição e das relações que se estabelecem dentro dela: as condições de trabalho e as relações de poder. Como essa proposta iniciou em junho, só consegui

acompanhar dois encontros, pois meu retorno estava próximo. Foram dois encontros bem teóricos, porém, as dinâmicas de participação efetiva dos cursistas eram muito utilizadas.

As propostas que acompanhei auxiliaram para que houvesse uma maior compreensão de todo o processo que se desenvolve na *Carrera Docente*, bem como o valor conferido à formação do docente universitário nessa instituição.

5.4 UdelaR – Universidade da República do Uruguai

A UdelaR, *Universidad de la República del Uruguay*, gigante universidade que até pouco tempo era a única instituição de educação superior pública do país, foi fundada em 18 de julho de 1849, por meio de um Decreto publicado pelo presidente Joaquín Suarez³⁹.

Como já mencionado, o processo de criação da universidade durou 16 anos, desde a primeira tentativa realizada pelo senador Presbítero Dámaso Antonio Larrañaga, que propôs a criação de nove cátedras, surgindo a Casa de Estudos Gerais que, em 1836, já contava com o funcionamento das cátedras de Latim, Filosofia, Matemáticas, Teologia e Jurisprudência.

A universidade no Uruguai tem uma organização diferente do que conhecemos aqui no Brasil, assim como na Argentina. Sua organização é basicamente formada por um Conselho Diretivo Central, pelo Reitor (da universidade), pela Assembleia Geral, Conselhos de faculdades, Reitores das faculdades (Decanos), Pró-Reitores de Ensino, de Gestão, Investigação e Extensão, as Assembleias em cada uma das faculdades, além dos Diretores de cada carreira (curso).

A universidade é formada por diversas faculdades que se encontram em espaços distintos e possuem bastante autonomia de condução e gestão, sendo que os Reitores, Vice-Reitores e Decanos são designados pelo governo, sendo professores da instituição, efetivos com cinco anos ou mais no cargo. Os membros dos Conselhos e Assembleias são eleitos entre seus pares. Todas as diretrizes de funcionamento da instituição estão dispostas na Lei 12.549 de 29 de outubro de 1958 - *Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Passam a fazer parte dessa organização a partir da década de 1990, também, as Comissões Setoriais de Ensino, das quais discorreremos adiante.

O Ensino está dividido em 3 grandes áreas, sendo elas: Ciências da Saúde; Social e Artística, e Tecnologias e Ciências da Natureza. São 15 faculdades e, em cada uma delas há

³⁹ Informações disponíveis em <https://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/>. Acesso em 15jul2020.

certa quantidade de carreiras (cursos), que pertencem à mesma área do conhecimento. São 134 carreiras (cursos) ao total, sendo ofertadas nas faculdades que ficam em Montevideu e nas que estão no interior. É importante ressaltar que as unidades do interior do país têm implementação recente, sendo que em 2005 foi criada a Comissão Coordenadora do Interior, com o objetivo de desenvolver e consolidar a presença da instituição em locais que não fossem a capital. Iniciaram este processo a partir de algumas sedes descentralizadas já existentes, criando tantas outras e redimensionando sua proposta de atuação. A instituição atende hoje mais de 100.000 estudantes em todas as unidades.

As faculdades encontram-se organizadas em departamentos, institutos, unidades, conforme legislação própria e todas oferecem cursos de graduação, pós-graduação, possuem espaços de investigação e ofertas de extensão.

Não encontramos um Plano Institucional da UdelaR. Há outras legislações que regulamentam os fazeres dos cursos, porém, nada similar ao PDI das universidades brasileiras. Os documentos analisados da universidade se resumem à *Ley Orgánica*, supramencionada, e o Plano Estratégico de Desenvolvimento atual, de 2015 – 2019. Entretanto, obtivemos informações privilegiadas em virtude da entrevista realizada com a professora D 2, que já trabalha há mais de 30 anos nessa instituição e foi parte integrante de todo o processo de redemocratização da instituição, desde o seu início.

Além da entrevista, tivemos acesso ao artigo “*Asesorías Pedagógicas e políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente*”, de autoria das professoras Mercedes Collazo, Sylvia de Bellis, Patricia Perera e Vanessa Sanguinetti, publicado no livro: “*Universidad y asesoramiento pedagógico*”, organizado pela professora Elisa Lucarelli, que destaca as experiências do assessoramento pedagógico na *Universidad de Buenos Aires*, *Universidad Nacional de Tucuman*, *Universidad Nacional Del Sur* e da *Universidad de La República do Uruguay*. A partir dessas fontes de informação pudemos, além de conhecer um pouco da trajetória da universidade, compreender o caminho trilhado pelas Assessorias Pedagógicas.

A história relacionada ao desenvolvimento do campo pedagógico e didático da UdelaR está contextualizada com uma trajetória de lutas e resistência daqueles que se “sensibilizavam com os problemas do ensino universitário, em momentos de fortes e inquietantes transformações” (COLLAZO *et al*, 2015, p. 193). Os grupos que desenvolvem trabalhos sobre os aspectos pedagógicos na instituição têm recriado, ao longo do tempo, um caminho que se volta às necessidades e interesses de docentes e estudantes.

Collazo *et al* (2015) conta que, em 1833, é fundada a *Universidad de la República do Uruguay* e, em 2015, ano da publicação do artigo, contava com oitenta mil estudantes e oito mil e quinhentos docentes. É uma universidade pública, tendo financiamento estatal; agrega praticamente toda a produção científica nacional; sua estrutura organizacional atende à formação em todas as áreas do conhecimento. A autora enfatiza que o desenvolvimento e difusão da cultura nacional estão sob a responsabilidade dessa instituição.

A professora D 2 explica, durante a entrevista realizada, que ao final da ditadura do Uruguai, com o retorno da democracia, o acesso à universidade foi muito ampliado. Assim, a partir dos novos pressupostos sociais e com a entrada massiva de estudantes na instituição universitária, vivenciaram o fenômeno da diversidade do público estudantil, ao mesmo tempo em que muitos novos docentes adentravam a instituição para que se atendesse a nova demanda. Neste cenário, foi necessário pensar em uma reformulação curricular, conforme corrobora Collazo *et al* (2015).

O que se pode denominar como primeiro grupo de unidades pedagógicas ou de primeira geração, se constitui entre os anos de 1985 e 1994, fundamentalmente nas áreas agrárias e da saúde. Essas unidades pedagógicas são criadas com a finalidade de respaldar as políticas de reforma curricular das faculdades, em particular assumindo a condução dos planos de estudos e a formação pedagógica docente exigida pelas novas diretrizes. Por outra parte, as unidades pedagógicas de Direito e Engenharia surgem para atender problemáticas de ensino particulares [...] sem vinculação direta com as reformas curriculares (COLLAZO *et al*, 2015, p. 202).

Existia à época, na Faculdade de Medicina, desde o ano de 1969, um Departamento de Educação Médica. Esse núcleo era considerado uma experiência pioneira e exitosa, sendo o protagonista do impulso desse processo reformador. Ressalta-se que na década de 1960, segundo as autoras, ocorreu um grande avanço na educação superior no país, mas que, com a ditadura, este avanço foi barrado, sendo retomado somente em 1985.

Inicialmente, as carreiras universitárias ligadas à área da saúde, como Agronomia, Medicina, Veterinária, Odontologia e Enfermagem, criaram Unidades de Apoio ao Ensino (UAE)⁴⁰, que se prestavam a dar apoio pedagógico de diversas formas e auxiliavam na formação, tanto dos docentes que já compunham o quadro – para que se adequassem às novas propostas pedagógicas – quanto dos que estavam ingressando, em virtude da pouca experiência. Ainda nos dias atuais, não há a exigência de uma formação em pós-graduação de nenhum nível para ingressar como docente na universidade no Uruguai. A pessoa com formação na área passa por concurso público e pode conferir-se como docente da universidade. Também não é exigida nenhuma formação pedagógica para o ingresso. A professora D 2 nos explicou que, há pouco

40 Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE).

tempo, algumas disciplinas têm exigido a formação em doutorado para o ingresso do docente, o que ainda é raro na cultura da universidade.

Posteriormente, outras carreiras foram aderindo às UAE, como Direito e Engenharia. Esta primeira fase de restauração institucional ocorreu entre 1985 e 1994.

A partir do apoio institucional a essas unidades, inicia-se um trabalho com o público docente da instituição, para desenvolver o campo epistemológico da Pedagogia Universitária, de forma ordenada e sistematizada. Como houve um grande crescimento dessas unidades de ensino, houve, então, a criação da Comissão Setorial de Ensino (CSE)⁴¹, o que demarcou a segunda fase de restauração institucional, que ocorreu entre 1994 e 2000. Este período “abarca a etapa fundacional da CSE e define no nível do governo central as primeiras diretrizes de política educativa” (COLLAZO *et al*, 2015, p. 198), sendo que, neste momento, as UAE passaram a ter um reconhecimento institucional, inclusive com destinação de recursos para seu fortalecimento.

A terceira fase, ocorrida entre os anos de 2000 e 2006, foi definida como de fortalecimento do ensino e “a universidade estabelece planos de desenvolvimento estratégico” (COLLAZO *et al*, 2015, p. 198), que passam a ser projetos institucionais para a melhoria da qualidade do ensino da graduação.

Finalmente, Collazo *et al* (2015, p. 198) descrevem a última fase, que compreende o período de 2006 a 2014, e aconteceu na última gestão da universidade. Este momento foi denominado de “diversificação e expansão de políticas de ensino universitário”.

No decorrer destes anos se levou a cabo uma política integral de descentralização da UdelaR para o interior do país que estimulou a criação de unidades pedagógicas nesses novos centros universitários. São criadas na capital as Faculdade de Informação e Comunicação e o Instituto Superior de Educação Física [...]. Tanto as novas criações como os fortalecimentos das UAE se dedicaram especialmente nesse período ao apoio estudantil como principal eixo da reforma do ensino universitário (COLLAZO *et al*, 2015, p. 198).

Hoje, as 24 unidades da UdelaR possuem UAE e os papéis desempenhados pelos Assessores que atuam nessas unidades envolvem a formação docente e o assessoramento pedagógico; apoio estudantil; assessoramento a reelaboração de currículos, participando das Comissões de Carreiras; reflexão, reelaboração e análise da avaliação institucional. Em outras palavras, as Assessorias são parte da estrutura organizacional da instituição e, hoje, segundo a entrevistada, não é possível imaginar a UdelaR sem as Unidade de Apoio ao Ensino e sem seus profissionais.

41 *Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) integrada actualmente em um Pro Rectorado de Enseñanza* (COLLAZO *et al*, 2015, p. 198).

Segundo D 2, as Assessorias, preferencialmente, deveriam ser assumidas por pedagogos, mas, no entanto, nos contou que

na UdelaR não temos pedagogos que queiram trabalhar na educação [na universidade] então o que fizemos foi criar um doutorado e um mestrado em educação para formar os docentes para o ensino de graduação, mas são especialistas em suas disciplinas então buscamos formá-los a nível de mestrado em temas didáticos universitários porque se não as unidades não existiriam porque não haveria gente [para atuar] (D 2, entrevista, 2019, grifos nossos).

Nota-se a preocupação em manter na função de Assessores pessoas com a formação pedagógica, pois, na falta de pedagogos criou-se uma formação em pós-graduação para atender a esta demanda. Quem a realiza são professores das próprias faculdades (carreiras, como chamam no Uruguai), professores de uma área específica, que se preparam para assumirem essa função que hoje é estabelecida dentro da universidade. Entretanto, a maioria dos profissionais não são efetivos, são contratados temporariamente, sendo que em apenas algumas faculdades os Assessores conseguiram passar por concurso – na maior parte das vezes de docente – e se tornaram efetivos. Nesses casos de efetivação, de serem efetivos como docentes, atuam exclusivamente como Assessores, obtendo todos os benefícios de docentes, sendo docentes de docentes, como mencionou um dos Assessores entrevistados.

Outro ponto importante a ser enfatizado é o fato de haver periodicamente publicação de editais que tratam do financiamento dessas unidades, confirmando, assim, um respaldo institucional completo, com pessoal qualificado, recursos financeiros e autonomia de trabalho. Entretanto, em virtude da autonomia das unidades, isso não ocorre em todas. Segundo outro Assessor entrevistado, há aquelas que valorizam mais a função e favorecem ao máximo seu encaminhamento e há aquelas que não veem valor neste trabalho.

Para o fortalecimento da função existe, ainda, uma rede que se chama Rede de Controle do Ensino.

Em cada etapa da reestruturação curricular, segundo Collazo *et al* (2015), é possível notar a preocupação com a articulação entre mudanças estruturais, projetos a longo e curto prazos e intervenções pontuais, fazendo com que a mudança esteja se efetivando e se consolidando, denotando maior qualidade não apenas nas questões específicas das carreiras, mas ao aspecto pedagógico do ensino como um todo. E isso fica claro observando todo o processo de constituição destes órgãos voltados para o aspecto pedagógico.

Durante a segunda metade dos anos oitenta são realizados intensos processos de avaliação e reformulação dos planos de estudos e as novas propostas curriculares se aprovam ao longo da década de 1990. Mais da metade das faculdades renovaram nestes anos seus planos de estudos, buscando, em muitos casos, recuperar os projetos e ideários pedagógicos gestados nas reformas dos anos 1960 (COLLAZO *et al*, 2015, p. 201).

Ainda no ano de 1985, segundo Collazo *et al* (2015), foi criado o Grupo de Formação Docente, que integrava as faculdades que estavam mais alinhadas a um projeto de renovação pedagógico-didática, sendo estas as de Agronomia, Veterinária, Medicina e Direito. Essa formação era bastante ampla, com análise dos projetos pedagógicos, estudo e redimensionamento da avaliação, enfim, um trabalho abrangente que foi fundamental nos períodos já mencionados de estrutura e consolidação das Unidades de Apoio ao Ensino.

Para melhor compreensão, revisitamos o que Lucarelli e Finkelstein (2000, 2012 *apud* Collazo *et al*, 2015) explicam sobre os papéis que permeiam a função.

A Assessoria Pedagógica é entendida como uma profissão de ajuda – que põe em jogo de forma flexível concepções pedagógico-didáticas, em uma posição de mútuo assessoramento – contribuindo a uma maior eficiência institucional em áreas diversas do campo (definições de modelos didáticos, análises das condições da aprendizagem estudantil, programação do currículo, criação de sistemas de avaliação, etc.). Se trata de modalidades de intervenção complexas que operam em condições de grande diversidade epistemológica, acadêmica e institucional. O Assessor Pedagógico Universitário deve construir seu próprio lugar em cada unidade acadêmica, interpretar a linguagem particular da cultura profissional em que está inserido e alcançar um espaço de interdisciplinaridade que permita projetar soluções apropriadas aos problemas pedagógicos do contexto educativo específico (LUCARELLI, 2000; LUCARELLI; FINKELSTEIN, 2012 *apud* COLLAZO *et al*, 2015, p. 196).

Collazo *et al* (2015) resgatam o processo histórico da implementação das Assessorias Pedagógicas na UdelaR e apresentam o crescimento deste segmento, especialmente no início dos anos 2000, ano em que foram implantadas políticas de fortalecimento da docência universitária, sendo também, conseqüentemente, o ano de início das melhorias do ensino de graduação, bem como das capacidades de inovação pedagógica. Este crescimento das Assessorias na instituição é apresentado por Collazo *et al* (2015), conforme quadro que segue.

Quadro 17: Primeira geração de Unidades Pedagógicas e mudanças curriculares

FACULDADE/ ESCOLA	UNIDADE PEDAGÓGICA (DENOMINAÇÃO E ANO DE CRIAÇÃO)	PLANO DE ESTUDOS (ANO DE APROVAÇÃO)
Medicina	Departamento de Educação Médica (1968)	1968
Enfermaria	Departamento de Educação, Investigação e Extensão (1985) Departamento de Direção do Programa Básico (1990)	1993
Veterinária	Unidade de Formação e Apoio Docente (1987)	1998
Agronomia	Unidade de Assessoramento Pedagógico e Planejamento Educacional (1988)	1989
Psicologia	Unidade de Formação Docente (1988)	1988
Direito	Unidade de Apoio Pedagógico (1988)	1987

FACULDADE/ ESCOLA	UNIDADE PEDAGÓGICA (DENOMINAÇÃO E ANO DE CRIAÇÃO)	PLANO DE ESTUDOS (ANO DE APROVAÇÃO)
Engenharia	Unidade de Ensino (1992)	1997
Odontologia	Unidade de Apoio Pedagógico (1993)	1993
Nutrição	Departamento de Educação em Nutrição (1993)	2000

Fonte: COLLAZO *et al*, 2015, p. 215.

Após esse primeiro momento de criação dessas unidades de apoio, nos próximos períodos foi-se assumido um compromisso de melhoria e fortalecimento desse trabalho, como mostra o quadro da segunda geração das Assessorias.

Quadro 18: Segunda geração de Unidades Pedagógicas

ANO	LINHAS DE FINANCIAMENTO	PROJETOS APRESENTADOS	PROJETOS FINANCIADOS
1997	Instalação ou fortalecimento das UAE	14	14
1998	Fortalecimento de UAE	14	10
1999	Fortalecimento de UAE e melhoramento da formação e da avaliação docente	15	8
Total		43	32

Fonte: ARTIGAS; COLLAZO, 2000 *apud* COLLAZO *et al*, 2015, p. 215.

A etapa seguinte foi de fortalecimento estratégico do ensino universitário.

No ano 2000 foi discutido, elaborado e aprovado na UdelaR um Plano Estratégico que orientou a instituição até 2005 e tem sido atualizado a cada quadriênio para que não se percam os princípios que regem a universidade e para que o plano possa ser avaliado, revisto e melhorado. O *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República* (PLEDUR) teve sua última atualização para o quadriênio 2015 – 2019.⁴²

Desde o primeiro plano, há grande preocupação com a busca de soluções para os problemas de ensino na graduação. Desta forma, são incorporados nesses planos políticas de diversificação, renovação, flexibilidade, articulação e avaliação curricular, além de sugerirem a experimentação de novas metodologias e tecnologias de ensino. Outra discussão que ficou forte, à época do primeiro plano, foi a necessidade de impor um peso mais significativo à

⁴² Informação retirada do site da *Universidad de la República Uruguay*. Disponível em http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/102#heading_5723. Acesso em 18maio2019.

avaliação da docência na universidade, que sempre valorizou mais a investigação, incorporando a formação pedagógica e implementando uma carreira docente efetiva.

Collazo *et al* (2015) revelam que entre os projetos institucionais de ensino presentes no PLEDUR de 2000 – 2005 estavam as seguintes ações: melhoria da qualidade de ensino com inovação educativa e materiais didáticos; atenção à demanda do crescimento do alunado; educação a distância; ensino para estudantes radicados no interior; estímulo e fortalecimento de novas ofertas de graduação; formação didática de docentes universitários; fortalecimento da comissão setorial de ensino, entre outros.

A última etapa, mencionada por Collazo *et al* (2015), que vai de 2006 a 2014, se voltou à diversificação e expansão dessas políticas de ensino. Toda essa reforma universitária manteve três grandes ideias que desencadearam todo o processo. A primeira é a recuperação do enfoque da educação ativa, ou seja, um olhar educativo voltado para o autodesenvolvimento do estudante. A segunda trata da diversificação do ensino, tanto em termos metodológicos como de modalidades (presencial, semipresencial e virtual), e a terceira, o conceito de avaliação, “como um componente chave da renovação pedagógica, restituindo sua função formativa e não somente certificadora de conhecimentos” (COLLAZO *et al*, 2015, p. 226).

Em todas as etapas, as UAE se envolveram nos trabalhos voltados à melhoria do ensino de graduação, desempenhando diversos papéis e com uma atuação bastante significativa.

As UAE passam a adquirir [...] potencialmente uma maior relevância no processo de transformação do ensino universitário. Em 15 de junho de 2011 se realiza a reunião constitutiva da Rede de Unidades de Apoio ao Ensino da UdelaR com a finalidade de conformar um espaço autogestionado de intercâmbio, discussão e avanços em temáticas de interesses comuns, assim como fortalecer sua articulação para acordar linhas e estratégias de melhora da qualidade de ensino universitário que aportem a construção da agenda de política educativa. A Rede de UAE tem consolidado um funcionamento permanente de encontros trimestrais e um espaço virtual de comunicações (COLLAZO *et al*, 2015, p. 226).

Apesar de o grande crescimento das unidades, elas têm alcançado graus diferentes de desenvolvimento. Collazo *et al* (2015) apresentam três níveis de desenvolvimento existentes nas 24 Unidades existentes na instituição:

Unidades consolidadas – apresentam continuidade histórica, cargos efetivos, lugar institucional, autonomia no desenvolvimento de suas linhas, relevância de suas funções para a instituição [...]

Unidades de consolidação mediana – apresentam continuidade histórica, mas sem crescimento, contam com poucos cargos, não efetivos, estão estruturadas por administrações de turno ou subordinadas ao desempenho de um responsável [...]

Unidades de difícil consolidação – sem continuidade histórica, sem liderança, sem visualização institucional (COLLAZO *et al*, 2015, p. 230).

Ainda assim, Collazo *et al* (2015) reafirmam que as UAE caminham mais na direção da consolidação do que o contrário. Explicam que a expansão das políticas da universidade a favor

do ensino favoreceu que a função do Assessor Pedagógico, para que também evoluísse nos papéis desempenhados. Apesar de a formação docente ser a “pedra fundamental” da função, houve um crescimento na atuação dos Assessores no sentido de serem peças fundamentais nos aspectos referentes ao apoio curricular, ao apoio estudantil, apoio à incorporação das TIC ao ensino, participação nas reflexões sobre a avaliação docente e apoio aos processos de credenciamento das carreiras junto ao governo. As autoras mencionam que a pesquisa está presente entre as funções do Assessor Pedagógico que atua nas UAE, mas ainda denota um desenvolvimento incipiente.

Collazo *et al* (2015), neste trabalho de conhecer a trajetória das UAE na UdelaR, propuseram abrir um espaço para o olhar institucional sobre as unidades, fazendo entrevistas com as pessoas que ocupam os cargos de gestão da universidade (Decanos e Diretores). As autoras contam que todos veem pertinência institucional na existência dessas unidades e reconhecem seu crescimento e atuação, legitimando o trabalho realizado. Apontam como uma das dificuldades um possível distanciamento das áreas específicas que esses Assessores atendem, ou seja, todas as unidades se dedicam a melhorarem o ensino de graduação, mas é necessário verificar as especificidades de cada área de conhecimento. Como a universidade desenvolve o ensino em diversas carreiras, é fundamental que as UAE estejam em consonância com a forma de se construir conhecimento de cada carreira que atendem, nas diversas frentes de seu trabalho. As autoridades entrevistadas indicaram, também, entre outras questões, a necessidade de constante formação dos profissionais que atuam nas UAE e de uma formação cada vez mais voltada a articulação do pedagógico com o específico, na busca de um trabalho em parceria, pois os especialistas em Educação contribuem com sua visão, mas o especialista da área auxilia na melhor compreensão de como se constrói conhecimento neste lugar.

A conclusão das pesquisadoras, mediante toda essa trajetória, é que as políticas universitárias, de tempos em tempos, interferem no desenvolvimento das UAE, modificando seu rol e *status* de atuação. Afirmam que houve, sim, um grande crescimento com relação aos aspectos da construção de conhecimentos nas outras áreas e no trabalho em parceria, embora o aumento da demanda de atendimento tenha reduzido o que as UAE têm de mais relevante, que, segundo elas, é a formação docente e o assessoramento pedagógico em si. Precisar dividir essas tarefas com o atendimento a estudantes e às mudanças curriculares, pulveriza o trabalho do APU, segundo as autoras. Por fim, Collazo *et al* (2015) ressaltam que para desenvolver adequadamente todas as funções delegadas ao Assessor, as Unidade de Ensino

requerem, na maioria dos casos, fortalecer seus recursos humanos e materiais com a finalidade de avançar em seu processo de academização e consolidação institucional. Só assim, será possível superar os debates sobre sua legitimidade e contribuir

definitivamente com o aprofundamento dos processos de melhoria da qualidade do ensino universitário (COLLAZO *et al*, 2015, p. 247).

A partir do exposto, é possível inferir que o APU possui já um trajeto bem estabelecido na UdelaR, porém, será possível verificar, na descrição da coleta de dados desenvolvida em cada faculdade pertencente à instituição, que há avanços e retrocessos na função, que há avanços em dimensões diferentes dependendo do local, e que, ainda, há muita luta por parte dos Assessores para transformarem, ou manterem, seus espaços de trabalho em lugares ou territórios de atuação.

5.4.1 Faculdade de Veterinária da Universidade da República do Uruguai

Figura 9: Imagem da entrada da *Facultad de Veterinária da Universidad de La República Uruguay*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A *Facultad de Veterinária* da UdelaR fica localizada em Montevideu, próxima ao Parque Batlle, do Estádio do Centenário e do Hospital das Clínicas da Capital. Tem como

missão, segundo sua página da *web*⁴³, criar, difundir o conhecimento nas áreas da saúde animal, especialmente vinculadas à saúde humana.

Não encontramos sobre a referida faculdade sua data de fundação e nenhum histórico que pudesse nos encaminhar para uma contextualização em termos de tempo e lugar, como temos feito com as demais instituições estudadas. Entretanto, continuamos nos baseando no histórico da UdelaR, criada em 1849, já mencionado na seção anterior.

A exemplo da UBA, a UdelaR possui diversas faculdades para suas especialidades que se encontram, em grande parte na capital, Montevideu, sendo que, desde o processo de abertura política, tem ocorrido a inserção de outros *campi* da instituição pelo interior do país. Neste trabalho, porém, pesquisamos especificamente a Faculdade de Veterinária que fica localizada na capital.

Assim como as demais unidades, a instituição é regida por um Decano, um Vice-Decano, Assistentes Acadêmicos, além do Conselho da Faculdade.

A faculdade é dividida em 7 institutos – Biociências, Produção Animal, Patobiologia, Clínicas Veterinárias, Ciências e Tecnologia dos Alimentos, Investigações Pesqueiras e Atividades Descentralizadas e Meio Ambiente – além de ter outras dependências, como Unidade de Planejamento e Avaliação Institucional, Departamento de Educação Veterinária, Secretaria de Egressos, Secretaria Estudantil, Atenção Psicopedagógica, Educação Continuada, Campos Experimentais.

A instituição conta com um corpo docente de 350 professores, distribuídos nos cursos de Medicina Veterinária; Higiene, Inspeção, Controle e Tecnologia de Alimentos de Origem Animal e Produção Animal, desenvolvidos dentro dos institutos, oferecendo diversas disciplinas teóricas, práticas e optativas. São 2500 estudantes distribuídos pelas 8 unidades que hoje se espalham pelo país. Por ser a única instituição que possui o curso de Veterinária há grande demanda, já que a economia do país é basicamente voltada à agroindústria.

Dentro do Departamento de Pós-Graduação são ofertadas várias oportunidades de especializações; mestrado em Nutrição de Ruminantes, Produção Animal, Reprodução Animal, Saúde Animal e Educação e Extensão Rural, e doutorado em Saúde e Produção Animal.

A Seção de Educação Permanente oferece vários cursos para egressos e pessoas da comunidade, funcionando como uma proposta de extensão universitária. Ainda, desenvolvem outras atividades no âmbito da extensão, além do Hospital Veterinário que atende à

⁴³ Página da *web*: <http://www.fvet.edu.uy/>. Acesso em 20jul2020.

comunidade, em todas as especialidades: enfermagem, cardiologia, oncologia, oftalmologia entre outras.

A Seção de Pesquisa é formada por diferentes comissões que desenvolvem investigações em suas áreas específicas: Comissão de Investigação e Desenvolvimento Científico; Oficina de Comissão Setorial de Investigação Científica; Comissões de Experimentação; Comissão de Investigação em Saúde Animal; Sistemas de Produção de Leite do Uruguai.

Além dos dados apresentados encontramos, na página da *web* da instituição, as informações complementares que necessitamos para compreender melhor o contexto e o trabalho do Assessor Pedagógico na faculdade.

O Departamento de Educação Veterinária – DEV – é o local de trabalho desses Assessores. Este departamento se encarrega da formação pedagógica dos docentes, apoia e assessora aos docentes em suas atividades de ensino, colabora com a elaboração de materiais didáticos para os estudantes, bem como auxilia na incorporação de tecnologias da informação e comunicação nas práticas cotidianas. É responsável, também, por investigar aspectos da docência universitária e rendimento dos estudantes e coordena a avaliação institucional que os estudantes realizam dos docentes.

Na entrevista com o APUD 1, foi possível saber mais da história e da trajetória dos Assessores Pedagógicos Universitários na *Facultad de Veterinaria del Udelar*. Ele nos contou que desde 1985 existe o desenvolvimento do trabalho do Assessor na instituição. Como já narrado por Colazzo *et al* (2015), o trabalho de assessoramento pedagógico no Uruguai iniciou logo após a abertura política e, com as mudanças que estavam ocorrendo na universidade referentes ao currículo, retorno de professores e novas contratações, a figura do Assessor Pedagógico se tornou imprescindível neste processo. O APUD 1 nos explicou a mesma condição.

Desde a década de 1980, o trabalho do Assessor esteve presente na faculdade, inicialmente mais voltado ao apoio nas mudanças curriculares e de avaliação, segundo o entrevistado. Com o tempo, porém, foi se sentindo a necessidade de aprimoramento do trabalho docente e a formação deste profissional se incorporou às tarefas do Assessor. APUD 1 explica que

à medida que a área pedagógica foi se consolidando, a concepção da necessidade da formação docente tornou o assessoramento mais estável. Assim, há aproximadamente dez anos se criou o Departamento de Educação que tem, entre suas funções, cuidar da formação pedagógica dos docentes, da avaliação dos docentes por parte dos estudantes e colaborar com diferentes funções, por exemplo, com a elaboração de

material didático, além de colaborar com a avaliação institucional de carreira com os diferentes segmentos das diferentes disciplinas (APUD 1, entrevista, 2019).

O Assessor esclarece que, além das tarefas de formação docente e do trabalho desenvolvido com a avaliação institucional, também acompanham as mudanças curriculares, fazem pesquisa na área e agora estão começando a se envolver com a orientação de estudantes.

Sobre a formação pedagógica, possuem uma proposta que é ofertada todos os anos com as temáticas de metodologias de aprendizagem, avaliação e outra que trata de análises de prática de ensino. Explica que o programa é realizado pela maioria dos professores, pois é muito considerado na avaliação deste docente e no ingresso para concurso. Quem tem a formação ganha pontos extras no concurso e quem já é efetivo da casa melhora sua avaliação, o que interfere em sua progressão funcional, além de poder ser utilizado como crédito para o mestrado na instituição. Esclareceu, ainda, que há outras formações no decorrer do ano, de acordo com a demanda da faculdade e de propostas que surjam. Assim, ocorrem palestras, oficinas e outros eventos voltados para a formação pedagógica do docente universitário.

O APUD 1 mencionou também, que o departamento auxilia as disciplinas que apresentam algum tipo de problema ou conflito, seja entre profissionais ou de professores com alunos.

Além de explicar as frentes de trabalho do departamento, o APUD 1 evidencia, em sua fala, a organização deste espaço. Relata que o DEV é formado por Assessores que, na verdade, se tornaram docentes da universidade, conquistas funcionais que fazem a diferença na atuação destes profissionais. A exemplo do que ocorreu na Faculdade de Odontologia da UBA, para fortalecimento do departamento, todos os Assessores que trabalham ali passaram por concurso docente e assumiram a diversidade de tarefas do departamento e não a docência direta com os alunos.

Como em outras faculdades da UdelaR, anteriormente eram os pedagogos que assumiam a Assessoria, mas, com o tempo, a função foi sendo incorporada pelos próprios profissionais da área. Foi o que ocorreu na Veterinária. O entrevistado explica que ele mesmo é veterinário com mestrado e doutorado em Educação. Os demais profissionais do departamento, cinco no total, são formados ou em Veterinária, ou em Ciências Agrárias e possuem alguma especialização em Educação. Aponta, ainda, que todos os professores que atuam neste departamento assumem a todas as tarefas, especialmente a formação docente.

Há um empenho de todos, também, em aprimorar a pesquisa na área. Procuram não deixar de produzir e divulgar o material pesquisado em eventos científicos, porém, destaca que a alta demanda de trabalho dificulta que esta seja uma ação constante. Durante a entrevista

indiciou alguns artigos escritos pela equipe do DEV, sendo que um desses artigos trata especificamente do assessoramento pedagógico na Faculdade de Veterinária. No artigo, há uma descrição bem detalhada do trabalho do departamento, que demonstra ainda mais tarefas realizadas por ele, como por exemplo, a introdução de uma cultura digital na instituição, que fica por conta, também, deste espaço pedagógico.

Apresenta descrição detalhada do trabalho de formação pedagógica realizado, demonstrando a preocupação com uma formação profunda e reflexiva, em detrimento de uma aprendizagem superficial acerca das questões pedagógicas. Evidencia uma proposta totalmente voltada para a reflexão sobre a ação, além de esclarecer que o atendimento às disciplinas se dá, também, no âmbito de auxiliar aos docentes em suas propostas de inovação curricular e metodológica.

No artigo, emerge de forma clara, a preocupação do departamento com a articulação entre as ações de formação pedagógica docente, intervenção nas mudanças curriculares, atendimento a alunos, propostas de avaliação e introdução das tecnologias de informação e comunicação.

5.4.2 Faculdade de Engenharia da Universidade da República do Uruguai

Figura 10: Imagem da entrada da *Facultad de Ingeniería da Universidad de La República Uruguay*



Fonte: <https://www.fing.edu.uy/institucional/presentaci%C3%B3n>. Acesso em 25maio2020.

A *Facultad de Ingeniería del UdelaR*, que tivemos a oportunidade de conhecer, fica localizada em Montevideu, muito próxima à Praia Ramyrez, uma praia do Rio do Prata, do Parque Rodó e do Teatro de Verão Ramon Collazo.

Única Faculdade de Engenharia do país, tem como objetivo a formação de profissionais capacitados para atender às necessidades e demandas do setor produtivo, como contribuir ao desenvolvimento da sociedade.⁴⁴

Fundada em 1885 com o nome de *Facultad de Matemática y Ramas Anexas*, só em 1975 passou a se chamar *Facultad de Ingeniería*. À época da coleta de dados, a faculdade era regida por uma Decana e pelo Conselho de Faculdade. A instituição conta, ainda, com Assistentes Acadêmicos, Diretores de Carreira e Diretores de instituto.

Os Assistentes cuidam das áreas de ensino – graduação e pós-graduação. Os Diretores de Carreira cuidam dos cursos oferecidos pela instituição: Engenharia Elétrica, em Computação, Química, Civil, Industrial, de Produção, de Alimentos, de Sistemas de Comunicação, Licenciatura em Engenharia Biológica e Licenciatura em Ciências da Atmosfera, para cada curso há um Diretor.

Os institutos são de: Agrimensura, Computação, Ensaio e Materiais, Estrutura e Transporte, Física, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Mecânica de Fluidos e Engenharia Ambiental, Matemática e Estatística, Química, além de um chefe do Departamento de Inserção Social do Engenheiro. Estes departamentos e institutos se dedicam ao ensino da graduação e pós-graduação.

Na extensão há oferta de cursos e de atendimentos à comunidade, a partir de formulários e de editais que devem ser acessados pelos usuários dos serviços ofertados e por parte dos profissionais da instituição que desejam enviar outras propostas de extensão.

Na área da pesquisa, a faculdade desenvolve investigação em todas as áreas de atuação, sendo que

la Universidad de la República tiene como una de sus metas promover el desarrollo y la investigación en todas las áreas, establecido en el Art.2º de su Ley Orgánica. La Facultad de Ingeniería desarrolla y promueve la investigación en todos los niveles, abarcando las distintas áreas de la Ingeniería, con el objetivo de expandir la cultura y contribuir a la solución de los problemas de la sociedad. Dada la alta especificidad por área que tiene la ingeniería, los Institutos de la Facultad crean y llevan adelante sus propias líneas de investigación (UDELAR, [s/d]).

Desta forma, cada instituto desenvolve pesquisa no âmbito de sua área de estudo.

Além dos cursos de graduação mencionados, há a oferta de cursos tecnológicos como tecnólogo em Cartografia, Telecomunicações e Informática.

⁴⁴ Informações disponíveis em <https://www.fing.edu.uy/institucional/presentaci%C3%B3n>. Acesso em 24jul2020.

Na área do assessoramento pedagógico existe a Unidade de Ensino⁴⁵. A Unidade realiza, segundo a página da *web*, diferentes ações que buscam estudar e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem da Faculdade de Engenharia. Entre essas atividades estão aquelas que se dirigem à formação pedagógica dos docentes universitários. Se dedica, também, a desenvolver atividades junto aos estudantes, além de outras tarefas. A Unidade conta com sete docentes que formam uma equipe multidisciplinar para atender às demandas de todas as áreas da faculdade.

Além das tarefas de formação e atendimento, a Unidade realiza pesquisa nas temáticas que envolvem a área pedagógica, como alunos ingressantes, permanência estudantil, rendimento acadêmico e formação didática.

Encontramos, ainda, na página da Unidade, cursos que têm sido ofertados: Metodologias de Ensino e Avaliação, Desenho de Unidades Didáticas, Classes filmadas e mediadas, Educação Científica e Epistemologia, entre outros, além de várias oficinas.

Para conhecer melhor este trabalho, fizemos entrevista com a Diretora da Unidade que será para nós a APUD 2.

Ela começa explicando que a Unidade em que atua se chama Unidade de Ensino da Faculdade de Engenharia. Lembra que em todas as faculdades da UdelaR há uma Unidade, porém, se nomeiam de forma diversa. Evidencia o fato de esta Unidade em que atua ser a mais antiga de todas as faculdades. Junto a ela explica que estão as faculdades de Medicina e Veterinária, sendo as três mais antigas.

Ainda se referindo de forma geral às Unidades, enfatiza que as atividades desenvolvidas por cada uma delas dependem da forma como foram criadas. As primeiras Unidades se dedicavam às demandas da faculdade, sem muita preocupação se o que estavam fazendo estava ou não dentro do escopo da Educação. Segundo a entrevistada, “faziam o que a faculdade pedia”, porém, por volta de 2008, já havia um consenso maior das funções a serem desempenhadas pelas Unidades e todas já caminhavam, mais ou menos, na mesma direção. Em 2012, saiu uma normativa da Comissão Setorial de Ensino que passou a determinar as funções dessas Unidades, “ou melhor, diz o que não pode faltar em uma Unidade de Apoio”.

A APUD 2 evidenciou que na Faculdade de Engenharia, por muito tempo, a Unidade se dedicou a trabalhar com os Planos de Estudos dos cursos. Depois passou a se dedicar a outras tarefas. Destacou que quem dirige a Unidade acaba encaminhando o trabalho, a partir de sua própria perspectiva. Afirma-o com base no que ocorreu em sua própria Unidade, pois o

⁴⁵ Informação disponível em: <https://www.fing.edu.uy/uefi>. Acesso em 25jul2020.

direcionamento de um trabalho apenas com Planos de Estudo foi mudado a partir da mudança de direção da Unidade.

Explicou que, de 2001 a 2018, a Diretora que assumiu a Unidade era formada em Química e, com um olhar mais voltado para a ciência, se preocupou muito com as questões de formação didática e pedagógica. Explana que ela também é formada em Química e que foi convidada, já em 2002, para trabalhar com esta antiga Diretora, sua companheira no Instituto de Química. As duas trabalharam juntas por quase 18 anos, quando a Diretora se aposentou e a APUD 2 ficou em seu lugar. Ressalta que o olhar para a formação pedagógica permanece, pois ela sempre trabalhou em consonância com as ideias implementadas pela outra direção.

Contou-nos que a oferta de formação pela Unidade também foi se transformando com o decorrer do tempo. Relatou que, até 2005, as formações eram realizadas por área, em toda a Universidade, porém se percebeu que este tipo de proposta formativa não estava atendendo às especificidades de cada faculdade, o que resultou na descentralização desta formação. Assim, ficou para cada faculdade a responsabilidade de ofertar propostas de formação mais adequadas às suas realidades.

Descreveu que, de imediato, criaram vários cursos, totalizando sete, não ofertados todos ao mesmo tempo, mas com regularidades diferenciadas. Alguns eram semestrais, outros anuais, outros ofertados a cada dois anos. Porém, o público começou a diminuir, ao ponto de, em algumas propostas, estarem apenas a equipe da Unidade e um ou dois professores para participarem da formação. Essa realidade fez com que a Unidade passasse por uma reformulação na oferta de cursos. Hoje, há um curso que é obrigatório para todos os docentes ingressantes. Este curso é oferecido no início de cada semestre e tem como título “Desenhos da Didática para o Planejamento”. Outra proposta pensada pela Unidade é a Tutoria Didática.

Pensamos numa outra modalidade de formação que denominamos de Tutoria Didática. A princípio vinham à porta, me diziam: gostaria de... e nós atendíamos. O que acontecia? Havia anos que vinham muitos, havia anos que vinham poucos e anos que não vinha ninguém. Há três anos, resolvemos fazer isso abrindo uma chamada que acontece em fevereiro, 1º. Semestre, e julho, começo do 2º. Semestre. Abrimos espaço para que as equipes docentes digam no que querem que a Unidade os ajude. Temos visto que podemos atender três por semestre porque demanda tempo. Agora vemos que a demanda nunca passa de três. Dois têm sido o número por semestre (APUD 2, entrevista, 2019).

A APUD 2 explicou que essa modalidade tem dado muito certo, pois as equipes que solicitam a intervenção da Unidade realmente querem passar por este momento formativo. Descreveu que fazem uma reunião inicial entre os componentes da Unidade e a equipe de docentes para levantar os problemas, as dificuldades e possíveis encaminhamentos. No decorrer

do semestre acompanham as aulas e vão direcionando a formação e a busca de soluções junto aos docentes solicitantes.

Em termos de formação, é dessa maneira que a Unidade tem trabalhado, mas a APUD 2 ressaltou que acabam se envolvendo em outras formações que a direção da faculdade solicita, mas fora do escopo da formação pedagógica do docente. Por vezes, se envolvem com propostas com alunos.

Explicou que a Unidade desta faculdade não faz acompanhamento de alunos como outras, pois há uma área específica que cuida disso. Entretanto, há dois anos a Unidade e esta área que se dedica ao atendimento de estudantes têm realizado ações em parceria, para auxiliar especialmente aqueles que reprovam nas disciplinas mais de duas vezes. Destacou a disciplina de cálculo, sempre um grande desafio para docentes e estudantes. Em vista dessas dificuldades, desenvolvem ações para auxiliar aos alunos.

Outra tarefa bastante presente na Unidade é integrar comissões diversas. Nessas comissões os membros da Unidade de Ensino não têm poder de voto, atuam basicamente no papel de assessoramento, dando orientações acerca de legislação e sugestões.

A Unidade também se envolve no desenvolvimento das ações ligadas ao campo virtual da faculdade. Há profissionais na Unidade especializados na área das Tecnologias de Comunicação e Informação para realizarem esta tarefa, além de dar assessoramento específico às disciplinas, quando solicitada.

Perguntada sobre o número de pessoas na equipe da Unidade, explicou que varia entre oito e doze. Isso porque apenas duas profissionais, ela e mais uma docente, são efetivas da instituição. Os demais são contratados, com menos horas de trabalho, o que acaba tornando a rotatividade de profissionais algo constante.

Sobre a investigação, não há uma ação específica da Unidade, como há em outras, porém, segundo a entrevistada, todos os membros naquele momento estavam envolvidos com suas pesquisas pessoais de mestrado e doutorado e todas elas tinham relação com as questões da faculdade.

Quando questionada sobre os maiores desafios, a resposta foi: “sobrevivir”.

Após os risos, explicou que há inúmeros desafios, porém, muita coisa tem sido alcançada. Entre os desafios descritos está a aprovação de um Plano de Trabalho da Unidade enviado à direção da faculdade, para maior visibilidade do espaço. Outro grande desafio levantado é o de consolidar a equipe de trabalho, como já mencionado, a dificuldade existe em razão das formas de contratação, então essa é uma luta para que existam mudanças institucionais. Indicou, também, o desafio de conseguir chegar a todos os institutos da

faculdade. Explicou que há institutos que nunca fizeram contato com a Unidade e seria muito importante que todos se achegassem, mesmo que a Unidade tenha uma equipe pequena, que não teria condições de atender a todos ao mesmo tempo, seria importante essa aproximação.

Uma vitória que tiveram no ano de 2018, segundo a entrevistada, foi a de conseguir atrair para a equipe dois engenheiros. Nos contou que, apesar de ser uma Unidade da Faculdade de Engenharia, nunca um engenheiro havia feito parte do grupo e agora haviam dois, o que, na visão da profissional, enriquece muito o olhar para a formação dos docentes da instituição.

Reforçou, em sua fala, a importância de um trabalho multidisciplinar na Unidade. Nos contou que ela é da área da Química, mas há no grupo pessoas formadas em Comunicação, Estatística, Engenharia e Ciências da Educação e que isso ajuda muito a pensar nos processos de ensinar e aprender. E, finalizou, explicando que se não for assim, *“la mirada es cortada”*.

6 A ANÁLISE DOS DADOS

E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos
do que nas paisagens.
Seu rosto tinha um lado de ave,
por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo
pelo coração de seus cantos.
Estudara nos livros demais,
porém, aprendia melhor
no ver,
no ouvir,
no pegar,
no provar
e no cheirar.
Manoel de Barros (2006)

A análise de dados de nossa pesquisa está voltada aos significados daquilo que ouvimos, vimos, cheiramos, pegamos, provamos, sentimos e, a partir da oportunidade do sentir, do descrever em minúcias o sentido, vamos buscar a compreensão, as respostas ou, ainda, muitas outras perguntas. O importante foi sentir e a partir de todo o sentido, conhecer, mostrar, refletir.

Fundamentada na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), nossa reflexão nesta seção será pautada nos dados coletados, apresentados e descritos, com cuidado, nas seções anteriores, para que possamos apurar o olhar sobre cada um deles e buscarmos o tratamento das informações dentro do rigor da ciência, porém, não longe dos sentimentos causados pelo belo envolvimento de cada um dos participantes desta pesquisa. Destaco, neste momento, cada significado, cada sentido, pois eles permearão nosso olhar, nossa análise.

Os significantes, ou seja, as palavras que deram materialidade à coleta de dados, foram apresentados na seção dedicada ao percurso metodológico. Não menos importante que o significado, os significantes objetivam o que a subjetividade encaminha, porém, sem deixar que ela, a subjetividade, desapareça, pois se revela tão importante quanto a objetividade que precisa ser efetivada neste momento do trabalho.

Pautando-nos, então, nesses significantes, ou seja, em cada um dos índices levantados a partir do detalhamento dos dados, emergiram nossas categorias de análise e cada uma de suas dimensões que ora apresentamos:

Figura 11: Dimensões e categorias de análise

Fonte: Elaborado pela autora.

As categorias tratam dos sentidos que permeiam a função do Assessor Pedagógico Universitário. A primeira volta o olhar para a Trajetória Profissional, o caminho percorrido, os percalços, os sucessos, as dificuldades e todas as possibilidades. A segunda, referente à Legitimidade da Função, desnuda toda a (in)visibilidade deste profissional tão imprescindível, mas ainda tão pouco conhecido e valorizado – o Assessor Pedagógico Universitário.

6.1 As categorias de análise e suas dimensões

Optamos por dividir as análises em apenas duas categorias, pois elas trazem, em si, os significados que estão presentes tanto em nossa questão de pesquisa: “Como tem ocorrido a ação profissional do indivíduo que exerce a função de Assessor Pedagógico na universidade?” como em nosso objetivo geral: “Compreender a trajetória profissional e atuação dos indivíduos que desenvolvem a função de Assessor Pedagógico Universitário”. Assim, estes elementos em consonância com a análise realizada a partir do quadro 11, em que fizemos o tratamento dos

grupos focais e das entrevistas e em que observamos os índices levantados em maior ou menor frequência, apontam-nos caminhos.

Analisar os dados focando o olhar na trajetória profissional do Assessor Pedagógico Universitário e na legitimidade de sua função são elementos que estão presentes em toda a extensão dos dados coletados e já eram previstos por nosso objetivo geral e pelos específicos. A partir de então, para cada categoria elegemos três dimensões que estiveram muito presentes na nossa coleta de dados, entendemos necessário analisar essas mesmas dimensões em cada categoria para alcançarmos a meta de responder à questão de pesquisa.

6.2 Primeira categoria: Trajetória Profissional

Dentro da categoria Trajetória Profissional foi possível observar que há caminhos distintos em cada instituição, mesmo quando pertencem ao mesmo órgão, tanto no Brasil, nas universidades federais, como na Argentina, na UBA, e no Uruguai, na UdelaR.

É possível perceber que há grande amplitude de ações na intervenção profissional do Assessor Pedagógico Universitário e que essas experiências acabam por afetar sua identidade profissional.

Mesmo se tratando de trajetórias distintas, todas acabam se encontrando em algum ponto do caminho, em situações, condições, reconhecimento e outros elementos que permeiam a profissão.

Veremos em cada uma das dimensões as compreensões que foram possíveis de se levantar, a partir das análises dos dados coletados, no que tange à categoria Trajetória Profissional do Assessor Pedagógico Universitário, pesquisado por nós.

6.2.1 Dimensão 1: Atribuições do Assessor Pedagógico Universitário na perspectiva de sua Trajetória Profissional

Sobre as atribuições do Assessor Pedagógico Universitário dentro de sua trajetória profissional, muitas questões foram levantadas durante a coleta de dados. Esse elemento de análise apareceu em todos os momentos de coleta, desde os questionários, nos grupos focais, nas entrevistas e documentos analisados, pois, ter um olhar para o quê este Assessor tem desenvolvido como atribuição é fundamental para entendermos como se constitui sua profissionalidade.

Foi possível, no decorrer da coleta de dados, verificar a diversidade de atribuições voltadas aos Assessores, tanto no Brasil como na Argentina e no Uruguai. Conforme demonstrado nos quadros 14 e 15, elaborado a partir dos dados acerca das atribuições, é possível apurar que faz parte das responsabilidades dos profissionais que desenvolvem Assessoria Pedagógica na universidade:

- 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 à EaD;
- Acompanhamento de projetos institucionais;
- Organização de eventos formativos;
- Participação em comissões;
- Proposição, planejamento e organização de atividades de formação pedagógica.

Pudemos constatar que nem todos os Assessores realizam a todas essas atribuições, porque há locais em que o profissional é sozinho no setor, por ser um *campus* descentralizado. Nestes casos, ou são solicitados a cumprirem todos esses papéis, ou acabam se dedicando a apenas parte dessas demandas, em virtude de não ser possível uma pessoa apenas desenvolvê-las integralmente.

Já os Assessores que atuam junto de um grupo maior dividem as responsabilidades. Entretanto, mencionaram sempre a importância de todos estarem a par do que está acontecendo de forma geral, pois pode haver a necessidade de passarem a desenvolver outras responsabilidades, no caso da ausência de algum dos profissionais. Essa articulação foi sentida em quase todas as instituições pesquisadas, o que gera para nós uma série de perguntas, pois podemos notar que, buscar estar a par de todas as ações do grupo é uma organização dos próprios Assessores, ou seja, não é uma ação institucionalizada e nem garantida. Vai depender do grupo, das pessoas que nele atuam.

As duas universidades do Brasil e as faculdades do Uruguai possuem a questão da divisão das atribuições bem marcada, mesmo em seus documentos regulatórios. Porém, nos grupos focais afirmaram, com bastante convicção, que a interlocução entre as seções é muito

efetiva. Por seu turno, nas faculdades pesquisadas na Argentina há encaminhamentos um pouco diferenciados. Na Veterinária da UBA há uma equipe pequena de três Assessores que estão à frente de todo o trabalho e que também se dividem nas responsabilidades. Contudo, têm como pressuposto formar equipes de atuação com outros parceiros da instituição, para desenvolverem seus projetos dentro da área que lhes é atribuída. Já a Área Pedagógica da Odontologia da UBA não apresenta uma divisão de tarefas tão marcada. Na fala da APUBA 2 fica claro que a *Carrera Docente*, o curso ofertado, é desenvolvida e realizada por todas as cinco Assessoras que atuam na *Área de Educacion Odontológica e Asistencia Pedagógica*. Reiteramos que esta Assessoria assume menos atribuições e se dedica especialmente à formação do docente universitário, o que favorece a ideia do trabalho coletivo, pois estão voltadas a uma tarefa ampla – a formação –, mas específica.

Levantamos, primeiramente, a questão da fragmentação do grupo em setores, especialmente dos grupos menores em que uma única pessoa fica responsável por cada dimensão do trabalho. Como fica o trabalho coletivo entre os Assessores, a troca de ideias, o planejamento e a operacionalização das ações? Pelas falas dos grupos focais no Brasil, verificamos que há integração entre algumas pessoas, outras já se envolvem apenas com a sua atribuição específica, o que não favorece uma interlocução entre os sujeitos do grupo nas tomadas de decisões e na realização das ações.

Xavier (2019) aponta a formação e a inovação como eixos transversais de todo o trabalho de assessoramento pedagógico, pois todas as ações estarão articuladas a estes eixos. Ressalta que “assumir a transversalidade da formação significa tornar *todas as suas ações* em momentos de troca, interação, intervenção e oportunidades de aprendizagens mútuas” (XAVIER, 2019, p. 299, grifo nosso). Isso nos remete a pensar no desenvolvimento de ações que sejam o mais integradas possível entre as dimensões do trabalho do Assessor. Porém, a questão que se coloca é se essa segmentação nos fazeres dos Assessores contribui, de fato, para o bom desenvolvimento de suas responsabilidades, na perspectiva de existirem muitas demandas, com eixos transversais que as atravessa – a formação e a inovação. É possível, realmente, pensar nessa perspectiva sem uma interlocução profunda entre os sujeitos do espaço do assessoramento pedagógico?

Entretanto, mesmo com essas limitações, é possível evidenciar um caminho que já avançou muito no que tange a essas atribuições, especialmente no Brasil, ao resgatar um pouco da história desses Assessores nessas IES, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais: exatamente o de assessorar aos novos *campi* que surgiram a partir do REUNI, com muitos cursos que apresentavam propostas diferenciadas. Pensando no objetivo primeiro do programa

que era “ampliar o acesso e a permanência no ensino superior” (MEC, 2010, s/p), é possível compreender que estes profissionais seriam primordiais nas IES, para desenvolverem ações junto a docentes e discentes, no sentido de melhorar os processos de ensinar e de aprender, que implicariam ações desde o pensar nos projetos pedagógicos, até a formação pedagógica do docente universitário.

Todavia, a chegada desses Assessores nas instituições ocorreu sem maiores orientações, o que levou as próprias chefias a não saberem como agir com estes novos profissionais, deixando, por vezes, a cargo deles as atribuições que eram próprias dos técnicos administrativos. A partir do depoimento de alguns Assessores, especialmente da APUN 5, percebemos esse descompasso da gestão com a organização das Assessorias Pedagógicas, até hoje. APUN 5 explica que, sempre que chega um novo Pró-Reitor, ela é questionada sobre o porquê de o DAP ter um regimento próprio, de modo que essa incompreensão decorre de ser este o único órgão submetido à Pró-Reitoria de Graduação que possui um documento desta natureza. Esta presença regimental gera a necessidade de uma extensa explicação, relativa a toda a história de constituição do setor, para a nova gestão. Porém, todo o grupo de Assessores tem total consciência de que, se não fosse esta conquista institucional, os riscos de o departamento já ter sido desfeito, dos profissionais serem enviados a outros setores para realizarem outras atribuições técnico-administrativas, teria sido enorme. Por isso, a importância levantada pelos Assessores pesquisados em haver legislações que garantam a permanência do setor pedagógico, com especificação de suas funções.

Nas universidades brasileiras pesquisadas há algumas regulamentações que buscam garantir a existência dos setores pedagógicos, o que fortalece a permanência do trabalho e delimita melhor as funções desses Assessores. Porém, como todos reforçaram, em ambas as instituições esta é uma luta constante para que essas regulamentações se transformem, de fato, em política da instituição, cultura institucional e não fiquem à mercê de cada novo gestor que chega.

Deste modo, ao pensarmos na produção de legislações que amparam o trabalho dos Assessores, resgatamos Xavier (2019), que, ao apresentar um mapeamento das Assessorias Pedagógicas em diversas instituições federais – estudo que foi realizado de forma ampla e profunda e que aponta como o Assessor Pedagógico tem se projetado – separa as atribuições da Assessoria em cinco dimensões. Esta delimitação representa-se como referência relativa às responsabilidades do Assessor Pedagógico em sua função, composta pelas dimensões de assessoramento a docentes, em suas particularidades e necessidades pedagógicas; assessoramento ao desenvolvimento profissional docente, onde se enquadra a função mais

recorrente do Assessor, que é a oferta e articulação da formação pedagógica; assessoramento à avaliação institucional, como ferramenta de apoio à gestão; assessoramento curricular, quando consegue apoiar diferentes órgãos na construção, acompanhamento e avaliação dos PPC; e orientação educacional os discentes, como dimensão integradora de apoio aos diferentes atores dos processos educacionais que acontecem na universidade (XAVIER, 2019).

A partir deste referencial, é-nos possível afirmar que as duas universidades pesquisadas no Brasil, que já possuem regulamentação própria que define sua existência e suas atribuições, se encontram dentro do rol de responsabilidades elencados por Xavier (2019), sendo que no caso de uma delas ainda é desenvolvido todo o trabalho junto à Diretoria de Educação a Distância, ou seja, diversos Assessores que auxiliam, também, as atividades ligadas à área da EaD, especificamente.

Na Argentina, a função já se encontra mais consolidada, pois existe na UBA desde a década de 1980, quando ocorreu a abertura política, conforme já discurremos. Porém, como nas experiências pesquisadas do Brasil, houve uma caminhada que conduziu à dedicação a muitas outras atribuições que não se dedicavam àquela época de sua instituição. As faculdades pesquisadas, por exemplo, explicaram que, inicialmente, o Assessor Pedagógico se envolvia apenas com as questões da reorientação curricular dos cursos e do credenciamento destes. Porém, com o passar do tempo, foi se sentindo a necessidade de incorporar outras responsabilidades ao fazer do Assessor Pedagógico, pois havia também lacunas no atendimento aos docentes e discentes.

No Uruguai, por sua vez, a situação das duas faculdades apresenta similaridades com as da Argentina, especialmente no que tange às questões históricas. Uma singularidade é que todos os setores pedagógicos das faculdades da UdelaR são regidos pela Comissão Setorial de Ensino, que acompanha e regulamenta o funcionamento das Unidades de Apoio Pedagógico, e que podem ter nomes diversos em cada faculdade. Porém, o objetivo é sempre o de ofertar apoio pedagógico à instituição. Assim, mesmo com a regência da Comissão Setorial, há bastante autonomia de ação desses setores pedagógicos.

Assim, a Faculdade de Engenharia tem este espaço, a Unidade de Ensino, já na Veterinária este setor pedagógico conseguiu o *status* de departamento da instituição, com Assessores que são concursados como docentes especialmente para realizarem o assessoramento pedagógico. Segundo o Assessor APUD 1, foi uma conquista da Unidade nesta faculdade, com isso tiveram melhorias de salário, situação funcional e condições de trabalho.

Neste sentido, podemos perceber nos três países pesquisados, salvaguardando suas especificidades históricas e sociais, que há uma caminhada de avanços consolidados no campo

do assessoramento pedagógico, porém, tomando a pesquisa de Xavier (2019) como referência, o não desenvolvimento de todas as dimensões mencionadas pode gerar um assessoramento menos abrangente.

Na realidade do Brasil, nas duas universidades pesquisadas, percebemos esses avanços, porém, pela própria pesquisa de Xavier (2019), em seu mapeamento, é possível ver que muitos espaços de assessoramento estão distantes de se envolverem com as responsabilidades apontadas. E, mesmo nessas duas universidades que pesquisamos, que destacam conquistas importantes, vemos situações narradas referentes a uma realidade recente em que ao Assessor era determinado fazer somente encaminhamentos estritamente técnicos, no que tange à análise de documentos, como narra a APUN 1, referenciando a realidade que viveu quando chegou na universidade no ano de 2015:

Quando cheguei [...] fui lá para a Prograd fazer análise de regulamentação específica, TCC, estágio e atividades complementares. Foi uma boa experiência, aprendi bastante em relação a documentos, mas isso me incomodava muito. Não era uma coisa que eu gostava de fazer, eu tinha a impressão de que eu estava fazendo uma coisa extremamente burocrática, não tinha que pensar muito, tinha só que colocar nas normas, ver se não estava em conflito com o PPC do curso (APUN 1, entrevista, 2018).

O relato da Assessora APUN 1 diz muito de como o pedagogo, especificamente, pode ser visto dentro da instituição. Não que essa atribuição não seja da prerrogativa de um Assessor Pedagógico, porém, sua atuação em uma perspectiva de assessoramento pedagógico não pode se resumir a isso.

Xavier (2019) mostra a importância de o Assessor assumir as responsabilidades que lhe cabem, nas dimensões supramencionadas, em interlocução umas com as outras para que as ações desencadeadas realmente cumpram o papel de interferir de forma positiva nos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem nos cursos. Para a autora,

[...] o modelo de responsabilidades que ora propomos, ao sintetizar aquelas ações propostas na literatura com aquelas que recorrentemente estão presentes nos setores pedagógicos mapeados, reconhece que as cinco grandes dimensões conjugadas se retroalimentam, e, por isso mesmo, compõem o rol de atuação da Assessoria. Atinge, nessa lógica, a integralidade das rotinas e práticas pedagógicas universitárias. Excluem, por seu turno, as responsabilidades técnico-administrativas que lhes são imputadas, porque estas desviam seu caráter propositivo e de intervenção, o que, por consequência, provoca as dificuldades de definição identitária e reconhecimento institucional (XAVIER, 2019, p. 297).

Explica, ainda, que há dois eixos que perpassam transversalmente todas as dimensões, quais sejam: “o incentivo à inovação e a formação pedagógica” (XAVIER, 2019, p. 298). Para a pesquisadora, esses dois eixos devem necessariamente perpassar as ações do Assessor Pedagógico. Destaca a inovação que estará presente tanto na sua atuação com relação ao

assessoramento curricular, nas reformulações de projetos pedagógicos, como no assessoramento pedagógico “por meio do incentivo e colaboração nas práticas, como, ainda, por meio da formação que põe em debate e em reflexão os pilares de inovação curricular a serem atendidos pela inovação pedagógica” (XAVIER, 2019, p. 298).

Não obstante, Cunha (2014), Lucarelli (2008), Broilo (2015), Xavier (2019) abordam a necessidade, ainda, de se qualificar o trabalho pedagógico por meio da sistematização de tudo o que tem sido realizado, realizando pesquisas da própria prática do trabalho assessor.

Cunha (2014), além de resgatar a importância do desenvolvimento profissional do docente universitário por meio de uma formação pedagógica, da pesquisa da própria prática, evidencia a necessidade do desenvolvimento de saberes específicos da profissão e desta formação estar pautada no conceito de ensino com pesquisa. A partir desses apontamentos, coloca a importância das equipes de assessoramento pedagógico que atuam nas IES, especialmente na dimensão da formação docente. Reforça a necessidade de o Assessor Pedagógico “sair do espontaneísmo amador e assumir uma condição profissional” (CUNHA, 2014, p. 43).

É fundamental lembrar que essa formação se faz necessária em virtude da construção profissional do docente universitário, que se dá em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo uma formação voltada para a pesquisa. Sabemos que, para adentrar às universidades como docentes no Brasil, apesar de sempre haver a solicitação de uma aula didática, na prática do dia a dia não se exige deste profissional que ele desenvolva os saberes específicos da docência. Ao contrário, existe pouco ou nenhum estímulo para que esses profissionais se dediquem, de fato, à docência na graduação das instituições. Cunha (2014) salienta, também, que esses docentes estão chegando na carreira cada vez mais jovens, “com pouca experiência profissional e rara preparação pedagógica” (CUNHA, 2014, p. 30).

Para esta atuação específica na formação pedagógica do docente universitário, Cunha (2014) apresenta, portanto, os modelos de formação em diferentes graus de centralização por parte daqueles que articulam as propostas formativas. Como mencionado no capítulo teórico, estes modelos são: (A) Modelo de Centralização e Controle das Ações; (B) Modelo Parcial de Descentralização e Controle das Ações e (C) Modelo Descentralizado de Acompanhamento e Controle das Ações.

Em uma inferência a partir das análises dos dados coletados, indicamos que há ainda grande distância para que essas instituições pesquisadas alcancem o Modelo (C) Descentralizado de Acompanhamento e Controle de Ações. Salientamos esse fato com base naquilo que os dados revelam acerca da formação ofertada. Mesmo na Argentina, onde vemos

curso densos de formação pedagógica do docente, por vezes, alçados ao *status* de cursos de especialização, ainda são cursos formatados, prontos, elaborados sem a participação dos docentes que deveriam ser, na perspectiva de Cunha (2014), sujeitos neste processo, caso tivesse uma abordagem mais emancipatória. Destarte, o modelo C só vai acontecer se os Assessores conseguirem construir uma cultura institucional de autodesenvolvimento profissional junto aos docentes, que precisam passar por um processo que favoreça, também, a construção de uma cultura de investigação de suas próprias práticas.

Estes modelos permitem, então, identificar o tipo de formação que está sendo proposto, desencadeado para os docentes universitários pelos Assessores Pedagógicos e ter referência de algo a se alcançar. Se a formação é um dos eixos que perpassa todas as outras dimensões de atuação do Assessor, segundo Xavier (2019), não é possível pensar que a formação pedagógica do docente possa ser incipiente. Não é por acaso, então, que todos os Assessores pesquisados, no Brasil e no exterior, colocaram a formação pedagógica como sendo o grande desafio dentro de suas funções, sendo que é possível perceber, em todos os locais, uma diminuição das propostas formativas por parte das equipes Assessoras.

Falas como: “Fizemos uma formação em que estávamos só nós, o formador e dois professores” (APSC 7, grupo focal, 2018); “O trabalho com professores não me mobiliza nem um pouco; parece que precisamos implorar para que realize seu trabalho” (APUN 1, grupo focal, 2018); “Desistimos de algumas propostas de formação, pois não havia público” (APUD 2, entrevista, 2019), corroboram a ideia de que trabalhar com a formação pedagógica do docente universitário é o maior desafio da função, porém, todos apontam, também, a necessidade de se buscar soluções. Essas manifestações demonstram a dificuldade de consolidar propostas formativas que realmente coadunem com as expectativas e necessidades dos docentes, ao mesmo tempo que denotam a cultura institucional presente nas universidades, quer dizer, uma compreensão arraigada de que o docente deste nível de ensino está pronto dentro da sua área e que a área pedagógica é totalmente acessória, se não, desnecessária. Reforçam essa cultura implícita abaixo adesão às formações por parte dos docentes, a falta de apoio – de recursos financeiros e humanos – por parte da gestão, além das demandas que emergem no dia a dia de trabalho do Assessor e tomam seu tempo e energia. Estas questões são grandes dificultadores para que as propostas formativas evoluam para o Modelo (C) Descentralizado de Acompanhamento e Controle das Ações, proposto por Cunha (2014), pois, para tanto, seria necessária uma participação efetiva de todos os sujeitos do processo, ou seja, Assessores, docentes, gestores e demais agentes, que deveriam desenvolver no coletivo propostas

formativas, apoiarem e darem condições para sua consolidação. Como alcançar isso sem este apoio e participação?

Nos grupos focais da UFSCar e da UNIFAL-MG ficou muito claro que este desafio está presente todo o tempo, por meio da fala dos Assessores.

Quando a gente faz as discussões do processo de formação dos professores, [...] quer desenvolver no PRODOC a questão da formação continuada, [...] e propõe uma discussão sobre avaliação, os professores querem fazer? Não! Faz uma proposta pra discussão de metodologias ativas, os professores não vêm. Faz uma discussão sobre tudo o que envolve a prática docente, a reflexão que ele precisa fazer sobre o desenvolvimento das ações, eles não vêm. E aí, o que é mais impressionante, dentro do PRODOC a gente faz avaliação anual, e o que a gente tem tentado nas últimas edições: trazer exatamente aquilo que apareceu lá no topo da avaliação: ‘vamos atender a demanda do que a comunidade apresentou’, mesmo assim, eles não vêm. Ou seja, o problema começa em não querer discutir o que reflete no projeto pedagógico, o que reflete na prática dele (APUN 5, grupo focal, 2018).

A concepção do espaço de formação é de maior aprofundamento e reflexão acerca das questões do trabalho docente, no entanto, busca atender às demandas dos docentes, propondo, às vezes, formações mais instrumentais, que tratem de metodologias ativas, estratégias, mas aproveitam a disponibilidade dos docentes envolvidos para propor questões mais reflexivas, mesclando assim as propostas formativas (APSC 7, questão 15 do questionário).

Por mais que exista a ideia de “ouvir” de certa forma os anseios dos docentes e buscar propor formações que venham ao encontro destes interesses, o que está em jogo são as concepções que regem os processos formativos. Enquanto ficarem em torno da ideia de que a formação se dá com ações pontuais, dificilmente haverá avanço. E como mudar culturas? Paradigmas? Concepções?

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.

Contudo, “refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos, na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou auto avaliá-la) e implementar os processos de ajustes que sejam convenientes” (ZABALZA, 2004, p. 126). Nesta lógica, Broilo (2015) aponta a importância dos espaços pedagógicos nas universidades, ocupados por Assessores, serem “espaço de acolhida para garantir a discussão, a reflexão e o

diálogo entre os professores” (BROILO, 2015, p. 240). Destaca, ainda, que deve ser um espaço de reflexão acerca de uma inovação que alavanque a construção do conhecimento e o rompimento com a reprodução de formas de ensinar meramente transmissivas.

Na Argentina, cada uma das faculdades pesquisadas seguiu por caminhos que têm similaridades e singularidades com as ofertas de formação que vimos nas universidades do Brasil. A Faculdade de Odontologia da UBA, por exemplo, faz uma formação docente com duração de dois anos, mas que ainda não tem *status* de pós-graduação. Apesar de ser uma formação específica, tem um tempo longo de duração. Entretanto, depois que termina, não oferece nenhuma continuidade; mas, ainda assim, o processo todo do curso é bastante reflexivo. A despeito de ser um curso bem denso teoricamente, os professores participantes sempre são desafiados a relacionarem o conteúdo do que está sendo visto nos encontros com suas aulas, levando inclusive, tarefas para desenvolverem e discutirem posteriormente. Como tive a oportunidade de fazer a observação em parte dessa formação, foi possível perceber o aprofundamento proposto, assim como a articulação da teoria com a prática. Assim, a similaridade com os cursos das universidades no Brasil está na não continuidade, porém, sendo um curso de dois anos já denota maior continuidade do que as formações normalmente ofertadas nas instituições brasileiras pesquisadas.

A formação das Ciências Veterinárias da UBA percorre caminhos parecidos com a instituição anterior, porém o curso forma o docente no nível de especialização em Educação. Característica muito importante de se ressaltar nos cursos ofertados por essas duas faculdades é que são formações pedagógicas totalmente voltadas às áreas de atuação dos docentes, ou seja, o curso desenvolvido na Odontologia articula os saberes pedagógicos com as disciplinas desenvolvidas pelos professores em suas áreas específicas, assim como na Veterinária. Diferente de formações mais genéricas que lidam, única e exclusivamente, com as questões pedagógicas, descontextualizadas da realidade do docente.

Na Faculdade de Ciências Veterinárias da UBA há a demanda, ainda, com as tutorias junto aos alunos, um trabalho todo desenvolvido pelo setor pedagógico e pelos Assessores. Na Odontologia também há ações com os estudantes, porém, notamos um foco maior na formação docente.

No que tange às reformulações pedagógicas, as Assessoras de ambas as faculdades participam de processos ligados a esta demanda, porém, no momento, denotam que essas questões estão já bem consolidadas, podendo focar a atenção nas demais ações de assessoramento.

Tanto na Odontologia como na Veterinária, há uma ação que não aparece nas dimensões levantadas por Xavier (2019), que é algo muito próprio das faculdades da UBA, que é a pesquisa na área do assessoramento pedagógico ou de temáticas que estejam relacionadas ao ensino. Na Faculdade de Odontologia, uma pesquisadora foi contratada pelo setor para dinamizar a investigação na área e há uma estrutura montada nessa perspectiva. Na Faculdade de Veterinária, segundo a APUBA 1, a pesquisa acaba ficando atrelada às questões de tempo, porém, acontecem efetivamente, de modo que organizam, inclusive, uma revista científica da faculdade em que podem divulgar seus achados investigativos.

No caso do Uruguai, a APUD 2, Assessora Pedagógica da Faculdade de Engenharia da UdelaR, explica que ficaram com duas formas de oferta de formação. Uma obrigatória para os ingressantes, momento em que buscam tratar de questões importantes para a atuação do docente em sala de aula, fazendo uma articulação de suas práticas com o Plano de Ensino do curso, e outra proposta formativa por demanda, em que equipes de docentes que trabalham em um mesmo curso solicitam a intervenção do grupo de Assessores em situações de problemas reais enfrentados pelos docentes em sala de aula, por meio de editais que são lançados semestralmente pelo setor pedagógico. Essa proposta de formação por demanda foi a solução encontrada para a baixa adesão em outras formações oferecidas pelo setor.

Na Faculdade de Veterinária da UdelaR há grande preocupação com as questões da avaliação institucional e o departamento dedica bastante tempo a isso. A formação pedagógica do docente é oferecida em propostas mais curtas, porém constantes. Os Assessores acompanham, ainda, o mestrado em Educação que existe dentro da instituição para os docentes que desejam se especializar na área. Há participação do departamento nas reorientações curriculares e no atendimento aos alunos.

É possível levantar aqui um questionamento em virtude da formação docente ofertada pela Faculdade de Odontologia da UBA e da especialização ofertada pela Faculdade de Veterinária que, segundo a APUBA 1, já formou mais de 200 docentes só daquela faculdade. Constatamos que há grande adesão para essas formações e, como vimos nas descrições de nossos dados, nas universidades pesquisadas no Brasil a adesão dos cursos ofertados pela Assessoria Pedagógica é sempre muito baixa. Levantamos algumas hipóteses para tentar compreender este fato.

A exigência de formação para ser docente universitário é diferente nestes países. No Brasil, a exigência é de formação em nível de doutorado, sendo que a maioria dos editais fazem a exigência deste nível para preenchimento das vagas de docentes. Na Argentina e no Uruguai é possível ser docente na universidade assim que se conclui a graduação, pois nesses países, o

professor não vai ser necessariamente o pesquisador. Formado na profissão, pode atuar como docente. Nessa direção, buscar formação específica na docência seria algo que realmente faria a diferença na carreira desses professores, o que para os docentes universitários brasileiros, mestres, doutores e pós-doutores, pode parecer uma formação ilógica, já que possuem larga caminhada na perspectiva de formação na área específica e na pesquisa. Além dessa questão, há muitos outros pontos que nosso referencial teórico alerta acerca da cultura docente que existe na universidade, como a não valorização dos aspectos pedagógicos, nem o reconhecimento da complexidade da docência.

Outra hipótese estaria relacionada com os modelos de formação ofertados. Talvez uma proposta mais densa despertaria maior interesse, porém, fica a dúvida se este interesse seria pela formação em si, pois dependeria de uma mudança de olhar dos docentes universitários para reconhecerem que de fato precisam se aprimorar no que diz respeito à aula e seus desdobramentos.

A terceira hipótese seria de uma proposta que resultasse em certificação e que trouxesse vantagens funcionais. No Brasil, vimos diferentes perspectivas sobre isso. Na UFSCar há um movimento para que as formações pedagógicas passem a ter peso na avaliação do docente, o que acontece nas faculdades pesquisadas na Argentina e no Uruguai. Nas universidades brasileiras, como já denuncia Xavier (2019), e como pudemos avaliar também na UNIFAL-MG, que compõe nosso recorte de estudos, há um movimento contrário, pois existe uma legislação que associa o estágio probatório ao programa de formação do departamento de assessoramento pedagógico. Neste sentido, o desejo dos Assessores deste espaço é o de mudar essa legislação, pois não querem atrelar os processos formativos às questões funcionais relacionadas ao estágio probatório, pois, conforme aponta Xavier (2019), essa relação faz a formação parecer passível de ser quantificada.

Pensando nos pressupostos aqui reflexionados acerca da formação do docente universitário, podemos mencionar a importância de redimensionar as formas oferecidas como possibilidade de desenvolvimento profissional do docente universitário. Na direção dos modelos de Cunha (2014), Marcelo Garcia (2009) também evidencia que não será por meio de modelos transmissivos e centralizados de formação que se chegará à transformação das concepções e, conseqüentemente, das práticas dos professores, mas por modelos de construção conjunta de conhecimentos. São processos que devem ocorrer a longo prazo, ou seja, devem ser contínuos, com o cuidado de conseguirem relacionar o tempo todo a teoria e a prática. Segundo o autor, ainda, devem ter cunho colaborativo e coletivo, nunca individual, e deve ser

desenvolvido a partir do contexto vivenciado pelo grupo de profissionais, tendo sentido dentro daquilo que os docentes desenvolvem em seu dia a dia em sala de aula.

Se partimos do pressuposto que a formação perpassa todas as outras dimensões do trabalho do Assessor Pedagógico Universitário, devemos analisar, também, como se dá sua atuação junto aos discentes, pois, como Xavier (2019), acreditamos que as ações interligadas é que terão condições de promover mudanças reais nos processos de ensino e de aprendizagem da universidade.

No Brasil, as duas universidades pesquisadas concentram o atendimento aos alunos nos setores responsáveis pelo assessoramento pedagógico. Há propostas de tutorias aos alunos ingressantes, propostas de atendimentos individualizados, de momentos formativos que buscam desenvolver práticas de organização, gestão de tempo e informações importantes sobre a instituição.

Na Argentina, a Faculdade de Veterinária da UBA faz um trabalho bem consolidado no atendimento de estudantes, apresentando dois projetos para isso. A tutoria dos estudantes em várias etapas de sua permanência na instituição, no ingresso, nos estágios e no último ano para dar orientações acerca do mercado de trabalho e possíveis atuações, acolhendo as angústias e dificuldades dos alunos, nesses momentos apontados. Essa tutoria é organizada pelo setor pedagógico da faculdade, porém, conta com a participação de docentes e discentes veteranos, o que torna o projeto muito profícuo em sua ação. São formados grupos de tutoria que acompanham a grupos de alunos por todo seu percurso acadêmico. Há, ainda, o Programa de Alfabetização Acadêmica para os alunos ingressantes, que aprendem a linguagem própria da academia, especificamente na área das Ciências Veterinárias, organizada da mesma forma, em parceria com docentes e discentes veteranos, com a supervisão e acompanhamento do setor pedagógico.

Na Faculdade de Odontologia da UBA, a Área de Educação Odontológica, apesar de focar maiores esforços na formação docente e no assessoramento direto a professores, dedica-se também ao atendimento pedagógico de estudantes que estejam com dificuldades de aprendizagem no decorrer do processo vivenciado na instituição.

No Uruguai, por seu turno, nas duas faculdades pesquisadas o atendimento ao aluno é realizado por outros órgãos, porém, declararam que não raras vezes fazem parcerias com estes espaços para auxiliarem nesses atendimentos, não sendo, entretanto, uma função específica dos Assessores Pedagógicos nessas faculdades.

Pensando na articulação do trabalho do Assessor, vemos como uma atribuição fundamental o atendimento ao discente, pensando nos processos formativos que este

atendimento pode desencadear para estudantes e docentes. É importante, todavia, indicar limites para esse atendimento. A exemplo da Argentina e do Uruguai, o setor pedagógico faz atendimentos a alunos de cunho estritamente pedagógico, porém, não foi o que percebemos nas universidades do Brasil. O que observamos aqui, a partir da coleta de dados, é que o Assessor Pedagógico atende todo tipo de problema que o estudante apresenta. Além das questões pedagógicas, os Assessores atendem, ainda que em condição de triagem inicial para posteriores encaminhamentos, a problemas sociais, psicológicos e de qualquer outra natureza que aparecer, o que, ao nosso ver, não seria papel de uma área pedagógica. Quando percebidos problemas que fogem do escopo pedagógico, os alunos são encaminhados aos setores de atendimento psicológico e social, porém, passam pelo assessoramento pedagógico em primeira instância, na maioria das vezes, como relatam os Assessores. Se este atendimento realizado por este setor tivesse o foco estritamente pedagógico, a articulação entre os elementos trazidos pelos discentes neste aspecto, em articulação com os elementos que envolvem o docente, poderia gerar processos formativos mais contundentes, pois, se o Assessor se dedica à formação do docente, no espaço acadêmico, participa da reformulação das propostas curriculares e de avaliação, saber o que ocorre com os estudantes na aula pode ser informação primordial para o direcionamento de ações formativas em todas estas dimensões.

A professora D 2, do Uruguai, que nos concedeu entrevista, sendo uma atuante na área do assessoramento pedagógico da UdelaR há mais de 40 anos, participante da Comissão Setorial de Ensino da instituição, revelou que o atendimento ao aluno nas faculdades da universidade realmente é algo novo e as Unidades de Ensino estavam começando a se organizar para fazer este atendimento que ela também entende como primordial para o processo de assessoramento.

No Brasil, pelo trabalho realizado nas duas instituições pesquisadas, foi possível perceber a valorização dada a essa ação do Assessor Pedagógico. Assim, o atendimento tem sido priorizado, porém nos perguntamos se neste processo, de fato, existe a interlocução entre este atendimento e as propostas formativas que são direcionadas aos docentes, ou mesmo, se fazem parte das discussões em comissões de reorientação curricular.

Outra atribuição que vamos analisar nesta dimensão é a da pesquisa. Pelos dados levantados em nossa coleta e nos baseando nas atribuições elencadas por Xavier (2019), é possível inferir que, no Brasil, os Assessores Pedagógicos ainda não trabalham com pesquisa de forma profissional. Pode ocorrer de realizarem suas próprias pesquisas, em processos de mestrados e doutorados, como chegamos a presenciar na coleta de dados, porém não há uma ação de investigação no departamento em que desenvolvem o assessoramento. Assim, a questão

da pesquisa como atribuição do Assessor Pedagógico nos levou a pensar o objetivo dessa ação dentro da instituição, por parte destes profissionais. Observamos que no exterior, fazer pesquisa na área já é uma ação consolidada em três das quatro instituições pesquisadas. No Brasil, essa ação ainda não é prioridade dentro dos espaços de assessoramento, tornando-se uma questão a ser refletida.

Para pensarmos na importância dessa ação, recorremos a Cunha (2013), que resgata o paradigma da ciência moderna. Inspirado nas ciências exatas e naturais, inicialmente, foi a fundamentação que acompanhou as ciências sociais no âmbito da pesquisa, em virtude da busca de legitimidade no que tange à investigação do referido campo epistemológico. Tanto as temáticas sociais como educacionais ficavam a mercê de uma neutralidade que não era possível ser alcançada no estudo destes fenômenos. Aponta que foi necessária uma mudança paradigmática para que as ciências sociais assumissem outra postura mediante a pesquisa. Dessa forma, trabalhos nas diversas dimensões deste campo foram rompendo essas barreiras, o que impactou os pressupostos de pesquisa na área.

Quando se toma o pressuposto de que a pesquisa pode ser um elemento-chave para a formação emancipadora, está se adotando a ideia de coerência entre os processos investigativos e uma proposição valorativa de educação. Na medida em que o paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar à compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, houve significativas mudanças nas formas de produzir conhecimento sobre educação (CUNHA, 2013, p. 12).

Pensar, portanto, na pesquisa realizada pelos Assessores Pedagógicos nos remete a refletir a que pressupostos estas pesquisas estão atendendo. Se a pesquisa em Educação precisa ser vista como um fenômeno social e cultural, em que medida essas pesquisas estão contribuindo para melhorar o campo educacional, ou da Pedagogia Universitária? Se a pesquisa assumir, de fato, sua condição questionadora e sua contribuição para os processos educativos emancipatórios, como enfatiza Cunha (2013), realmente há que se pensar em investir tempo e energia em mais essa atribuição do Assessor Pedagógico Universitário. Com isso, poderíamos não assumir como uma nova atribuição, mas, sim, outra dimensão transversal ao rol de atuação do Assessor, assim como formação e inovação o são, como aponta a perspectiva de Xavier (2019). Deste modo, assumimos que a pesquisa deveria ser parte de todas as funções do Assessor, não um adendo; deveria, portanto, ser a teorização de sua prática, um requisito de sua própria função.

Os depoimentos coletados e pesquisas observadas a partir da indicação dos entrevistados, mostrou um olhar investigativo, ora voltado para o espaço de atuação do Assessor, ora voltado para a formação do docente universitário. Nessa direção, é importante pensar que a questão da pesquisa, nesta perspectiva, poderia ser fomentada, também, por

aqueles que atuam na Assessoria Pedagógica Universitária em universidades brasileiras, pois “reconhecer o espaço de trabalho como lugar de formação redundou em uma tendência significativa de pesquisar o docente em seu contexto de atuação” (CUNHA, 2013, p. 13). A autora afirma, ainda, que as pesquisas que assumem a dimensão cultural, ou seja, o vivido, respondem de forma efetiva às exigências epistemológicas do campo.

Ainda observando nossos achados, vemos que outro ponto de reflexão importante de se analisar é o envolvimento das Assessorias Pedagógicas com a Educação a Distância, tanto nas instituições pesquisadas no Brasil, como no exterior. Questionamos em que medida isso contribui para a consolidação dos fazeres do Assessor Pedagógico, ou será um caminho novo que a função está tomando, um novo rumo que mudaria a visão deste profissional dentro da instituição, especialmente no que tange à formação do docente universitário.

Com exceção da UNIFAL-MG, todos os outros espaços de assessoramento pedagógico demonstram envolvimento com as questões da Educação a Distância, com o uso de ferramentas digitais, com ênfase no que foi encontrado na UFSCar e na Faculdade de Engenharia da Udelar, onde vemos grande mobilização de Assessores para atuarem nessa área nessas instituições. 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. É necessário ter claro o desenvolvimento do trabalho do Assessor nessa área específica, o que não foi possível realizar nesta pesquisa, mas que denota uma necessidade investigativa do campo.

Analisando, primeiramente, dentro da categoria Trajetória Profissional do Assessor Pedagógico, a dimensão das Atribuições, vimos que aquilo que se realiza dentro da função é fator fundante para determinar os rumos da profissão e seu lugar no contexto social maior, como visitado no capítulo que tratou da profissionalidade do Assessor Pedagógico. Apesar de, inicialmente, o Assessor Pedagógico nas universidades pesquisadas no Brasil ter sido visto como um agente técnico-administrativo, que desenvolveria sua atuação profissional de acordo com as demandas da gestão, conseguiu, por empenho próprio dentro de uma dimensão coletiva e por reconhecimento e auxílio de alguns outros agentes dos espaços de atuação, desobstruir

barreiras e construir um caminho diferente daquele ao qual seria destinado, a princípio, em suas instituições de trabalho. Esse caminho se revelou ser de significação dentro da função, buscando e dando sentido a ela no decorrer do tempo. Na Argentina e no Uruguai essa caminhada também se deu em termos de avanços importantes, pensando que, inicialmente, os Assessores se dedicavam à orientação curricular e ao credenciamento de cursos junto aos órgãos federais daqueles países e, com o tempo, foram assumindo papéis formativos fundamentais e tão significativos que, de acordo com o depoimento de D 2, não há como ver estas instituições, UBA e UdelaR, sem as Assessorias Pedagógicas, que “hoje, são parte integrante de todo o trabalho desenvolvido na universidade” (D 2, entrevista, 2019).

Para melhor visualização das questões discutidas nesta seção, apresentamos o quadro abaixo que indica os pontos de análise examinados nesta dimensão.

Figura 12: Pontos de análise examinados na categoria Trajetória Profissional - dimensão Atribuições



Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.2 Dimensão 2: Desenvolvimento Profissional do Assessor Pedagógico Universitário na perspectiva de sua Trajetória Profissional

Caminhando para a segunda dimensão da categoria referente à categoria Trajetória Profissional do Assessor Pedagógico Universitário, vamos analisar e refletir acerca da formação e desenvolvimento profissional deste indivíduo que atua como desencadeador de processos formativos e, por vezes, como próprio formador de outros sujeitos que atuam na universidade, como docentes e discentes. Referimo-nos, portanto, a uma função de formador de formadores.

Quanto à formação inicial desses Assessores, verificamos, a partir de nossa coleta de dados, que no Brasil, nas universidades pesquisadas, todos os Assessores ouvidos eram pedagogos. Isso se justifica em virtude dos concursos prestados por esses Assessores para adentrarem nas instituições, sendo que para o cargo de pedagogo, em ambas as instituições, e de técnicos em assuntos educacionais, no caso da UFSCar, exigia-se em edital a formação em Pedagogia.

Na Argentina nos deparamos com uma realidade distinta. Na Faculdade de Veterinária há três pedagogas à frente do trabalho, porém, são responsáveis por articular, com demais pessoas da instituição, as ações a serem desenvolvidas, ou seja, apesar de serem pedagogas na coordenação do trabalho, sempre formam equipes multidisciplinares para o desenvolvimento deste. Destacamos, para fins de análise, que estamos utilizando a nomenclatura de pedagogas para a formação, porém, neste país, a formação se chama Ciências da Educação, curso correlato à nossa Pedagogia. Na Odontologia já é uma equipe multidisciplinar que atua na área de Desenvolvimento Pedagógico, contando com pedagogas e docentes de outras áreas – Odontologia, Inglês, Ciências Médicas.

No Uruguai as equipes das faculdades pesquisadas contam mais com pessoal da área em que atuam. Na Veterinária, todos os componentes do departamento pedagógico são ou da Veterinária ou das Ciências Agrárias, todos com alguma especialização em Educação, porém, como formação de origem, são pertencentes à área de atuação da faculdade. Na Engenharia acontece algo similar, onde há profissionais de diferentes áreas, ou seja, pedagogos, químicos, engenheiros e profissionais com formação na área das TICs.

O quadro a seguir, demonstra a diversidade formativa dos Assessores Pedagógicos pesquisados.

Quadro 19: Formação geral dos Assessores Pedagógicos Universitários pesquisados

ASSESSOR	CARGO	FORMAÇÃO INICIAL	MESTRADO	DOCTORADO
APSC 1	TAE	Letras e Pedagogia	Mestrado em Educação	Doutorado em Educação
APSC 2	Pedagoga	Pedagogia	Mestrado em Educação	
APSC 3	TAE	Pedagogia		
APSC 4	TAE	Pedagogia		
APSC 5	Pedagoga	Pedagogia	Mestrado em Educação	Doutorado em Educação
APSC 6	Pedagoga	História e Pedagogia	Mestrado em História	
APSC 7	TAE	Pedagogia	Mestrado em Educação	Doutorado em Educação
APUN 1	Pedagoga	Pedagogia	Mestrado em Educação	Doutorado em Educação (em andamento)
APUN 2	Pedagoga	História e Pedagogia	Mestrado em Administração Pública	
APUN 3	Pedagoga	Pedagogia	Mestrado em Educação	Doutorado em Educação
APUN 4	Pedagogo	Pedagogia	Mestrado em Educação	
APUN 5	Pedagoga	Pedagogia		
APUBA 1	Assessora Pedagógica - Coordenadora	Ciências da Educação e Veterinária		Doutorado em Educação
APUBA 2	Assessora Pedagógica - Pesquisadora	Ciências da Educação	Tecnologias Educativas	Doutorado em Educação
APUD 1	Veterinário - Docente	Veterinária		Doutorado em Educação
APUD 2	Química – Assessora Pedagógica	Química		Doutorado em Educação (em andamento)

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 19 permite observarmos a variedade de formação dos Assessores, sem contar as equipes multidisciplinares formadas especialmente nas faculdades pesquisadas da Argentina e do Uruguai, que não são mencionadas nele, pois apresentamos apenas aqueles com quem tivemos contato direto.

Essa visualização nos remete pensar que 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. Xavier (2019) aponta que é possível ocupar um lugar significativo no assessoramento pedagógico “somente [...] quando o desempenho do Assessor Pedagógico, à medida em que revela sua concepção pedagógica e didática, permite que a análise de suas práticas evidencie a perspectiva teórica adotada” (XAVIER, 2019, p. 304), além de destacar a importância da autoformação do Assessor no processo.

Sobre essa formação inicial, então, como vimos no referencial teórico, há reflexões que devem ser feitas, especificamente acerca do curso de Pedagogia. Nesse sentido, Cunha (2010) lembra que “os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram certa legitimação científica” (CUNHA, 2010, p. 28). A autora evidencia, ainda, que o foco principal da Pedagogia sempre foi a criança, e,

especialmente identificada como um campo aplicado das demais ciências sociais, a Pedagogia constituiu-se, especialmente, em tributária da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ou da antropologia filosófica. A Pedagogia trouxe consigo, ainda, a herança de ser um campo feminino, decorrente da “natural” vocação das mulheres para educar as crianças. Nessa perspectiva, pouco dialogava com as estruturas de poder do conhecimento científico de outras áreas (CUNHA, 2010, p. 28, grifo da autora).

Destaca que essas questões ajudaram a criar uma imagem social do pedagogo e de seu trabalho que, no meio acadêmico, resulta em um desprestígio do conhecimento pedagógico.

Nos grupos focais realizados nas instituições brasileiras pesquisadas, essa questão da formação inicial do Assessor Pedagógico foi bastante evidenciada também como motivo de empecilho para a legitimidade da função. A APSC 3, em sua fala, afirma que o curso de Pedagogia não prepara o pedagogo para atuar profissionalmente em uma instituição de educação superior e sugere que o curso poderia ter, ao menos, uma disciplina que tratasse da atuação do pedagogo na universidade. A APSC 7 coteja essa ideia, propondo uma reflexão para seu grupo, ao afirmar que

[...] o curso de Pedagogia daqui acabou de passar por um processo de reformulação pensando no profissional que vai sair, com a nossa participação, e eu me questiono, até que ponto nós estamos empoderadas para, por exemplo, colocar na discussão que existe este campo de atuação para esse profissional que estamos formando, vamos colocar uma disciplina optativa? (APSC 7, entrevista, 2018).

O que a APSC 7 aponta é que mesmo havendo pessoas do setor pedagógico nas discussões de reformulação curricular do curso de Pedagogia, não fizeram nenhum tipo de propositura para incluir no curso alguma disciplina, mesmo que optativa, que contemplasse a atuação do pedagogo na universidade. Ela mesma explica que, provavelmente, pelo fato de não serem docentes, acabam não tendo o espaço para fazer este tipo de proposição, porém, o que expressou foi o fato de existirem questões já bem consolidadas e que dificilmente mudariam.

Nesse aspecto, levantamos algumas questões. A APSC 7 apresenta uma hipótese, um motivo, para que as Assessoras não tenham se posicionado na discussão da inclusão de uma nova disciplina no curso de Pedagogia, porém, acreditamos na necessidade de essas intervenções e apontamentos serem feitos, independente da aceitação da proposta. Construir espaços de proposição e intervenção é fundamental e parte integrante do papel do Assessor Pedagógico, pois é nessas ações que vai demarcando sua atuação e conquistando credibilidade e espaços maiores de diálogo.

Duas questões são levantadas com esse dado. A primeira está no escopo da discussão acerca das limitações do curso de Pedagogia para a atuação do Assessor Pedagógico, e, a outra se refere à legitimidade deste ator mediante os processos em que atua nas instituições em que trabalha. A primeira questão vamos discutir nessa dimensão. Sobre a segunda realizaremos reflexões na análise da segunda categoria que trata da Legitimidade do Assessor.

Em nosso referencial teórico trouxemos uma polêmica antiga sobre o curso de Pedagogia ser específico para a docência na educação básica, mas possibilitar que o profissional pedagogo atue em muitas outras frentes, sem a devida preparação. Alguns teóricos da Educação chegaram a ventilar a ideia de se criar um outro curso que tratasse a Pedagogia em sua forma científica, em que entrariam estes outros campos de atuação, como a Pedagogia Universitária. Libâneo (2010) acredita que a Pedagogia, como campo de estudos com especificidades, identidade e problemas próprios, precisa ter uma formação voltada para estes saberes especificamente.

Nessa direção, pensamos que dicotomizar a formação do pedagogo em científica e não científica pode ser um risco para o campo. Risco de maior desvalorização e de não credibilidade. Outro ponto de reflexão a ser considerado é que a parte da formação que seria dedicada à educação básica poderia ficar totalmente voltada às questões instrumentais da área, o que só pioraria o olhar sobre o campo. Como sugeriu a APSC 7, reformulações poderiam auxiliar nessa questão, em que existissem, ao menos, disciplinas optativas que tratassem dos campos da Pedagogia Universitária, assim como da Didática Universitária, tal qual existe na UBA.

Tive a oportunidade de participar como observadora na graduação, na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de Buenos Aires, da disciplina Didática do Ensino Superior. É uma disciplina regular do curso de Ciências da Educação – não optativa – e que evidencia este campo epistemológico, promovendo leituras, estudos, práticas e reflexões acerca da atuação do pedagogo na universidade. São apresentados os textos científicos produzidos na área; Assessores Pedagógicos que atuam nas diversas faculdades são convidados a irem falar

com os estudantes sobre esta atuação, suas atribuições e as possibilidades de ação; além de contextualizar histórica e socialmente o trabalho do pedagogo na educação superior.

Podemos questionar se uma disciplina prepararia os pedagogos para atuarem no campo. Porém, inferimos que este elemento no curso oportunizaria conhecimentos acerca da temática, mostrando outra dimensão da Pedagogia, hoje totalmente desconhecida por aqueles que se formam pedagogos no Brasil. Sem uma visão mais ampla das possibilidades de atuação do pedagogo, se torna difícil, por exemplo, o profissional da área compreender que precisa assumir “as pedagogias no plural, nunca no singular” (CUNHA, 2010, p. 73). A autora explica que, “mesmo tendo uma estrutura epistemológica única, os campos de aplicação seriam diversos e, nessa variação, estariam assentados os conhecimentos singulares” (CUNHA, 2010, p. 73). Dentro do espaço da Assessoria Pedagógica Universitária, em que o pedagogo vai trabalhar com as diferentes áreas, é primordial que compreenda a questão das múltiplas pedagogias e da articulação dos conhecimentos pedagógicos com os de outras áreas.

Também se faz importante ressaltar que outros profissionais têm assumido a Assessoria Pedagógica nos espaços existentes em muitas universidades. Não raro, vemos no Brasil universidades que possuem equipes multidisciplinares também no setor pedagógico, sendo que há docentes das diferentes áreas trabalhando na perspectiva pedagógica, como observamos em pesquisa anterior (CARRASCO, 2016), em que investigamos as universidades estaduais paulistas e nos deparamos com Assessorias inteiras formadas por equipes de docentes das diversas áreas.

Há, entretanto, uma peculiaridade que precisa ser apontada. Nem sempre as pessoas que atuam nessas Assessorias compostas por equipes advindas de suas respectivas áreas de atuação, possuem alguma formação específica em Educação. Ao contrário, são, muitas vezes, simpatizantes da temática, se envolvem com o trabalho de assessoramento, especialmente a formação pedagógica do docente e, nesta caminhada, se aprimoram nos assuntos próprios da área pedagógica. Outros, por seu turno, são professores já experientes, de diversas áreas também, porém que atuam há tempos neste aspecto ou advêm dos departamentos de Educação, ou similares.

Essa realidade tem sido muito comum na Argentina e no Uruguai. A Entrevistada D 2, do Uruguai, revelou em sua fala que acredita que Assessorias organizadas por equipes formadas por pedagogos seriam o ideal, porém, de alguns anos para cá, os formados em Ciências da Educação têm preferido seguir carreira na educação básica e, assim, os espaços na universidade que poderiam ser ocupados por eles acabam sendo preenchidos por pessoas de outras diversas áreas. Explica, ainda, que como “não temos pedagogos trabalhando na universidade, criamos

cursos de mestrado e doutorado em Educação para formar os docentes que desejem atuar nas Unidades” (D 2, entrevista, 2019). Explica que são especialistas em suas áreas, da Medicina à Engenharia, mas que, a partir da necessidade que surgiu de haver pessoas voltadas à área da Educação para atuarem nas Unidades de Apoio ao Ensino, criou-se uma demanda para esta formação. Este cenário se dá mesmo que, no Uruguai, as Unidades de Apoio Pedagógico presentes nas faculdades da UdelaR sejam órgãos considerados indispensáveis para o bom andamento das instituições, em que, portanto, a demanda de formação e trabalho se justifica.

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. Precisa, ainda segundo Hevia (2004), estabelecer diálogos com todos, desde a gestão até os técnicos, articular seus saberes pedagógicos com os saberes das demais áreas presentes na instituição e ainda desenvolver todo um processo formativo, que precisa se efetivar em seu local de atuação. Um grande desafio, ainda, sublinhado pela autora, é o de desencadear processos formativos que superem o caráter instrumental das propostas de formação do docente universitário, que, conforme inferimos, é fato a ser superado em todas as frentes de atuação deste profissional.

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.

Essa ideia é corroborada pela APSC 3, que diz que “minha aprendizagem como pedagoga na universidade tem ocorrido na função, pois o curso de Pedagogia não prepara a gente para atuar neste espaço” (APSC 3, grupo focal, 2018). A APSC 1 enriquece essa ideia, quando diz que “a formação do TAE, do técnico em assuntos educacionais, deveria ser uma formação mais ampla, [...] uma formação específica para essa função, independente do curso de Pedagogia” (APSC 1, grupo focal, 2018). De tal modo, mesmo que a Pedagogia oportunize o contato com as teorias pedagógicas que são fundantes para a área, deixa lacunas na formação

com relação a outras dimensões de atuação do pedagogo, que não seja a docência na educação básica, não desenvolvendo, por exemplo, a ideia das pedagogias no plural, como ora mencionado.

E como se dá, então, este desenvolvimento profissional do Assessor Pedagógico nas instituições em que atua?

Nas universidades pesquisadas encontramos singularidades e similaridades nesses processos.

No Brasil, não há de forma institucional, uma proposta formativa aos Assessores Pedagógicos. Há incentivos para que os profissionais busquem por sua própria formação, por meio de permissões de afastamentos regulamentados pela Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos da União, além de regulamentações próprias de cada universidade federal. Estas normalmente acontecem com manutenção do salário durante o período do afastamento, acrescidas de regras como a de só ser concedido novo afastamento após permanecer igual período em efetivo exercício no cargo ou, ainda, não poder fazer concurso para outro cargo ou instituição neste mesmo período (APUN 3, grupo focal, 2018).

Dessa forma, o que observamos nessas instituições é um incentivo importante para o desenvolvimento profissional do Assessor Pedagógico, porém, sem haver uma ação específica no sentido de desencadear um processo formativo para estes profissionais. Esse fato gera questionamentos acerca dessa não-ação. Seria falta de compromisso da instituição com aqueles que desenvolvem o assessoramento pedagógico? Ou isso se dá por um não-lugar desse sujeito nessas instituições? Xavier (2019, p. 312) indica a existência de uma “invisibilidade” do Assessor no espaço da universidade. O que desencadeia essa invisibilidade? Teria relação com a pouca legitimidade da função dentro da instituição?

Nas universidades pesquisadas percebemos um movimento por parte dos Assessores com relação à sua busca pessoal de formação, que normalmente é na realização de especializações, mestrados e doutorados. Porém, nem todos possuem oportunidades ou vontade de ter este tipo de envolvimento denso com sua formação pessoal/profissional, de acordo com depoimentos dos Assessores pesquisados. Esses dados corroboram a ideia da necessidade de existirem formações específicas para esses profissionais, por iniciativa da instituição, de modo que a não existência dessa formação indica, de fato, um não-lugar deste profissional, no âmbito da universidade.

Percebemos, no decorrer da coleta de dados, que há propostas de formação para os técnicos em geral, por parte de departamentos específicos nas instituições. Por que então não

se pensar em formações institucionais e específicas para estes que se dedicam à formação de outros sujeitos da instituição? Específicas porque não poderiam ser somente formações operacionais ou técnicas, como usualmente são dadas aos demais profissionais, mas formações que atendessem às necessidades específicas do Assessor em sua atuação.

Por vezes, existem iniciativas que são desencadeadas pelos próprios setores pedagógicos em que os Assessores atuam, preparadas por eles mesmos. São propostas formativas mais voltadas para sua área de atuação, como palestras com pesquisadores do campo, grupos de estudos, oficinas, como pudemos observar nas ações desencadeadas, tanto pelas Assessoras da UNIFAL-MG, que organizaram um grupo de estudos internos para oportunizar estudos sobre sua atuação, como pelos Assessores da UFSCar, que se envolvem e organizam com frequência eventos que tratam da temática da Pedagogia Universitária. A instituição não interfere nessas ações, porém, elas não emergem dos agentes envolvidos com a gestão das universidades.

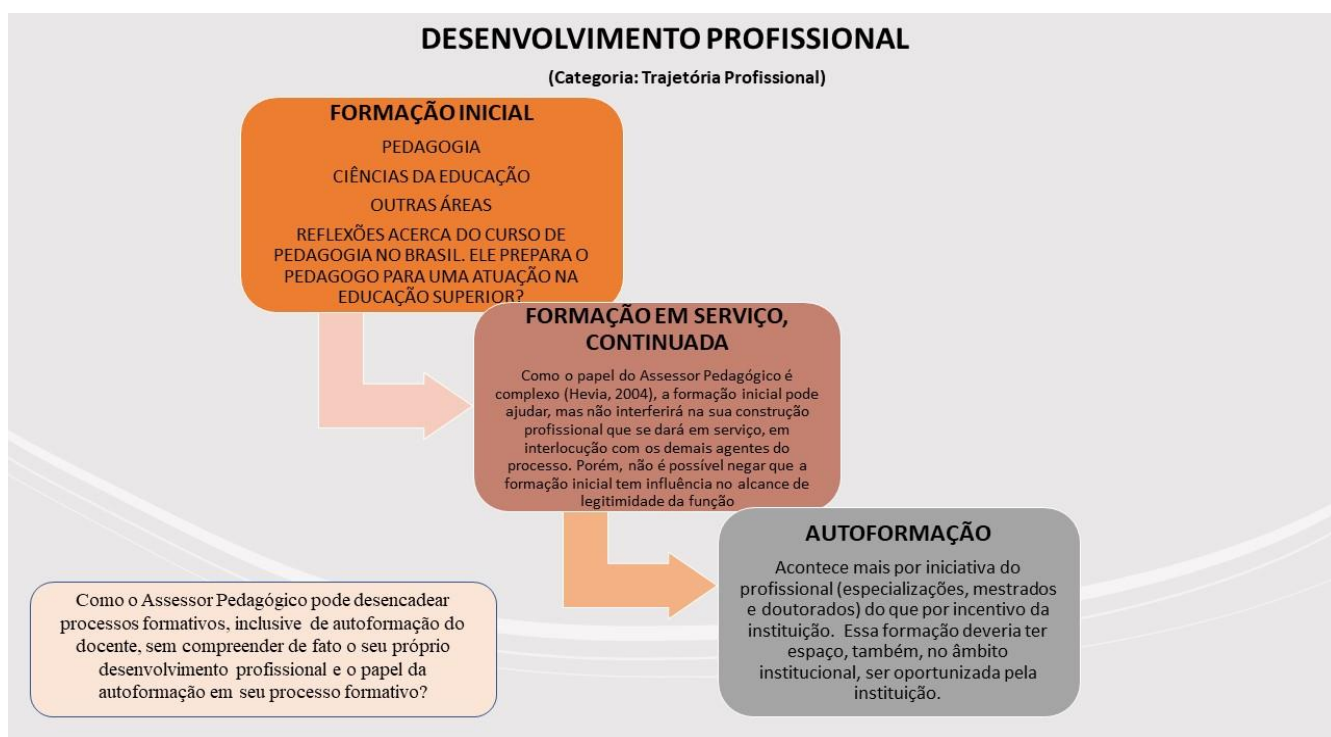
Assim, a análise que fazemos é que a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional do Assessor Pedagógico Universitário está por sua própria conta. Pensamos que a autoformação é algo a ser incentivado, porém, necessita ser oportunizado. A busca pessoal de cada profissional por se colocar em situação de formação constante é fundamental, porém, acreditamos que seja necessário que outras ações surjam no interior do local de trabalho, pensadas especificamente a este agente tão importante na instituição, já que desencadeia processos formativos essenciais, tanto com docentes como com estudantes, como nos processos curriculares, avaliativos, ou seja, processos de formação.

Encontramos em Xavier (2019), ainda, mais uma questão de reflexão para a nossa análise. O fato de que, quando os Assessores são liberados para realizarem formação, o setor fica descoberto, pois, normalmente, não há quem o substitua, afetando as ações dos espaços pedagógicos.

[...] A discrepância na participação relativa ao ano de 2019 se deve a questões administrativas, tendo em conta que há pedagogos afastados para qualificação, tanto na sede quanto em um *campus* fora de sede, além de outro pedagogo ter sido realocado em setor administrativo da Pró-Reitoria de Graduação, situação que desassistiu o outro *campus* fora de sede de um Assessor Pedagógico, presencialmente. Essa condição evidencia a dificuldade institucional em gerenciar a oferta de assessoramento pedagógico, ao mesmo tempo em que disponibiliza condições de qualificação para o Assessor, e tem que cobrir demandas técnico-administrativas, contando com somente um enxuto corpo técnico. Porém, mesmo sendo este um gerenciamento difícil de ser equalizado, no que diz respeito às ações de fomento que devem ser direcionadas à autoformação do Assessor Pedagógico, deve esta ser uma questão a ser tratada como responsabilidade institucional, priorizando-a para que reflita efeitos na qualificação da docência e dos processos pedagógicos (XAVIER, 2019, p. 279).

Acreditamos na importância da autoformação, sabemos que movimentos entre os Assessores, de estudos e pesquisas, serão fundantes em seus processos pessoais de busca de desenvolvimento profissional, porém, acreditamos, com Cunha (2014) e Xavier (2019), que é papel das instituições “investir na qualificação dos Assessores, favorecendo seu próprio desenvolvimento profissional” (Cunha, 2014, p. 339). O que tem se destacado é que a gestão das instituições utiliza para o Assessor Pedagógico a mesma lógica utilizada para o docente universitário, quando deixa claro em suas ações – ou não-ações – que “o desenvolvimento profissional ainda é responsabilidade individual do professor” (CUNHA, 2014, p. 35), ou do APU, no caso que estamos analisando. Desta forma, é possível concluir que o desenvolvimento profissional, as questões da formação em serviço, da autoformação, impactam sobremaneira a trajetória profissional do Assessor Pedagógico, pois serão elementos fundamentais que indicarão maior ou menor domínio daquilo que fazem profissionalmente, que nortearão suas ações em todas as frentes de trabalho, especialmente no que tange à formação pedagógica do docente universitário. Como seria possível desencadear processos formativos, inclusive de autoformação do docente, sem compreender, de fato, o seu próprio desenvolvimento profissional e o papel da autoformação em seu processo formativo?

Figura 13: Pontos de análise examinados na categoria Trajetória Profissional - dimensão Desenvolvimento Profissional



Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.3 Dimensão 3: A Instituição e o Assessor Pedagógico Universitário na perspectiva de sua Trajetória Profissional

Em nossa análise dos dados, destacamos dentro da primeira categoria “Trajetória Profissional” do Assessor Pedagógico Universitário, três pontos importantes de reflexão que se transformaram em nossas dimensões de análises. Refletimos sobre as atribuições do Assessor, na perspectiva de sua trajetória profissional, sobre seu desenvolvimento profissional e agora vamos analisar qual o papel das instituições nesta trajetória.

Para analisar esta dimensão, recorreremos a Cunha (2010), que nos expõe os conceitos de espaço, lugar e território, conforme apresentados em nosso capítulo teórico. Esses conceitos são destacados pela autora para tratar desses elementos nos espaços de formação do docente universitário. Queremos, aqui, ampliar essa reflexão para os espaços de atuação do Assessor Pedagógico Universitário e para os impactos deste espaço em sua trajetória profissional. Se assumimos que este ator é o responsável por desencadear formação pedagógica ao docente e precisa movimentar-se no sentido de transformar espaços de formação em lugares e, posteriormente, em territórios, como realizar tal façanha se ainda não descobriu seu próprio lugar dentro da instituição em que atua? Se “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (CUNHA, 2010, p. 56), como alcançar isso na Assessoria Pedagógica, se parte dos sujeitos que transitam pelo espaço não acreditam nele, ou não compactuam das ideias ali difundidas ou, ainda, não atribuem significados ao que é proposto ou realizado?

Essas questões remetem-nos a inferir, com base nos dados coletados e no local onde se encontram esses setores nas universidades brasileiras pesquisadas – as Pró-Reitorias de Graduação –, que os APU ficam à mercê da constante mudança na gestão. Ficou-nos bastante claro que cada mudança é motivo de insegurança para os profissionais que atuam no assessoramento pedagógico. Nesta lógica, já nos aponta Cunha (2014) que, “no Brasil, as experiências são pontuais e dependentes da sensibilidade dos gestores universitários, que ora implementam equipes e programas nesse sentido, ora desativam essas estruturas” (CUNHA, 2014, p. 43). Essa mesma constatação é verificada em estudo anterior (CARRASCO, 2016), quando uma das Assessorias demonstrou que a alteração da gestão provocou a descontinuidade dos trabalhos formativos, porque tinham concepções de formação distintas.

Essas questões revelam muito de um não-lugar do Assessor Pedagógico na instituição, conforme vemos nas falas dos participantes de nossa pesquisa: “Hoje temos tranquilidade de realizar reuniões sozinhos, porque antes o Pró-Reitor tinha que estar

junto, sempre” (APUN 5, grupo focal, 2018). “Como estou no *campus* fora de sede eu nunca esperava por alguém da Pró-Reitoria para fazer reunião, eu fazia [...] de algum modo eu forçava o respeito pelo meu trabalho acontecer” (APUN 3, grupo focal, 2018). “Você é mais uma pedagoga chegando e eu não sei o que fazer com você” (APSC 4, grupo focal, 2018). “Ficamos uma semana indo de quarto em quarto da moradia contar colchões e não tinha nada de pedagógico nisso” (APSC 4, grupo focal, 2018). Acredito que um limitante seja a falta de cultura institucional de valorização do espaço de assessoramento pedagógico, porque muitas coisas não inerentes à função são destinadas ao Assessor, pelo simples fato dele ser técnico. Entende-se que ele deva fazer tudo, como secretariar professores, por exemplo (APUN 3, grupo focal, 2018).

Assim, mesmo havendo um avanço considerável no reconhecimento deste profissional, não se pode negar que ainda ficam na dependência dessas equipes gestoras para atuarem. Embora o fato de existirem algumas regulamentações específicas que regulam os espaços pedagógicos, elas não garantem sua permanência e existência, pois são legislações frágeis e de fácil intervenção, como resoluções e documentos de reestruturação de espaços. Não foi encontrado nos PDI das instituições pesquisadas, que seria um documento de consolidação do setor como política da instituição, nada referente a estes espaços.

Não obstante, além do não-lugar em termos legais da instituição, observamos um não-lugar em termos das relações estabelecidas.

As experiências que dão à universidade a condição de lugar de formação, reconhecem nela a condição de *locus* cultural, que faz intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva, constrói-se uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassadas pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação (CUNHA, 2010, p. 55).

Resgatando o histórico da trajetória desses agentes em seus locais de trabalho, vemos o quão distante estão de transformar os espaços de atuação em lugares e territórios, visto que os profissionais ao chegarem nas instituições sempre são questionados, de imediato, sobre o que irão desenvolver. Foi nesta direção que, se não fosse o olhar sensível da professora D 1, que trouxe as pedagogas que estavam chegando para auxiliá-la no trabalho de mudança na avaliação institucional e, a partir disso, fez parte efetiva da caminhada que estruturou o que é hoje a Divisão de Desenvolvimento Pedagógico – DidPed –, da UFSCar, seria possível que este setor nem mesmo tivesse se constituído. Se as profissionais dependessem apenas do olhar “institucional” personalizado naqueles que ocupavam os cargos de gestão da época, talvez, hoje, nada do que elas realizam existiria.

Na UNIFAL-MG, desde o início, a APUN 5, primeira pedagoga a chegar na instituição em 2008, foi ocupando o espaço com muito estudo e busca de legitimidade junto aos demais profissionais que com ela atuavam, até a chegada da outra pedagoga, a APUN 3, em 2011, que auxiliou no processo de reconhecimento e consolidação do trabalho de assessoramento pedagógico na universidade, enriquecido pela chegada dos demais Assessores, posteriormente.

São apontamentos muito importantes para reflexão, pois, diferente das duas universidades analisadas nesta pesquisa, muitas outras não tiveram a presença de alguém que tivesse um olhar sensível para as questões pedagógicas da instituição. A exemplo do levantamento de Xavier (2019), muitas universidades federais não possuem nenhum tipo de iniciativa de desenvolvimento pedagógico, mesmo tendo em seus quadros muitas pessoas ocupando cargos de pedagogos e TAE com formação em Pedagogia. O que essas pessoas realizam profissionalmente na universidade? Em que medida as questões pedagógicas estão sendo olhadas em uma instituição que admite não ter nenhum espaço dedicado a este aspecto?

Buscamos referência para fundamentar nossos questionamentos no capítulo que trata da universidade no Brasil. Seu percurso histórico demonstra, de imediato, uma não-valorização dos aspectos do ensino e da extensão, pois mantém seu foco na pesquisa, sendo que estes outros dois elementos do tripé de atuação da instituição ficam delegados a um segundo plano. Deste modo, a forma como a universidade foi sendo constituída no Brasil, nos permite compreender suas concepções sobre formação, muito voltadas, ainda, para a transmissão de conhecimentos, não levando em consideração as novas demandas da instituição referentes à ampliação de acesso e, conseqüentemente, de maiores desafios para a permanência dos estudantes.

Questões mercadológicas também adentram o espaço institucional e podem afetar os processos formativos. Mancebo (2017) evidencia que, na perspectiva de adaptação, especialmente em resposta às demandas do mercado, a educação superior se tornou bastante diversificada. Há outros fatores que corroboram, como as mudanças sociais. O fato é que essa diversificação nos tipos, modalidades, formatos de cursos, reforçam a questão de uma formação que visa “atender a campos específicos do mercado de trabalho” (MANCERO, 2017, p. 881).

Todas essas questões não podem ser ignoradas quando pensamos no espaço – lugar – território ocupados pelo Assessor Pedagógico Universitário que está inserido neste contexto institucional. Como desenvolver, então, uma nova cultura neste espaço que há tempos está à mercê de concepções instrumentais e mercadológicas?

Acreditamos que as culturas institucionais são passíveis de mudança, porém os grupos precisam se organizar em seus coletivos para conseguirem ultrapassar estas barreiras paradigmáticas. Nesta racionalidade, quando tratamos da profissão e de como em cada ocupação existe um *habitus* construído pelos agentes, circunscrito pelo campo em um sistema simbólico (BOURDIEU, 1989), percebemos que o Assessor Pedagógico, no Brasil, pode estar apenas no início dessa construção.

Porém, em acordo com o que expõe Lucarelli (2008), de que é papel do Assessor Pedagógico Universitário “alcançar mudanças que afetem a instituição universitária como um

todo e a aula em particular” (LUCARELLI, 2008, p. 4), acreditamos que essas mudanças são possíveis, desde que exista movimentos de busca da conquista de espaços dentro das instituições, que se transformem em lugares e, em algum momento, em territórios de atuação, deixando de ficar à mercê dos gestores para atuarem e, até mesmo, para existirem.

Na Argentina e no Uruguai, a trajetória da consonância do profissional Assessor com a instituição segue caminhos bastante diversos do que ocorre no Brasil. Nas quatro faculdades pesquisadas todos os depoimentos foram da existência de um apoio institucional. Se pensarmos em termos históricos e de como a universidade se instituiu nesses países, é possível perceber diferença já neste contexto e naquilo que consideram mais ou menos importante.

Não que estes países – Argentina e Uruguai – não sejam afetados pelas questões da diversidade de oferta da educação superior, ou que o mercado não influencie suas demandas de ensino, pesquisa e extensão, senão, antes, os encaminhamentos foram diferentes, especialmente após a abertura política dos países que passaram por ditaduras bastante violentas e avassaladoras, ponto este de congruência com o Brasil. Nesta linha, logo após a abertura política, de imediato, houve uma junção de ações que se preocupou tanto em aumentar o acesso ao ensino superior como em rever currículos e processos formativos, além de primar pela permanência. No Brasil, isso foi acontecendo de forma fragmentada, enquanto naqueles países aconteceu de maneira integralizada, buscando interlocução constante entre tais questões, o que reflete, até hoje, no importante papel do assessoramento pedagógico nessas instituições.

Em uma pesquisa realizada em 2010 por Lucarelli (2015) e um grupo de Assessores Pedagógicos das Universidade de Buenos Aires, Universidade Nacional de Tucuman, Universidade do Sul e da Universidade da República, apresentando como um dos pressupostos realizar um “processo solidário de partilha de conhecimentos, experiências e afetos” (CUNHA, 2015, p. 9), publicada no livro: “*Universidad y asesamiento pedagógico*” – Elisa Lucarelli (2015), a autora resgatou as crises da universidade apontadas por Boaventura Sousa Santos (2005), especialmente a crise institucional. Neste trabalho coletivo, apresentou as ameaças internas e externas que a instituição vive e o paradoxo de lutar por autonomia, ao mesmo tempo que a perde para as questões mercadológicas. Descreve, assim, o contexto de uma universidade que vive contradições, porém permanece constantemente em busca de uma qualidade efetiva nos processos de formação. Nesta busca, indica a importância da inovação, não como novidade, mas como “ruptura com as práticas rotineiras, habituais na sala de aula [...] em uma instituição que se atreve a olhar a si mesma, levantando-se novas questões” (LUCARELLI, 2015, p. 14).

Lucarelli (2015) explica que a pesquisa desencadeada pretendia problematizar o lugar que ocupavam os pedagogos dentro das estratégias institucionais de busca de qualidade

permanente. Descreve os Assessores Pedagógicos como “fazedores do campo da Pedagogia e Didática Universitárias” (LUCARELLI, 2015, p. 14), em suas atribuições de “assessoramento, formação docente, investigação, intervenção, colaboração com a gestão, desenvolvimento de projetos institucionais, além da reflexão sistemática sobre essas práticas” (LUCARELLI, 2015, p. 14). Afirma, ainda, que a temática desta investigação não é objeto recente do interesse de pesquisadores da universidade na Argentina, o que demonstra a importância deste sujeito nos processos formativos das universidades do país.

Por meio desta pesquisa de Lucarelli (2015) e das demais experiências de assessoramento pedagógico que a compõe, verificamos que há um reconhecimento institucional já consolidado com relação a estes profissionais, tanto na Argentina como no Uruguai, sendo que nas faculdades da Argentina o pedagogo ainda é preponderante nas equipes, de acordo com os achados. Essa função de assessoramento emerge de uma necessidade institucional, cuja transição por processos de mudança era requerida pelos atores dos processos pedagógicos.

Nas considerações finais da pesquisa publicada como livro, Lucarelli (2015) levanta as questões da diversidade de formatos dos setores de assessoramento pedagógico, a diversidade de ações desenvolvidas, sendo que aponta uma diminuição nas propostas de formação docente e um aumento na participação destes atores em projetos institucionais diversos. Menciona, ainda, caminhos sinuosos, avanços, retrocessos, para se alcançar uma maior consolidação e legitimidade do papel do Assessor. Demonstra que, ainda que haja esses desafios, dificuldades, avanços e retrocessos, institucionalmente, a maioria dos espaços de assessoramento pedagógico caminham para se transformarem em lugares e territórios de atuação.

A autora nos lembra, assim, que “este espaço construído ao longo de décadas, não facilmente se converte em lugar e, em poucos casos, em território” (LUCARELLI, 2015, p. 250), porém, há uma caminhada significativa das Assessorias Pedagógicas para alcançar a legitimidade necessária para se tornar lugar e território de atuação.

Figura 14: Pontos de análise examinados na categoria Trajetória Profissional - dimensão Instituição



Fonte: Elaborado pela autora.

6.3 Segunda categoria: Legitimidade na Função

A segunda categoria de análise é a Legitimidade na Função. Essa categoria foi formulada por nós em virtude dos índices que emergiram dos dados coletados, que demonstraram que as questões da legitimidade, da valorização, do reconhecimento ou não-reconhecimento da função interferem, sobremaneira, em maiores ou menores possibilidades de atuação do Assessor Pedagógico Universitário.

Legitimidade é um termo muito utilizado no meio jurídico e que significa autenticidade, algo dentro da legalidade, algo que seja válido, aceitável. Trata-se de um termo complexo. Se basta ser autêntico e legal para ser legítimo no meio jurídico, no meio educacional há muitos outros fatores envolvidos. Podemos inferir, por exemplo, que o cargo de pedagogo ou TAE é legítimo, pois é legalmente regulamentado. Estes profissionais passaram por concurso público, portanto, estar neste cargo é legítimo. Porém, em sua atuação, a legitimidade precisa ir para além daquilo que está na legalidade.

Analizamos, neste sentido, que a legitimidade não pode ser vista como apenas uma conquista da pessoa, visto que inferimos que quem garante a legitimidade de algo é sempre um

outro elemento externo. No mundo jurídico, é legítimo aquilo que está garantido dentro da legislação, ou seja, quem legitima é a legislação, não o objeto de legitimação. A autenticação também é dada externamente, mas quem autentica? Quem garante a autenticação também será um agente externo, em consonância com o que é apresentado. Caminhando nessa direção é possível inferir que a legitimidade do Assessor, dentro do seu espaço de atuação, vai depender da organização, importância e significação de suas ações, porém, quem legitima não é ele, porque dependerá de agentes externos a ele a legitimação de suas ações. Vemos que não bastam as ações do Assessor Pedagógico terem sentido para ele, mas requerem, necessariamente, serem significativas para os demais agentes do processo para que sejam, enfim, legitimadas.

Santos (2005), referindo-se à crise da legitimidade da universidade, levanta uma série de ações que precisam ser impetradas pela instituição para a recuperação de sua legitimidade – que se dá por agentes externos. Explica que “a luta pela legitimidade permite ampliar o potencial destas funções, complementando-as com outras onde o vínculo social seja mais transparente” (SANTOS, 2005, p. 81). Esse apontamento nos remete a compreender que é necessário construir toda uma perspectiva profissional que tenha significado para si, para o grupo de atuação e para os demais sujeitos que fazem parte do processo ou que convivem com agentes deste processo, para que seja legitimado. Trata-se, de tal modo, uma ação de via dupla, ou seja, o Assessor luta por uma construção profissional com ações que tenham sentido no espaço em que atua, e, para isso, também auxilia na criação de sentidos e se legitima na função.

É nessa perspectiva que trataremos as dimensões à luz desta categoria. É-nos importante reafirmar que as análises de todo o material nos permitiram levantar índices, significados, que nos encaminharam para este enfoque, pois vemos que a questão da legitimidade é de fundamental importância nessa discussão sobre a trajetória profissional do Assessor Pedagógico. Ela contribui na compreensão do que ocorre nas relações destes profissionais com suas atribuições, seu desenvolvimento profissional e com a instituição em que atuam, para além da perspectiva de uma legitimação do seu fazer.

6.3.1 Dimensão 1: Atribuições do Assessor Pedagógico Universitário na perspectiva da Legitimidade de sua Função

A análise acerca das atribuições referentes ao trabalho do Assessor Pedagógico na primeira categoria, apresentou as funções desempenhadas, a imprecisão na definição do papel deste profissional e o impacto de cada uma dessas atribuições na trajetória profissional deste agente. Constatamos que são muitas e diversas as atribuições do Assessor Pedagógico

Universitário. Reconhecemos, também, a partir de Xavier (2019), que todas essas funções são perpassadas por eixos fundamentais, a formação e a inovação, sendo que a pesquisa complementa estes eixos.

Nesta categoria veremos os impactos dessas atribuições na legitimidade de sua função.

É perceptível que nem todos os participantes do espaço de atuação do Assessor Pedagógico compreendem os processos desencadeados por eles. Essa realidade não propicia a construção de uma legitimidade de atuação deste agente nos espaços em que opera e levantamos, a partir de nossa coleta de dados e das leituras realizadas, motivos para que isso ocorra.

A partir das falas dos Assessores, nos grupos focais, percebemos a pouca legitimidade alcançada em dois âmbitos: o institucional, junto à gestão, e o pedagógico, junto ao docente universitário.

Com relação à instituição, como já visto, no Brasil, o contexto das universidades não favorece a valorização das questões pedagógicas, em virtude de uma série de fatores já mencionados: formação do docente universitário; formas de ingresso; concepção tradicional do ensino; realidade do curso de Pedagogia totalmente voltado ao trabalho com crianças. A crença de que o foco da aprendizagem está no ensino e no professor, desencadeia um processo baseado na transmissão e aumenta, ainda mais, a distância da compreensão da necessidade de um conhecimento pedagógico presente nos processos educativos da instituição universitária, o que coloca os setores pedagógicos em constante risco de existência.

A visão que o professor especialista de uma área tem do pedagogo, ou do TAE, ainda pode ser motivo de não legitimidade das ações do Assessor Pedagógico. Lucarelli (2000) afirma que o APU, quando adentra o contexto da universidade, por vezes, se sente um “estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões” (LUCARELLI, 2000, p. 23). Por mais que as ações de assessoramento estejam consolidadas nas instituições pesquisadas, em virtude dos anos de caminhada e das conquistas alcançadas por meio das lutas assumidas pelos Assessores, todos mencionaram que, apesar de a realidade haver melhorado com relação à valoração do Assessor aos olhos do professor, ainda existe bastante resistência quanto ao desenvolvimento de uma formação pedagógica.

Isso se daria apenas em virtude de os Assessores das universidades pesquisadas serem pedagogos? Resgatando pesquisa anterior, em que investigamos instituições em que são os próprios docentes que se responsabilizam pela formação pedagógica do professor na universidade, foi verificado que a legitimidade também não era alcançada (CARRASCO, 2016). Aí residem muitos outros questionamentos: quais seriam, de fato, os motivos para essa

desvalorização dos processos formativos desencadeados pelos Assessores Pedagógicos? O cargo ou formação inicial desses atores? O fato de os conhecimentos pedagógicos não serem valorizados por aqueles que ocupam as academias como docentes? Ou os próprios processos em si que se configuram sem sentido àqueles que participariam efetivamente deles? Não há análises simples que sejam possíveis a essas questões. Assim, a complexidade dos motivos que levam à não legitimidade do trabalho do Assessor Pedagógico nos faz acreditar que todos esses fatores estejam presentes, além de outros que não se revelaram em nossos dados.

Pensando na formação pedagógica do docente universitário, podemos retomar pontos importantes que nos auxiliem na compreensão das questões levantadas. Como vimos, Cunha (2014), Masetto (2015), Lucarelli (2004) apresentam o contexto de atuação do docente universitário, sendo que, primeiramente, era contratado por seu desempenho profissional em sua área específica. Após as mudanças geradas pela Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, passou a ser contratado pelos títulos que possuía, sendo que, para chegar a estes títulos – mestrado e doutorado – raras vezes passou algum tipo de formação pedagógica ou didática. Ou seja, há uma desvalorização historicamente ratificada dos conhecimentos pedagógicos na formação do docente universitário.

Essa realidade tem se alterado, porém. A mudança radical no público que passou a frequentar as universidades despertou novas demandas nos processos de ensinar e de aprender. Fez emergir necessidades que antes não eram parte das preocupações dos docentes deste nível de ensino. Porém, questões que levantamos são se realmente esses docentes estão conscientes de que precisam, efetivamente, conhecerem, se adequarem, mudarem concepções acerca dos processos de aprendizagem; se estão dispostos a reconhecer a complexidade da docência; ou apenas querem soluções rápidas para as dificuldades que vêm encontrando.

Pimenta e Almeida (2009) lembram que,

entre os professores universitários brasileiros, predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. O panorama internacional não é diferente [...]. Nos dois casos há um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da atuação didática (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 21).

Sordi (2005) também denota a manifestação por parte dos docentes universitários em buscarem novos caminhos para sua prática pedagógica que, até então, na maior parte das vezes, era baseada na transmissão única e simplesmente. À vista disto, Masetto (2015) revela que as mudanças sociais atingiram diretamente a universidade e seus processos educativos, e isso desestabilizou, especialmente, o trabalho do professor que,

ao mesmo tempo em que percebe que não há possibilidade de dominar todo o conhecimento de sua área e transmiti-lo organizada e resumidamente para seus alunos, ele começa a fazer questionamentos, por exemplo, como dar conta de estar atualizado com todas as informações existentes e como passá-las para os alunos com a carga horária e programa estabelecidos, como ajudar o aluno a acessar a internet e dela retirar, com criticidade, as informações que sejam relevantes. E, por final, a grande questão que se faz: o que devo ensinar, ou o que o aluno precisa aprender para se formar um profissional competente na contemporaneidade? (MASETTO, 2015, p. 15-16).

Mesmo com essas mudanças na visão do professor, que de uns tempos para cá percebe que não é possível mais continuar vendo a docência fora de sua complexidade, quando convidado a fazer parte de propostas formativas que envolvem reflexões acerca dos conhecimentos pedagógicos e do fazer em sala de aula, ainda não se sente motivado a participar destes processos desencadeados pelos Assessores Pedagógicos.

As Assessoras da UFSCar levantam uma hipótese que seria a de que, ao passarem pelas formações, os docentes não se sentem atendidos em suas necessidades. APSC 7 acredita que “nos eventos formativos a gente toca na ferida, abre, escancara e não fecha. A gente não consegue fazer uma reflexão que cicatriza aquela cirurgia que a gente fez” (APSC 7, grupo focal, 2018). Para esses profissionais, este poderia ser um dos motivos de os professores não se animarem a ir participar das formações, ou seja, não teria relação com a legitimidade da função, mas da pouca eficiência da formação na prática, segundo a visão deles.

Porém, levantamos alguns questionamentos acerca dessa ideia.

Acreditamos que o processo de aprendizagem se constitua exatamente dessa forma, causando insegurança, incerteza, “abrindo feridas”. Todavia, este pode ser o tom motivador da busca de novas possibilidades. Quando se “toca na ferida”, criam-se espaços de formação, espaços para se pensar no problema, constrói-se ligação entre teorias pedagógicas e práticas e é papel do próprio professor, a partir dos indícios revelados no processo formativo, construir novos saberes. Não seria papel do Assessor Pedagógico “sara a ferida”, mas do próprio professor dentro deste processo, o que significaria a construção de novos saberes, na perspectiva da multiplicidade de saberes descritas por Tardif (2014). Esta construção é que revelaria o alcance do propósito da própria formação pedagógica desenvolvida, ou seja, a nosso ver, a autoformação.

Não queremos dizer, entretanto, que o Assessor deve levantar uma série de questões e não as fechar, deixando o professor sozinho após a experiência formativa. Mas, se a formação for vista como processo, este docente sempre voltará para este espaço com novas reflexões, novas possibilidades e outros problemas/feridas, a serem novamente abertas para que se busquem soluções.

A partir dessa reflexão, apresentamos outra. Lucarelli nos relata que nos processos formativos que ocorrem na universidade, “o Assessor Pedagógico pode exercer um papel de significação, na medida em que busque despojar-se de uma imagem onipotente de que muitas vezes se investe [...] e se inclua junto aos docentes como copartícipe dessas mudanças” (LUCARELLI, 2008, p. 4). Neste sentido, suscitamos os pontos que afastam o docente das propostas formativas advindas dos Assessores Pedagógicos, em grande parte, buscando motivos nas questões do docente. Porém, é importante, também, fazermos o caminho contrário, e nos questionarmos se não há motivos desencadeados por parte dos próprios Assessores para esta não adesão do docente universitário. É fundamental, desta forma, que os Assessores se perguntem se estão se aproximando dos docentes, no sentido de se colocarem como copartícipes do processo de formação e mudança, ou se adotam o discurso “pedagogês”, que cria obstáculos para o diálogo com as diferentes epistemologias das áreas de conhecimento, que habitam a universidade.

Apesar de, inicialmente, termos levantado apenas dois pontos de maior dificuldade no alcance da legitimidade do Assessor Pedagógico Universitário, pensamos ser muito significativo apresentar outra questão que se interliga às demais. Como mencionamos que acreditamos que todas as atribuições do Assessor Pedagógico estejam em interlocução com os eixos que as perpassa, que são a formação, a inovação, assim como a pesquisa, mencionar os processos mais burocráticos por quais passam o Assessor, pode nos dar mais elementos de análise dessa legitimidade.

Há um diálogo no grupo focal da UNIFAL-MG que nos remete a pensar na hipótese que a fragmentação das ações do Assessor, nos setores pedagógicos, favorece seu não-lugar no contexto da universidade, ou seja, sua não legitimidade. As Assessoras que atuam na sede da instituição, revelam que, nos processos de revisão dos projetos pedagógicos, mesmo estando baseados em uma resolução que determine os encaminhamentos para essa ação, percebem que há um distanciamento das discussões pedagógicas para efetivarem seus projetos. Denunciam as Assessoras que os docentes

querem saber quais itens que tem que ter, quais normas que tem que seguir, gira sempre em torno da dinâmica, onde que vai cada disciplina. Então parece que o que sempre dá origem a reestruturação do PPC é a questão da dinâmica não é a questão pedagógica. Pode ter qualquer metodologia lá, pode ter qualquer metodologia de avaliação, os professores em geral não estão muito preocupados como que vai estar neste projeto (APUN 1, grupo focal, 2018).

Quando se refere à dinâmica, a Assessora está se referindo às questões da distribuição das disciplinas, suas carga-horárias, estes pontos mais operacionais do Projeto Pedagógico de Curso, apontando assim, que dificilmente há preocupação com as discussões pedagógicas.

Outro apontamento levantado é com relação ao número de cursos da sede e a dificuldade de um grupo tão pequeno de Assessores terem de dar conta de todos eles, no que tange ao acompanhamento das mudanças curriculares, o que seria fundamental, pensando no processo de um projeto formativo. Afirmam, entretanto, que muitas reformulações de Projetos Pedagógicos nem passam pelo setor.

Já em um dos *campi* fora de sede, como são apenas 4 cursos, apesar de ser somente uma Assessora, ela consegue estar mais próxima desses percursos de mudanças curriculares, alcançando maior intervenção, propondo, inclusive, reflexões efetivas acerca das questões pedagógicas, o que tem criado uma cultura institucional diferenciada entre essas realidades da própria instituição.

Todos os Assessores da instituição, porém, que participaram de nossa pesquisa, têm plena consciência que as limitações desses processos interferem sobremaneira nos resultados dele e, conseqüentemente, no menor alcance de legitimidade de seu trabalho. O diálogo seguinte mostra bem essa realidade.

APUN 3: _ Aí o que você falou agora atrás de que de um jeito ou de outro todo documento chega aqui. Eu fiz até uma anotação porque precisamos ver, a gente tá criando uma cultura ou estamos criando regulações?

APUN 1: _ Regulação. Eu acho que por meio de regulações, ou seja, de chegar aqui e instituir a instrução normativa que faz com que todos nós trabalhemos uniformes isso pode levar a cultura? Porque sozinha, a depender das vontades, essa cultura não se cria.

APUN 5: _ Infelizmente. Só por meio de norma mesmo, se não tivesse eles não viriam.

APUN 3: _ A gente é visto nessa dimensão regulatória, mas eu acho que cabe a nós, a partir dessa regulação criar a cultura (APUN 1, 3 e 5, grupo focal, 2018).

Na UFSCar, as Assessoras atuam nos processos de reformulação curricular a convite dos cursos, revelando que são muito requisitadas para participarem desses momentos, o que também demonstra uma mudança na cultura institucional, que passa a ver a necessidade da presença do Assessor Pedagógico nesses processos de mudança.

Estes movimentos distintos mostram que existem avanços, mudanças muito pequenas na cultura institucional, mas que já demonstram que é possível lutar por uma maior valorização e legitimidade do Assessor Pedagógico nesses espaços.

Na Argentina e no Uruguai a função está mais legitimada, por sua trajetória histórica, pelas questões funcionais dos próprios docentes, como já mencionado, que se dedicam, na maior parte do tempo, somente à docência, fazendo muito mais sentido participar dos processos formativos desencadeados pelos Assessores, e por uma cultura institucional que foi construída no decorrer do tempo. Mesmo assim, Lucarelli (2015) evidencia, em uma de suas pesquisas,

que o processo de estruturação das Unidades de Assessoramento Pedagógico da Argentina e do Uruguai têm percorrido “um caminho sinuoso, com alterações, avanços e retrocessos na consolidação e legitimação do papel do Assessor [...]”; a busca de sua legitimação é uma demanda constante” (LUCARELLI, 2015, p. 250). A autora se refere a todas as universidades que participaram da pesquisa realizada sobre o assessoramento pedagógico e constata isso olhando para a realidade de cada uma, sendo que sua pesquisa revela a desestruturação do setor pedagógico na Universidade de Tucuman, demonstrando toda a fragilidade dos espaços pedagógicos, mesmo quando já bastante consolidados.

Figura 15: Pontos de análise examinados na categoria Legitimidade - dimensão Atribuições



Fonte: Elaborado pela autora.

6.3.2 Dimensão 2: Desenvolvimento Profissional do Assessor Pedagógico Universitário na perspectiva da Legitimidade de sua Função

A segunda dimensão dessa segunda categoria tratará do desenvolvimento profissional do Assessor Pedagógico Universitário, relacionado às questões da legitimidade. Pensar na legitimidade de uma função dentro de um espaço de atuação profissional, nos remete a várias questões. Em se tratando do desenvolvimento profissional, elemento que nos debruçaremos

nesta seção, retomaremos os conceitos apresentados no capítulo teórico que discorre sobre a constituição das profissões.

Retomando a teoria de Pierre Bourdieu, a partir de seus conceitos de *habitus*, campo, violência simbólica, capital, é possível ampliar a compreensão acerca da constituição do ser social, o que implica pensar nos agentes que ocupam espaços profissionais nas diferentes áreas. Permite pensar acerca de como se constitui a profissionalidade, indo por essa mesma lógica de entender que existem campos de atuação da vida profissional em que os agentes se utilizam da violência simbólica para vencerem forças que se contrapõem dentro do mesmo campo. Levamos a compreender que esses agentes precisam estar munidos de capital para conseguirem participar das lutas e que isso ocorre de forma desigual.

A partir da referência de Bourdieu (1983, 1989, 1996, 2001, 2003) e olhando para nossas referências, composta por pensadores da sociologia das profissões, em que todos valorizam sobremaneira a formação para que uma ocupação seja reconhecida como profissão, evidencia-se que o domínio do conhecimento da área de atuação é que vai legitimar sua profissão, ou, sua atuação. Citamos especialmente Freidson (1995), sobre a questão do domínio do conhecimento na área de atuação, para que a ocupação seja considerada uma profissão de fato. Freidson (1995) reforça em seus escritos que o trabalho qualificado só será assim em virtude dos conhecimentos adquiridos, tanto formalmente como no exercício da profissão. Faz uma diferenciação importante para nossa reflexão, sobre uma especialização mecânica e uma especialização criteriosa.

O trabalho especializado não pode ser desempenhado mecanicamente, pois as contingências de uma tarefa em particular variam tanto, em relação a outras, que o trabalhador precisa ter considerável discernimento para adaptar seu conhecimento e sua qualificação a cada circunstância, a fim de trabalhar com sucesso (FREIDSON, 1995, p. 2).

Como já mencionado, esta ideia de Freidson (1995) vai além de fazer uma diferenciação entre trabalho manual e mental, mas se trata exatamente da especialização que vai se alcançando, por meio do acesso a conhecimentos formais de um lado, primordial à qualificação do trabalho, mas também pelos conhecimentos adquiridos no decorrer do processo laboral, quando se tem a oportunidade de adequar os conhecimentos às circunstâncias de trabalho. Nessa direção, a questão que envolve a formação do Assessor Pedagógico Universitário se destaca por todo nosso percurso de coleta de dados, em que podemos recuperar as falas dos próprios Assessores e que endossam a importância de um conhecimento específico da área, que seja capaz de se articular com os diferentes campos epistemológicos que coexistem no contexto da IES.

A APSC 1 afirma, no primeiro grupo focal da UFSCar, dentro da discussão das limitações do curso de Pedagogia para a atuação do Assessor Pedagógico, que mais difícil, ainda, é o TAE que possui formação em outras licenciaturas. Lança a ideia de uma formação específica para o Assessor para que possa atuar com maior legitimidade. Por seu turno, na UNIFAL-MG, a APUN 3 corrobora a ideia de que há fragilidades na formação do pedagogo, que oferece campo de atuação em diversos âmbitos, porém apresenta uma formação voltada apenas para a atuação na educação básica. Explica, no entanto, que se precisa tomar consciência de que é necessário haver construção local, evidenciando que é importante ter em mente que o cargo é de pedagogo, mas a construção da função de Assessor Pedagógico Universitário deve ser efetivada na prática do trabalho, na formação continuada e na pesquisa da própria prática.

Na Faculdade de Odontologia da UBA, além de todas as Assessoras estarem comprometidas com suas formações pessoais de mestrado e doutorado, com o foco na Assessoria Pedagógica, as profissionais empenham-se em fazer pesquisas na área, desenvolvendo como questões de investigação as problemáticas que surgem dentro do trabalho desenvolvido, o que coteja a ideia da pesquisa como eixo transversal da função do Assessor Pedagógico, por meio da qual se qualifica e se legitima junto aos agentes a que se propõe intervir. A mesma realidade é encontrada na Faculdade de Ciências Veterinárias da UBA e na Faculdade de Veterinária da Udelar.

Na Faculdade de Engenharia da Udelar, a preocupação com a pesquisa pode ser menor, entretanto, todos estão igualmente envolvidos com suas próprias investigações que tratam de temáticas referentes ao trabalho desenvolvido em seu espaço de atuação profissional.

Essa realidade presente em todos os espaços de assessoramento pesquisados nos mostra que a busca por desenvolvimento profissional tem sido algo comum entre os Assessores pesquisados e que, como nos aponta Xavier (2019), será a autoformação que permitirá ao Assessor “referenciar e delimitar conceitualmente seu trabalho” (XAVIER, 2019, p. 311). Com isso, poderá ampliar o domínio conceitual sobre o campo e, conseqüentemente, obter uma maior legitimidade de sua função. A autora ressalta, ainda, que “a pesquisa da própria prática é o motor da autoformação” (XAVIER, 2019, p. 311).

Como analisado na categoria anterior, sentimos falta, em nossa coleta de dados, de iniciativas das próprias instituições em fomentar formação aos Assessores, porém, há uma busca pessoal nessa direção, o que denota uma preocupação com sua profissionalização. O quadro 19 reflete esta trajetória pessoal na formação do Assessor Pedagógico, evidenciando que, dos 16 Assessores pesquisados, 12 possuem formação que ultrapassa a graduação exigida para o cargo. Desses 12 profissionais, 9 são doutores em educação, ou estão em doutoramento,

sendo que 7 realizaram o doutorado já na função de Assessores. Logo, podemos inferir que a busca pela formação passa a ser uma necessidade do Assessor Pedagógico, em virtude das demandas as quais se depara, obtendo, na formação e na pesquisa, maiores condições de atuação. Por outro lado, aqueles que não se qualificam podem aumentar a resistência institucional em torno do seu fazer profissional, dificultando a consolidação da legitimidade da função. A partir desses pressupostos, reafirmamos a importância de a instituição oportunizar espaços de formação e autoformação do Assessor Pedagógico.

Não obstante, quando o Assessor busca sua própria formação está fortalecendo sua profissionalização. Para entendermos melhor este termo, é necessário interligá-lo, conectá-lo à ideia de profissionalidade e profissionalismo. Soares (2009) nos apresenta os conceitos de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo.

O termo profissionalização remete fortemente a um processo coletivo de desenvolvimento de capacidades e de formalização dos saberes implementados na prática profissional que culmina na profissionalidade, entendida como conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, construídos e reconstruídos de forma permanente e coletiva pelos profissionais. Esse processo coletivo, entretanto, não pode prescindir do engajamento pessoal do profissional na implementação dos saberes e das práticas comuns, traduzindo-se no profissionalismo, que significa o exercício com competência e ética da prática profissional de forma a garantir o prestígio social da profissão (SOARES, 2009, p. 77).

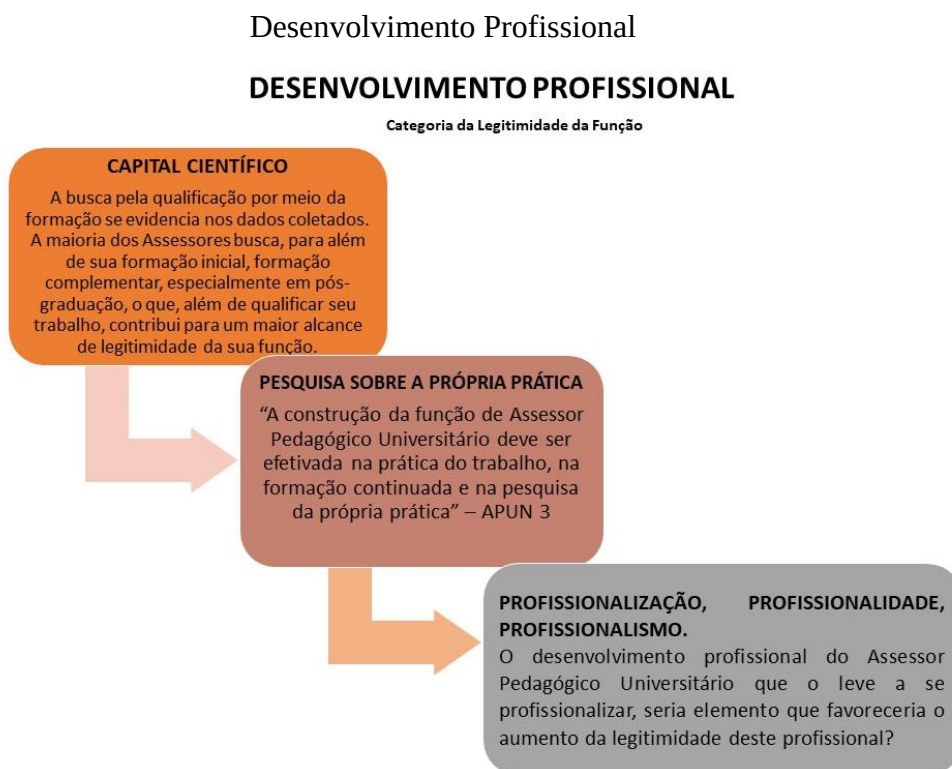
Soares (2009) corrobora a ideia difundida pelos estudiosos da sociologia das profissões e caracteriza o termo profissão como sendo um “conjunto de ações específicas e complexas baseadas no domínio aprofundado de um corpo de conhecimentos sistematizados” (SOARES, 2009, p. 80), além das questões do domínio do conhecimento e do “exercício autônomo e responsável da prática profissional. [...] Essa autonomia se orienta por um sentido ético do exercício profissional formalizado em um código deontológico” (SOARES, 2009, p. 80). Menciona, ainda, a necessidade de se existir algum tipo de entidade específica que mantenha um código a ser seguido por todos os profissionais da área, como existe, por exemplo, nas áreas do Direito e da Medicina.

A autora manifesta essas ideias referindo-se à profissionalização da docência na universidade, porém, defendemos uma leitura de que a profissionalização do Assessor Pedagógico será fator contundente no alcance de uma maior legitimidade em seu trabalho. Há falas de Assessoras, nos grupos focais das universidades brasileiras pesquisadas, que remetem ao fato de os docentes universitários tratarem de formas diferenciadas aqueles Assessores que possuem doutorado daqueles que não possuem, como se os primeiros tivessem maiores condições de desempenhar a função do que os demais.

Este cenário nos ressalta que a profissionalização se refere às condições ideais que garantam o exercício profissional de qualidade. Destacamos o papel formativo inicial e continuado dos Assessores, em que se espera que exista a apreensão e desenvolvimento de saberes específicos e atitudes profissionais, porém, não só isso. Torna-se necessário, também, que exista remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão, condições de trabalho determinadas em recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, e práticas de organização e gestão.

Dessa forma, é possível levantarmos a questão: o desenvolvimento profissional do Assessor Pedagógico Universitário que o leve a se profissionalizar, seria elemento que favoreceria o aumento da legitimidade deste profissional?

Figura 16: Pontos de análise examinados na categoria Legitimidade - dimensão



Fonte: Elaborado pela autora.

6.3.3 Dimensão 3: A Instituição e o Assessor Pedagógico Universitário na perspectiva da Legitimidade de sua Função

A última dimensão a ser analisada em nossa pesquisa vai refletir, novamente, sobre a instituição, porém, agora, na perspectiva da legitimidade da função do Assessor Pedagógico

Universitário. No decorrer de nossa análise foi possível perceber que a luta por legitimidade do Assessor Pedagógico na instituição universitária, tanto no Brasil quanto na Argentina e Uruguai, tem sido constante, apesar de as singularidades de cada um dos países como já bastante pontuado.

Vimos que, na perspectiva da trajetória profissional do Assessor, a instituição tem sido ponto crucial para um maior ou menor desenvolvimento desses setores pedagógicos na universidade.

No Brasil, a instituição, nas pessoas da gestão, tem se manifestado mais como um entrave para a evolução da função dentro da universidade do que como promotor de espaços e possibilidades, haja vista os depoimentos dos Assessores brasileiros em nossa coleta de dados, já bastante apontados nesta análise. Especificamente na perspectiva da legitimidade, há falas muito contundentes dos Assessores que demonstram o não reconhecimento da função por parte da instituição, não apenas na figura dos gestores, mas de outros agentes que a compõem.

Entre os desafios levantados pelos Assessores da UFSCar nos questionários, boa parte deles tem relação direta com a instituição e dependeria de ações de gestores para que os processos fossem melhorados. Entre os desafios mencionados estão:

- Falta de autonomia na tomada de decisões: este é um ponto especificamente institucional. Se falta autonomia na tomada de decisões do setor e se o espaço pedagógico fica sempre na dependência de acompanhamento de outros órgãos da instituição, dificilmente conquistará a legitimidade necessária para o desenvolvimento de suas responsabilidades de forma realmente significativa.
- Chegar em um consenso com os demais atores envolvidos nos processos em relação à compreensão acerca da legislação, revisão dos formatos dos PPC e incoerências no documento, que não são sanadas em virtude de não se chegar a um ponto comum: neste ponto são inseridos outros agentes da instituição, que nos processos decisórios não valorizam os posicionamentos apresentados pelos Assessores Pedagógicos, mesmo havendo um conhecimento específico da área, condição *sine qua non* para que uma profissão seja reconhecida. Os Assessores, por vezes, não conseguem fazer suas colocações terem valor.
- Diversas demandas que chegam de última hora sem tempo hábil para se atender a todas, o que ocasiona menos atenção a demandas que não são tão urgentes, mas precisariam ser pensadas e desenvolvidas: discussão já realizada acerca de o Assessor ser aquele que está à mercê das demandas, deixando o que de fato seria de sua responsabilidade, para atender a outras solicitações que não sejam

as que dizem respeito à sua função. Pontuamos aqui o fato de o Assessor, no Brasil, ser um técnico, condição que agrava a situação de deslocamento de suas reais atribuições.

- Estar sozinho no *campus* como APU, pois é difícil atender a todas as demandas com qualidade: situação de muitos Assessores. Atender a toda a demanda de trabalho do assessoramento pedagógico sozinho, nos *campi* fora de sede, resulta em limitações do trabalho, sendo, assim, uma questão totalmente institucional na direção da não contratação de mais profissionais para realizarem esses atendimentos.

Pensar nessa instituição e nas barreiras colocadas para que a função do Assessor Pedagógico seja reconhecida como importante dentro dos espaços formativos, nos mobiliza a buscar respostas nas nossas referências teóricas, para que possamos compreender melhor os movimentos desencadeados nos espaços institucionais. A partir do quadro teórico, Bourdieu (1989) explica que a realidade é construída pelo poder simbólico, de onde emanam os sentidos daquilo que acontece no campo social.

Os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) (BOURDIEU, 1989, p. 9, grifos do autor).

Campo para Bourdieu (2003), como já mencionado, se relaciona aos diversos segmentos de convivência dos agentes social, profissional, científico, político, jurídico, artístico, onde existem leis específicas e disposições distintas destes agentes e seus grupos. A instituição de educação superior pode ser vista dentro do campo científico, sendo que,

o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo, de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p. 122-123, grifos do autor).

Podemos inferir que existe, portanto, que existe uma disputa entre os agentes que dominam o campo científico e aqueles que dele não pertencem, ao menos no que tange ao cargo, criando violências simbólicas imperceptíveis, mas que mexem com as estruturas dos agentes que sofrem esse tipo de violência? Nessa direção, a pesquisa de Conceição (2020) indica um outro campo que deve ter visibilidade dentro da universidade: o “campo pedagógico”. A autora se refere a um campo referente ao espaço da formação docente, porém, sendo o Assessor

Pedagógico responsável por essa formação, entendemos que ele seria um agente a mobilizar este campo.

[...] Nesse espaço social, o campo universitário, pode ser estabelecida uma interlocução entre o capital científico e o que, nessa pesquisa, denominamos como “capital pedagógico”. Ao entender as lutas concorrenciais existentes nesse campo, pretendemos identificar como as ações de desenvolvimento profissional docente são percebidas dentro desse espaço e qual o lugar que o ensino (ou a formação docente) ocupa na universidade (CONCEIÇÃO, 2020, p. 49).

Nessa direção, a autora conceitua “capital pedagógico” como sendo aquele que

pode se manifestar no interior do campo universitário por meio do domínio de saberes da docência, tais como o conhecimento sobre o objeto de ensino; o domínio de estratégias e de práticas pedagógicas mais adequadas para o ensino desse objeto; e as boas relações estabelecidas com os alunos, que são concebidos como protagonistas dos processos de aprendizagem. O acúmulo desse capital é adquirido em suas vivências pessoais e profissionais, na participação em espaços de formação ofertados pela universidade, na atuação em órgãos colegiados e em comissões de cunho acadêmico (colegiados de curso, coordenação de curso, comitês de ensino etc.). Os resultados das avaliações de desempenho preenchidas pelos alunos, os convites para paraninfos e as homenagens de turmas de formandos são algumas maneiras de reconhecer a aquisição e o acúmulo do chamado “capital pedagógico” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 53, grifo da autora).

Conceição (2020) explica a importância de compreender o campo universitário “como um espaço social dinâmico” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 49), mas ressalta, porém, que as configurações de um campo podem se modificar com o passar do tempo e outros tipos de capital podem ser valorizados. Nessa direção podemos inferir que o espaço profissional está aberto para que os Assessores Pedagógicos, enquanto agentes do campo, possam lutar coletivamente para ampliar sua visibilidade e legitimidade na instituição.

Constatamos, pela pesquisa aqui realizada, que sempre fizeram isso, tanto no Brasil como nos outros dois países pesquisados, porém, essa luta precisa ser cada vez mais consciente e estruturada. É necessário, assim, construir saberes específicos da sua ação profissional, para que possa, cada vez mais, demarcar seu espaço de atuação e sua importância dentro da universidade.

Para tanto, reforçamos, aqui, os principais pontos de análise de nossa investigação: a delimitação da atuação profissional do Assessor Pedagógico Universitário, seu desenvolvimento profissional voltado às suas buscas individuais e às construções coletivas, chegando ao conceito de autoformação, bem como as relações estabelecidas com os demais agentes do campo, no sentido de ampliar a credibilidade e legitimidade na ação profissional desenvolvida.

Figura 17: Pontos de análise examinados na categoria Legitimidade - dimensão Instituição



Fonte: Elaborado pela autora.

7 CONSIDERAÇÕES: COMO VIMOS A REALIDADE

Minha voz é o modo como vou buscar a realidade; a realidade, antes de minha linguagem, existe como um pensamento que não se pensa. A realidade antecede a voz que a procura, mas como a terra antecede a árvore, mas como o mundo antecede o homem, mas como o mar antecede a visão do mar, a vida antecede o amor, a matéria do corpo antecede o corpo, e, por sua vez, a linguagem um dia terá antecedido a posse do silêncio.

Clarice Lispector (1998)

Como nos alerta Clarice, a realidade existe antes da linguagem e bem antes de nossa interpretação. Realizar uma investigação é sempre um grande desafio de busca da compreensão dessa realidade. É entrar em terreno desconhecido e explorar lugares ignorados; desobstruir barreiras, desembaraçar os nós, admitir as limitações e preparar, afinal, novos terrenos a serem descobertos, para que sempre se possa recomeçar. Vejo assim nossa caminhada em todo o percurso desta pesquisa.

Foram quatro anos de muitas descobertas. Um caminho que me levou a muitos lugares, muitas experiências, muitos sentidos. Agora, na reta final, chega o momento de resgatar todo o achado e aventar reflexões que possam ampliar a discussão acerca da temática proposta.

Apesar de termos feito uma pergunta aparentemente simples, ela proporcionou o descortinar de muitas realidades, de inúmeros desafios e de grandes possibilidades. Quando nos perguntamos: Como tem ocorrido a ação profissional do indivíduo que exerce a função de Assessor Pedagógico na universidade? Tínhamos a intenção de analisar a fundo tudo o que envolvia essa função, sua construção profissional e quais suas limitações e possibilidades. Foi o que fizemos.

A partir do objetivo geral do estudo, de compreender a trajetória profissional e atuação dos indivíduos que desenvolvem a função de Assessor Pedagógico Universitário, começamos a traçar um caminho de busca de experiências de assessoramento pedagógico para que pudéssemos desenvolver a pesquisa. Precisávamos de espaços em que existisse uma trajetória já consolidada de assessoramento, que nos demonstrasse como o caminho havia sido estruturado. A partir do contato com esses espaços pudemos conhecer seus profissionais e suas histórias, além da trajetória que os envolvia, com suas dificuldades e conquistas.

Este trabalho de aprofundamento desses espaços se deu por meio do Estudo de Casos Múltiplos (YIN, 2001), que nos auxiliou a entender que cada um dos casos analisados era um recorte específico da realidade. Pudemos olhar profundamente para cada um deles, assimilando suas singularidades para poder, posteriormente, articular com as similaridades encontradas em cada um dos espaços pesquisados. Neste direcionamento, em nenhum momento da pesquisa foi

intenção fazer qualquer estudo comparativo entre os *locus* da investigação, mas analisar cada um em sua essência, buscando pontos de similaridades e singularidade entre eles.

Muitas questões foram levantadas e buscamos respostas a todas elas, por meio da efetivação dos nossos objetivos específicos.

Um dos objetivos que nos propusemos a alcançar era o conhecimento do histórico da trajetória das Assessorias Pedagógicas no Brasil, Argentina e Uruguai, bem como nos comprometemos a retratar como se estruturam os setores pedagógicos nas instituições pesquisadas, o que buscamos fazer com muito cuidado. Dentro do escopo da pesquisa, conhecemos os históricos das Assessorias Pedagógicas em cada uma das instituições pesquisadas, por meio de questionários, grupos focais, entrevistas, observações e análise de documentos diversos e buscamos retratá-las com todo rigor nesta tese. Foi esmiuçando essas histórias, os fatos ocorridos com os profissionais que desenvolvem o assessoramento pedagógico nesses espaços que avançamos na investigação, podendo chegar mais próximo de alcançar os demais objetivos.

Quando nos comprometemos a verificar como tem se dado a ação profissional do Assessor Pedagógico Universitário, tivemos a oportunidade de vivenciar profundamente cada um dos espaços pesquisados, buscando conhecer os diversos caminhos percorridos pelos Assessores nessa construção profissional dentro de suas instituições. Pudemos perceber que o contexto histórico de cada local, e mesmo de cada país, interferiu sobremaneira no caminho de desenvolvimento desta ação profissional. Constatamos que o Brasil, por iniciar o processo de abertura de espaços de assessoramento pedagógico dentro da universidade tardiamente, está ainda bastante distante de alcançar uma legitimidade da função do Assessor Pedagógico, enquanto que na Argentina e no Uruguai este caminho já está mais consolidado, sem, no entanto, estar encerrado, pois percebemos, por meio das falas dos Assessores, que a luta pela legitimidade é constante em virtude das também constantes mudanças no cenário social, cultural e político das instituições.

Assim, foi possível perceber que a ação profissional do Assessor Pedagógico passa a ser fundamental quando ele ganha espaço dentro da instituição e reconhecimento de seus pares na realização de seu trabalho. Consideramos fundamental o foco em suas responsabilidades, para que não se desvie – nem seja desviado delas – e possa realizar seu trabalho de tal forma que consiga alcançar o desencadeamento de todo um processo formativo que precisa se dar em cada uma de suas ações. As instituições pesquisadas no Brasil e no exterior têm conseguido preservar essa essência, apesar dos inúmeros desafios que enfrentam. Sua luta por manter o espaço que possuem e fazer com que chegue a ser um território de atuação é sempre muito forte e muito

árdua. Porém, constatamos que este empenho é, e deve continuar sendo, uma constante. As instituições da Argentina e do Uruguai se encontram igualmente no foco de manter a essência, porém com espaços mais estruturados, talvez já lugares, que podem estar mais próximos de se tornarem territórios.

Sobre a legitimidade da função do Assessor Pedagógico em seu local de trabalho, totalmente relacionado aos encaminhamentos dados ao seu desenvolvimento profissional, pudemos refletir que estar legitimado em uma função, em um lugar, não é circunstância simples, ao contrário, é algo muito complexo. Se inferimos que a legitimidade não é algo que depende somente do agente, foco desta dinâmica, mas dos demais agentes e de movimentos que vão ocorrendo no decorrer dos processos, verificamos que são necessários muitos elementos para que esta legitimação seja consolidada.

Os dados coletados e as análises realizadas nos levaram a acreditar que um dos elementos essenciais, e primeiro, para o alcance da legitimidade do Assessor Pedagógico em seu local de atuação seja o reconhecimento institucional. Para tanto, legislações frágeis não darão conta de legitimarem esses profissionais e, assim, emerge a necessidade de que a Assessoria Pedagógica se torne política da universidade, esteja garantida no PDI e nos demais documentos que estruturam a instituição. No caso das universidades federais, legislações deste ente federado sobre o assessoramento pedagógico seriam fulcrais em sua luta por legitimidade, pois não há menção sobre a preocupação com o assessoramento pedagógico em nenhum documento relacionado à estruturação das universidades federais.

Um segundo ponto a ser suscitado, ainda no âmbito da instituição, é manter pessoal suficiente e qualificado para a realização de todo o assessoramento. Como vimos, há *campi* que mantêm apenas um Assessor, que precisa, sozinho, articular todos os eixos de seu trabalho, por vezes, com pouco apoio da Pró-Reitoria a que está ligado. A importância do desenvolvimento de um trabalho coletivo, que qualifique as ações do Assessor Pedagógico no sentido de proporcionar maior articulação entre elas, contribuirá para o alcance da legitimidade de sua função.

A formação específica do Assessor Pedagógico ofertada pela instituição seria outro tópico importante. Se há busca pessoal na formação do Assessor, como verificamos, se a autoformação tem sido uma possibilidade de crescimento dos Assessores, tanto no Brasil como na Argentina e no Uruguai, vemos a necessidade de que existam espaços formativos específicos para este agente também dentro da instituição. Nesse sentido, amplia-se a possibilidade, dentro da perspectiva do desenvolvimento profissional e da autoformação, de melhoria dos processos vivenciados em suas atribuições, a partir de experiências que promovam a reflexão acerca da

função e o redimensionamento de ações, sempre que for necessário. Não dizemos, com isso, que sua busca pessoal não deva continuar porque, sim, deve. Porém, ela deve ser acompanhada de outras experiências formativas, totalmente engajadas com seu trabalho, proporcionando significado ao fazer diário.

Reafirmamos, aqui, a importância de iniciativas de formação para os Assessores Pedagógicos em seu lugar de atuação profissional, sem esquecer que outros espaços são criados a todo momento, por grupos que sentem a necessidade de realizar trocas de experiências e saberes, como é o caso da RedAPU, formada por Assessores de vários locais da América Latina, especialmente, Argentina e Uruguai, contando com alguns pesquisadores do Brasil. Essa Rede é responsável por desencadear momentos formativos significativos, inclusive, no ano de 2019, realizaram o III Encontro Latinoamericano de Práticas de Assessorias Pedagógicas Universitárias, na cidade de Paysandú, Uruguai. Este é um espaço importantíssimo de reflexão acerca da função do Assessor Pedagógico, bem como de suas ações e correspondentes repercussões desta no espaço da universidade. Tive a oportunidade de participar presencialmente do encontro de 2015, o *IV Encontro Nacional e I Latinoamericano de Práticas de APU*, que ocorreu na cidade de San Miguel de Tucuman, e enviando trabalho para a edição de 2017, *V Encontro Nacional e II Latinoamericano de Práticas de APU*, que ocorreu em Río Cuarto, ambos na Argentina.

No Brasil, estamos participando de uma iniciativa recente intitulada Grupo de Estudos de Assessores Pedagógicos Universitários (GEAPU), registrado como um Projeto de Extensão da UNIFAL-MG, que emergiu de uma necessidade dos próprios Assessores neste momento ímpar de pandemia e isolamento social, onde as aulas remotas se tornaram comuns e as questões pedagógicas ganharam importância e visibilidade nunca vista dentro das IES. A partir de uma demanda específica, os profissionais que atuam como Assessores Pedagógicos nas IES passaram a ser exigidos no sentido de fornecerem formação para que os professores pudessem adequar suas práticas à nova realidade. A partir disso, os Assessores passaram a buscar, também, apoio em outras experiências para poder oferecer o melhor respaldo aos docentes e estudantes e, nessa busca por apoio e acolhimento montaram o grupo. Neste momento, o GEAPU está sendo liderado por uma pesquisadora da área e também Assessora Pedagógica, que está iniciando com o grupo um trabalho não só de apoio, mas de estudos e, quiçá, de pesquisa na área, em algum tempo futuro.

Outro espaço importante de encontros de aprendizagem são Grupos de Pesquisas instalados nas instituições, destinados a este fim, especificamente. O nosso grupo, o GEPPU – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária, é um desses espaços de estudos e

pesquisas acerca das questões que envolvem a Pedagogia Universitária. Como no grupo há Assessoras Pedagógicas e há pesquisadoras que se dedicam a investigar o campo, inclusive a Coordenadora do grupo é orientadora desta pesquisa, torna-se um lugar importante de desenvolvimento de ideias e abertura de novos espaços de discussão e aprendizagem. A exemplo disso mencionamos o evento que já está indo para sua terceira edição, o Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária (CBPU), organizado pelo GEPPU. Em suas duas edições já realizadas, proporcionou muitas reflexões acerca de diversos aspectos da PU, inclusive, sobre o assessoramento pedagógico. Na última edição, realizada em janeiro de 2020, aconteceram oficinas sobre temáticas específicas da PU e, entre essas oficinas, havia a de Assessoria Pedagógica Universitária. Um espaço onde foi possível discutirmos a função do Assessor Pedagógico por meio de dinâmicas e diálogos, que levaram os Assessores presentes a avançarem em suas reflexões acerca de sua atuação profissional dentro das universidades em que trabalham.

Todos esses espaços são de fundamental importância, porém, não eximem as instituições de investirem na organização de lugares de formação do Assessor Pedagógico Universitário.

Durante a análise dos dados, pudemos constatar o grande empenho dos Assessores Pedagógicos em delimitar seu rol de atuação dentro da instituição, o que, por vezes, nas poucas regulamentações existentes ocorre. Porém, na prática, verificamos que, por mais que as ações estejam explicitadas em documentos e planos, o Assessor ainda fica bastante à mercê do imediatismo da dinâmica institucional.

Podemos fazer tal afirmação, primeiramente, com base na fala de todos os Assessores nos grupos focais, com relação à pouca autonomia de trabalho que possuem, ou seja, por mais que se empenhem em serem protagonistas nos processos que desenvolvem, ainda dependem muito das decisões da instituição acerca do que irão realizar. Entretanto, é importante levantar a questão de que a autonomia é uma construção que demanda conhecimento e legitimidade no trabalho. Os Assessores estariam preparados para terem maior autonomia em suas responsabilidades com relação às questões pedagógicas? Assim, por mais que existam ações de resistência, estas ainda se revelam isoladas e pouco profícuas na direção de alcançarem maior autonomia.

Além da questão da autonomia, de acordo com as falas dos Assessores, a dinâmica da instituição e problemas imediatos a serem resolvidos, por vezes, limita a atuação específica do profissional nos setores que ele deveria de fato atuar, isto é, reconfiguração dos currículos e dos processos avaliativos, formação docente, atendimento a estudantes,

assessoramento pedagógico. Desenvolvem cada um desses eixos de trabalho, entretanto, não raras vezes, se veem presos a questões mais burocráticas, imputadas pela gestão, que acabam por sufocar os demais encaminhamentos que precisam ser realizados.

Nas universidades da Argentina e Uruguai, pudemos perceber uma maior autonomia de trabalho e foco naquilo que estão desenvolvendo. A *Carrera Docente*, por exemplo, o curso ministrado na Faculdade de Odontologia da UBA, é um exemplo dessa ampliação da autonomia. Ele precisa acontecer, é prioridade dentro da Área Pedagógica, assim, outras questões, mesmo que urgentes, se tornam secundárias. O mesmo acontece com o assessoramento às cátedras, que são questões priorizadas no setor pedagógico.

Na Faculdade de Ciências Veterinárias, também da UBA, o fato de o trabalho ser coletivo, multidisciplinar e dividido entre grande número de agentes, permite que o foco não seja perdido, sendo que as tutorias, a especialização, a Alfabetização Acadêmica e a elaboração de materiais didáticos são atribuições já bastante consolidadas do setor, não havendo espaço para outras demandas que sejam secundárias.

Na UdelaR, entretanto, apesar de analisarmos ter uma caminhada já mais estruturada do que as instituições pesquisadas no Brasil, ainda ficam à mercê de demandas da instituição, porém, têm bem demarcadas as atribuições no seu setor.

Essas constatações nos fazem pensar na importância de uma maior autonomia para os setores pedagógicos das universidades brasileiras, além de uma melhor estruturação, tanto em termos de pessoal quanto de limitação de demandas, sendo que acreditamos que as demandas que devem ser consideradas sejam aquelas que trazem em si o eixo da formação pedagógica, da inovação e da pesquisa.

Para além de nossos objetivos específicos, foi possível percebermos outros elementos que gostaríamos de registrar neste momento de reflexão.

Entre eles está a questão da pesquisa. Em seu lugar de articulador de processos formativos, seria de fundamental importância que o Assessor Pedagógico Universitário se dedicasse, como a uma atribuição de trabalho, à pesquisa no campo. Tanto para ser desencadeadora da sua autoformação, como já mencionado, como para ser construtora de conhecimento no campo da Pedagogia Universitária e da Assessoria Pedagógica Universitária.

Com relação à formação pedagógica do docente universitário, assumimos que, a exemplo do que ocorre nas faculdades internacionais, pensar no desenvolvimento de formações mais estruturadas como a *Carrera Docente*, com certificação e valorização na carreira, poderia ser uma forma de despertar o interesse do professor, criando novas

demandas de formação a partir dessas. Formações que sejam pensadas em termos de continuidade, fundamentadas em concepções dialógicas de construção do conhecimento e de formação reflexiva, envolvendo sempre o movimento de ação-reflexão-ação, considerando a área de atuação de cada professor. Outro trabalho bastante interessante é a oferta de assessoramento pedagógico por meio de editais de desenvolvimento de ações junto a grupos de docentes, como acontece na Faculdade de Engenharia da Udelar.

Outro aspecto que nos chamou a atenção, foi a possibilidade de elencar saberes que deveriam ser desenvolvidos especificamente pelos Assessores Pedagógicos. Da mesma forma que já foram elencados, por diversos pesquisadores, os saberes docentes, e pensando no fato de que os Assessores precisam, necessariamente, dominar conhecimentos específicos em primeira mão, uma construção de “Saberes Assessores” seria fundamental.

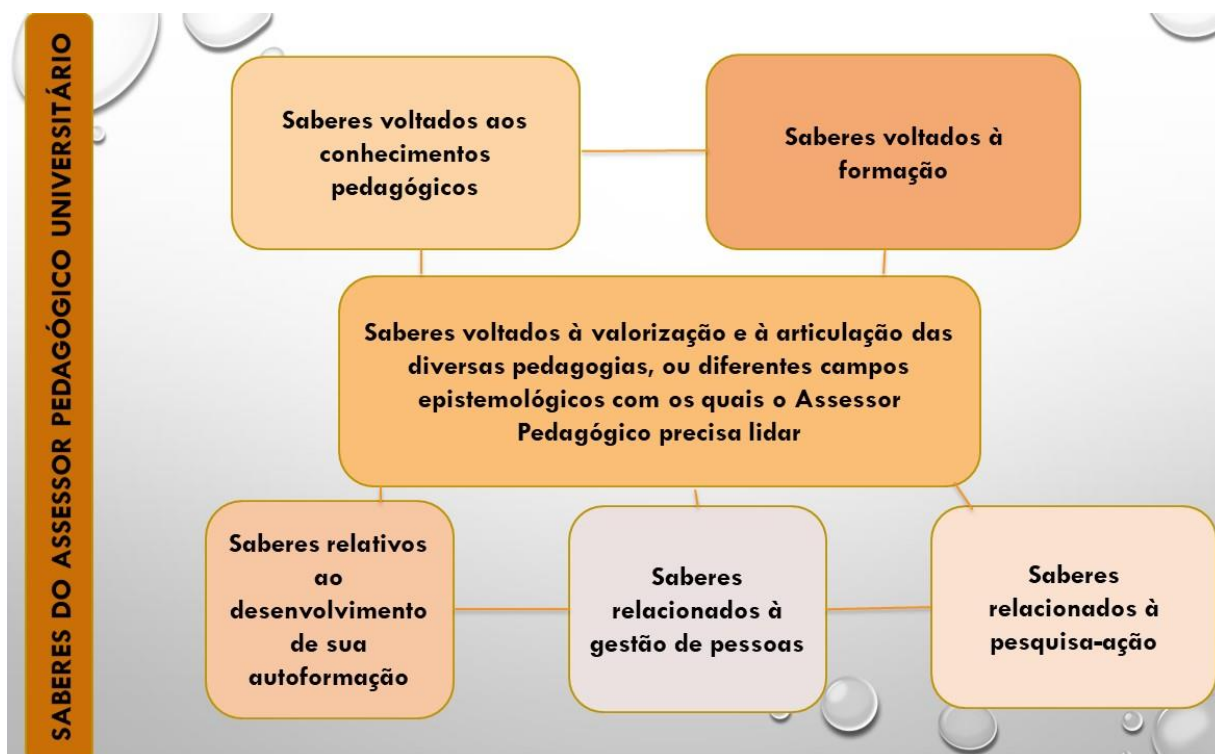
Assim, ousamos aqui nomear, de acordo com nossos estudos e experiência de pesquisa, seis “Saberes do Assessoramento Pedagógico Universitário”, quais sejam:

1. Saberes voltados aos conhecimentos pedagógicos – independente da formação inicial do profissional que adentre a área pedagógica de uma IES, é primordial que, de fato, domine os conhecimentos pedagógicos em seus aspectos teóricos e práticos, e na capacidade de articular estes aspectos em todas as suas ações.
2. Saberes voltados à formação – Assessores Pedagógicos são formadores de formadores. Assumindo a formação direta dos docentes, ou sendo articuladores dessa formação, desenvolver este saber é essencial. Por vezes, o que o docente espera são formações pontuais, que resolvam de imediato os problemas que enfrenta na sala de aula. Cabe ao Assessor Pedagógico desenvolver formas de articular teoria e prática, ensino com pesquisa, para que estas dinâmicas possam ser vistas como oportunidade de aprendizagem por parte do docente, atendendo, por um lado, alguma necessidade imediata, pois trabalhará diretamente com suas realidades, e de outro, possibilidades de avançar em concepções e formas de ver o processo de ensino e de aprendizagem.
3. Saberes voltados à valorização e à articulação das diversas pedagogias, ou diferentes campos epistemológicos com os quais o Assessor Pedagógico precisa lidar – este é um saber totalmente necessário e difícil de se construir. Sua

formação inicial pode limitar essa ampliação de visão e de interpretação do espaço em que atua, mas é essencial ultrapassar essas barreiras para que possa sempre buscar compreender as formas de se construir conhecimentos nas outras áreas de atuação que não sejam a sua.

4. Saberes relativos ao desenvolvimento de sua autoformação – a autoformação não é inata, precisa ser aprendida e precisa de espaços específicos para que ocorra. Construir saberes relacionados a ela favorecerá o fortalecimento da sua própria autoformação, assim como auxiliará o desenvolvimento da autoformação do docente e de outros agentes dentro da perspectiva de formação pedagógica.
5. Saberes relacionados à gestão de pessoas – o Assessor Pedagógico é um agente que se relaciona com outros agentes institucionais, de outros espaços da instituição, desde a gestão até docentes, discentes e técnicos. Assim, é fundamental que desenvolva este saber para que possa, especialmente, expandir a capacidade de se colocar sempre como copartícipe dos processos pedagógicos desencadeados, entendendo que somente o trabalho em parceria e colaboração é que vai efetivamente legitimar a função do assessoramento pedagógico.
6. Saberes relacionados à pesquisa-ação – metodologia de produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica produzida *com e pelos* professores sobre problemas da sua prática profissional. Pressupõem uma concepção de assessoramento entre pares, que institui uma troca de saberes de campos de conhecimento diversos, com vistas a qualificar o processo de ensinar e aprender na universidade.

Figura 18: Saberes dos Assessores Pedagógicos Universitários



Fonte: Elaborado pela autora.

Com a apresentação desses “Saberes do Assessoramento Pedagógico Universitário” concluímos nossa tese.

Nosso estudo foi repleto de aprendizagens, que conteve pontos positivos, como todas as descobertas e constatações que fizemos acerca da profissionalidade do Assessor Pedagógico Universitário, mas, ainda assim, contou com limitações, como não haver conseguido confirmar os efeitos positivos e importantes que as Assessorias Pedagógicas imputam às instituições. De todo modo, a pesquisa foi rica e cheia de possibilidades, indicando que muito ainda há a investigar sobre o campo, tanto da Pedagogia Universitária como da Assessoria Pedagógica Universitária.

Questionar como a ação profissional dos Assessores afeta aos demais agentes da IES, seria, a nosso ver, uma grande pergunta a ser feita em continuidade a este estudo.

Encerramos, assim, essa experiência fantástica, legitimando ainda mais o trabalho deste agente, identificando, sim, as limitações imputadas à sua atuação profissional dentro de um espaço institucional, mas reconhecendo, entretanto, o quão potente e transformador é o seu fazer.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Andrew. **The System of Professions**: en essay on the division of expert labor. Chicago: The Uversity Chicago Press, 1998
- AZEVEDO, Fernando de. **História de minha vida**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1971.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2011.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARROS, Manoel de. A maior riqueza do homem. In: BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BARROS, Manoel de. Aprendimentos. In: BARROS, Manoel. **Memórias inventadas** – 2ª infância. São Paulo: Planeta de Livros, 2006.
- BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010, p. 469.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da Universidade à Commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado de Letras, 2017.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. Campinas, SP, Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. 1ª. Edição. São Paulo: Olho D'Água, 2003. p. 112-143.
- BROILO, Cecília Luiza. **Assessoria Pedagógica na universidade**: (con)formando o trabalho docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015.
- CARNEIRO, Cristiana. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Revista de Psicologia USP**. Volume 29, n. 2., 2018, p. 314-321.

CARRASCO, Ligia Bueno Zangali. **Assessorias Pedagógicas das Universidades Estaduais Paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário.** Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. UNESP, Rio Claro/SP, 2016.

CARRASCO, Ligia Bueno Zangali; XAVIER, Amanda Rezende Costa; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Assessoria Pedagógica ao docente universitário: uma carreira em construção. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, 2018, p. 209-219.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas.** Reino Unido: Macmillan and Co., 1865.

CITOLIN, Cristina Bohn; RAMOS, Inajara Vargas; SALAMI, Marcelo César; FORSTER, maria Margarete dos Santos; RESCHKE, Maria Janina Dalpiáz; PINTO, Marialva Moog; BRACCINI, Marja Leão; LEITE, Tatiane Costa; COSTA, Valesca Brasil. Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em IES comunitárias gaúchas: trajetórias e desafios. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.) **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as Assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades.** Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 153-186.

COLLAZO, Mercedes *et al.* Asesorías Pedagógicas y políticas de enseñanza em la universidad pública uruguaya: pasado y presente. In LUCARELLI, Elisa. (org.) **Universidad y asesamiento Pedagógico.** Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores, 2015, p. 193-247.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos. **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).** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Belo Horizonte. Belo Horizonte/MG, 2020.

CORALINA, Cora. Ressalva. In: CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e histórias mais.** Goiania: Imprensa UFG, 1978.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática.** Coimbra: Editora Almedina, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3 (54), Set./Dez. 2004, p. 525-536.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **O professor universitário na transição de paradigmas.** 2ª. Edição. Araraquara: JM Editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara: Junqueira & Marinmarin, 2006a.

CUNHA, Maria Isabel da. Assessoramento Pedagógico. In: MOROSINI, Marilia Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário.** Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006b.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas/SP, Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária/USP**. São Paulo, Pró-reitoria de Graduação, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas na universidade. In CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Org.). **Docência universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009a. p. 169 – 190.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009b.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2012a.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas – SP: Papirus, 2012b.

CUNHA, Maria Isabel da. Impases contemporâneos para la pedagogia universitária: implicaciones para el asesor pedagógico en la educación superior. In: LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia. (orgs). **El asesor Pedagógico em la universidad**: entre la formación e la intrevención. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores, 2012c, p. 17-26.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores**: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação em Pesquisa, São Paulo, *Ahead of print*, 2013, p. 1-17.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Prólogo. In: LUCARELLI, Elisa. (org.) **Universidad y Asesoramiento Pedagógico**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. Cavalheiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas/SP: Papirus, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da; WOLF, Rosane. Trilhas Investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. In. CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

DE MARCO, Miguel Angel. **Nueva história de la Nación Argentina**. Academia Nacional de la Historia Balcarce, Buenos Aires: Editorial Planeta, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In. CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 15-32.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento**. Avaliação. Vol. 19. N. 3, Campinas/Sorocaba, p. 643-662, 2014.

FERNANDES, Florestan. USP: Passado e presente. In. FERNANDES, Florestan. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FIGUEIREDO, Júlio Carlos. Impeachment no brasil: o governo Temer e a privatização nas universidades públicas brasileiras. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 161-181, dez. 2017.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. Versão revista de trabalho apresentado no **19º Encontro Anual da ANPOCS** em Caxambu, MG, em 19 de outubro de 1995. Tradução: João Roberto Martins Filho Revisão da tradução: Leonardo G. Mello e Silva. Disponível em http://www.cff.org.br/userfiles/60%20%20FREIDSON%20E%20%20Para%20uma%20analise%20comparada%20das%20profissoes_1996.pdf. Acesso em 30 NOV 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de Pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GLUZ, Nora; MOYANO, Inés Rodríguez. Jóvenes y universidad. El PROG.R.ES.AR y la democratización del nivel superior. **Revista del IICE** /39, 2016, p. 67-82.

HEVIA, Isabel A. El Assessor Pedagógico em la formación del docente universitário. In. LUCARELLI, Elisa. (Org.). **El asesor Pedagógico em la universidad: de la teoría a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004. p. 83-108.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior: divulgação dos principais resultados, 2017**. Brasília: MEC, 2018.

KROTSCH, Pedro. Educación superior y reformas comparadas. **Cuaderno universitario**, n. 6, Universidad Nacional de Quilmes, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Denise. Pedagogia Universitária no RS: caminhos. In: MOROSINI, M. C. *et al.* **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** – Ed. 12. São Paulo: Cortez, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Mariana Gomes. **Análise do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais em uma universidade federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba/MG, 2019.

LUCARELLI, Elisa (comp.). **El Asesor Pedagógico em la Universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires, Paidós, 2000.

LUCARELLI, Elisa. **El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular**. Tese de Doutorado. Buenos Aires: UBA, 2003.

LUCARELLI, Elisa. (Org.). **El Asesor Pedagógico em la Universidad**: de la teoría a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004.

LUCARELLI, Elisa. Asesoría Pedagógica y cambio em la Universidad. **Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**. Vol. 12, número 1, 2008, p. 1-14. Universidad de Granada, Granada, España. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073009>. Acesso em 27 de maio de 2019.

LUCARELLI, Elisa. (org.) **Universidad y Asesoramiento Pedagógico**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores, 2015.

LUCARELLI, Elisa. FINKELSTEIN, Claudia. SOLBERG, V. Una mirada actual del Asesor Pedagógico Universitario: escenarios y trayectos. In: LUCARELLI, E. **Universidad y Asesoramiento Pedagógico**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANCIBO, Deise. Crise político-econômica no brasil: breve análise da educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n.º. 141, p. 875-892, out.-dez., 2017.

MANO, Margarida. **Roteiro do Plane(j)amento Estratégico**: percursos e encruzilhadas do Ensino Superior no espaço da língua portuguesa. Imprensa da Universidade de Coimbra / Coimbra University Press, 2015.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 08, 2009, p. 7-22.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade**: professor e aluno em inter-relação adulta. São Paulo: Avercamp, 2015.

MEC. Ministério da Educação (Brasil). Encaminha a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**, de 28 de novembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 01 JUN 2019.

MEC. Ministério da Educação (Brasil). **REUNI**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20REUNI&text=A%20expans%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior,a%20perman%C3%Aancia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior.&text=Conhe%C3%A7a%20o%20Mapa%20da%20Expans%C3%A3o%20das%20Universidades%20e%20Institutos%20Federais>. Acesso em 29 de Ago de 2020.

MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006.

MOURA, Samara Loureiro. **O lugar dos Técnicos em Assuntos Educacionais em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sul do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle. Canoas/RS, 2017.

NASCIMENTO, Josilaine Burque Ricci. **Parceria entre Pedagogo e professores do Ensino Superior**: contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2013.

NEPOMNESCHI, Martha. El rol del Asesor Pedagógico en la universidad: la búsqueda de um lugar. In. LUCARELLI, Elisa (Org.). **El asesor Pedagógico en la universidad**: de la teoría a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004. p. 53-82.

NETTO, Calos Alexandre. Repensando a educação superior na América Latina e Caribe: princípio, missão e valores institucionais. In. GUAJARDO, Pedro Henriquez. **El papel estratégico de la Educación Superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el caribe**. CRES/2018. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, p. 17-30.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. **A realidade social segundo Bourdieu**: o espaço social, os campos e os tipos de capital. In: Bourdieu & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Pedagogia universitária: já estamos no século XXI ou ainda não?** Conferência proferida na abertura do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – Ensino Superior – Inovação e qualidade na docência, de 24 a 27 de junho de 2012.

OLIVEIRA, Carlos Fernando Barreto. **A atuação do técnico em assuntos educacionais na formação inicial de Educação Física**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde). Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde. Universidade Federal de São Paulo. Santos/SP, 2015.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessias, Unioeste – Universidade estadual do Oeste do Paraná, Volume 2, no. 3. Paraná, 2008.

PARSONS, Talcott. Verbete: Professions, In: SILLS, V. (ed.). **International Encyclopaedia of Social Sciences**. London: The Macmillan Company & The Free Press, vol. XII, 1968.

PERRENOUD, Phillipe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 161-184.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANSEVERINO, Adriana Manzolillo. **Plano de Ação para o Técnico em Assuntos Educacionais em uma Instituição Federal de Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão). Universidade Federal Fluminense. Niteroi/RJ, 2015.

SANSEVERINO, Adriana Manzolillo; GOMES, Carlos Francisco Simões. Propostas dos Técnicos em Assuntos Educacionais. **RECAPE – Revista de Carreiras e Pessoas**. São Paulo. Volume VII - Número 02 - Mai/Jun/Jul/Ago 2017.

SANTOS, Boaventura Souza. **Da ideia da universidade a universidade das ideias**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 27/28. Coimbra/PT. Junho de 1989.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Nandyara Souza. **O papel da Assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana/BA, 2015.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica.** Goiás. V. 8. N. 2. Ago/Dez 2010, p. 4-17. Disponível: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>. Acesso em 03 JUN 2020.

SCHÖN, Donald. **Education the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no modelo Capes de avaliação: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva,** n. 1, v. 24, p. 49-88, jan./jun. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. **O trabalho docente na educação superior no brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto.** Integracion y Conocimiento. Vol. 2, 2017. p. 142-162.

SILVA, Sílvia Helena Ferreira. **Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo/RJ, 2014.

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In. CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 77-98.

SORDI, Mara Regina Lemes de Sordi. Avaliação Universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa L. de Paula. **Currículo e Avaliação na Educação Superior.** Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2005, p. 121-148.

SOUZA, Maria Emília Gonzaga. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, UNB. Brasília/DF, 2010.

STARR, Paul. **La Transformación Social de la Medicina en los Estados Unidos de América.** México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática.** Rio de Janeiro, **RAP,** v. 40, n. 1, 27-55, Jan./Fev. 2006.

TODARO, Mauro Enrique Carozzo; REINERT, José Nilson. Finalidades das universidades argentinas: universidades confessionais. **IV Colóquio Internacional sobre Gestão**

Universitária na América do SUL. Universidade Federal de Santa Catarina, Universidad Nacional de Mar del Plata. Florianópolis/SC, 2004.

UBA. Universidad de Buenos Aires. **Página Institucional.** Disponível em <http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=2&s=19>. Acesso 25jun2020.

UBA. Universidad de Buenos Aires. **Página Institucional/história.** Disponível em <http://www.fvet.uba.ar/?q=institucional#historia>. Acesso 28jun2020.

UBA. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Veterinárias. **Página Institucional.** Disponível em <http://www.fvet.uba.ar/?q=institucional#historia>. Acesso em 28jun2020.

UBA. Universidad de Buenos Aires. **Estatuto Universitário.** Buenos Aires, 1958.

UDELAR. Universidad de La República Uruguay. **Página Institucional.** Disponível em <https://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/>. Acesso em 15jul2020.

UDELAR. Universidad de La República Uruguay. **Página Institucional/História.** Disponível em <https://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/>. Acesso em 15jul2020.

UDELAR. Universidad de La República Uruguay. Facultad de Veterinária. **Página Institucional.** Disponível em: <http://www.fvet.edu.uy/>. Acesso em 20jul2020.

UDELAR. Universidad de La República Uruguay. Facultad de Ingeniería. **Página Institucional.** Disponível em: <https://www.fing.edu.uy/institucional/presentaci%C3%B3n>. acesso em 25maio2020.

UFSCar. Universidade Federal de São Carlos. **Página Institucional.** Disponível em: <https://www2.ufscar.br/a-ufscar/sao-carlos>. Acesso em 20mar2020

UFSCar. Universidade Federal de São Carlos. **Página Institucional/Apresentação.** Disponível em: <https://www2.ufscar.br/a-ufscar/apresentacao>. Acesso em 08nov2019.

UFSCar. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**, de 22 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.pdi.ufscar.br>. Acesso em: 08ago2018.

UFSCAR. **Reestruturação da Pró-Reitoria de Graduação – ProGrad.** São Carlos, SP: UFSCAR, 2014.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). **Edital Concurso Público nº 010/2015.** São Carlos, maio 2015.

UFSCAR. **Relatório de Atividades da Comissão para Elaboração de Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes da UFSCar.** São Carlos, SP: UFSCAR, 2018.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação Superior do século XXI: visão e ação.** *Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998.*

UNIFAL-MG. Universidade Federal de Alfenas. **Página Institucional**. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/a-unifal-mg/>. Acesso em 12abr2020.

UNIFAL-MG. **Resolução 021**, de 09 de novembro de 2010. Aprova o Núcleo Docente Estruturante - NDE da UNIFAL-MG, tendo em vista as recomendações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, em sua Resolução nº 01/2010 e do Parecer nº 04/2010. Alfenas/MG: UNIFAL, 2010.

UNIFAL-MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**, de 30 de novembro de 2015. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/forpdi_sobre/. Acesso em 20jun2020.

UNIFAL-MG. **Resolução 029**, de 23 de novembro de 2015. Dispõe sobre o Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes da Universidade Federal de Alfenas. Alfenas/MG: UNIFAL, 2015.

UNIFAL-MG. **Resolução 051**, de 21 de junho de 2017. Aprova o Regimento Interno do Departamento de Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFALMG e dá outras providências. Alfenas/MG: UNIFAL, 2017.

UNIFAL-MG. **Resolução 007**, de 26 de fevereiro de 2018. Aprova o Projeto de Apoio Pedagógico aos Discentes dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG. Alfenas/MG: UNIFAL, 2018.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives**, vol. 25, 2017, p. 1-33.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Universidade e desenvolvimento profissional docente**: propostas em debate. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2012.

VENUTO, Adriana. **A astrologia como campo profissional em formação**. *Dados* [online]. 1999, vol.42, n.4, p. 761-801. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S001152581999000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 01 DEZ 2019.

VENUTO, Adriana. **Fundamentos da Autoridade Profissional**: O Caso dos Executivos frente ao Paradigma Clássico das Profissões. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2013.

VIDAL, Leandro Moraes. **Uruguai**: revolução passiva e dinâmica histórico-territorial. Dissertação (mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013.

XAVIER, Amanda Rezende Costa. **Universidade Nova**: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. UNESP, Rio Claro/SP, 2014.

XAVIER, Amanda Rezende Costa. **Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha:** a Assessoria Pedagógica Universitária em questão. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Biociências. UNESP, Rio Claro/SP, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Ligia Bueno Zangali Carrasco, R.G. 17.767.997-9, pesquisadora do Programa de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *campus* de Rio Claro, aluna regular do Programa de Pós-graduação, Doutorado em Educação, responsável pela pesquisa, tendo a orientação da Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo, venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar de minha pesquisa, que tem como título **“A AÇÃO PROFISSIONAL DO ASSESSOR PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO: DIÁLOGOS ACERCA DE SUA TRAJETÓRIA E IDENTIDADE”**. A pesquisa justifica-se pela proposição de verificar a ação profissional do assessor pedagógico, buscar diálogos acerca de sua trajetória e da construção de sua identidade, verificando como tem se constituído enquanto profissional formador de formadores.

Para a concretização da pesquisa, pretendemos realizar uma entrevista que será gravada em áudio. Solicitaremos, também, documentos da universidade como PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e documentos referentes a sua iniciativa de formação que auxiliará na compreensão de sua ação profissional e em uma análise documental cuidadosa, dentro dos rigores da pesquisa.

A pesquisa envolve riscos mínimos, tais como desconfortos e constrangimentos decorrentes de alguma pergunta da entrevista. Para minimizar esses riscos, a entrevista será realizada em local reservado e acolhedor, com atendimento individualizado, para que o entrevistado se sinta confortável para expor sua intenção de continuar ou deixar a pesquisa. As perguntas serão realizadas com linguagem clara, respeitosa e estritamente de acordo com os objetivos do estudo. Será dada ao entrevistado a liberdade de interromper ou encerrar a entrevista a qualquer momento, caso sinta algum tipo de desconforto decorrente das perguntas realizadas. Será disponibilizada toda a atenção, por parte da pesquisadora, para novos esclarecimentos sempre que o entrevistado sentir necessidade de novamente ser esclarecido.

Por meio destes procedimentos, possuiremos dados importantes sobre a trajetória do assessor pedagógico, com o propósito de gerar conhecimento acerca de sua efetivação, fato que será benéfico a todos nós.

Informamos que o (a) senhor (a) poderá desligar-se da pesquisa em qualquer fase de sua realização, de acordo com sua própria vontade, sem penalização alguma. No momento da entrevista, garantimos o direito de recusa parcial ou total das respostas. Informamos, também, que os dados resultantes da pesquisa serão publicados sob a forma de Tese de Doutorado e/ou artigos científicos, apresentados em

eventos educacionais. Entretanto, garantimos total sigilo sobre sua identidade, bem como sobre suas atividades desenvolvidas na Instituição.

O (A) senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos antes e a qualquer momento da realização da pesquisa, a qual não acarretará ao senhor (a) nenhum tipo de despesa, bem como não proporcionará qualquer espécie de remuneração pelo fato de estar participando da mesma.

Diante dos dados informados anteriormente, se o senhor (a) estiver suficientemente esclarecido sobre a pesquisa que será realizada, o/a convidamos a participar e assinar este TCLE, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra com o senhor (a).

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____

R.G.: _____ Sexo: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone: (____) _____

_____, _____ de _____ de _____.
(Local) (Data)

Assinatura do participante: _____

Dados da pesquisa:

Título do projeto: **“A AÇÃO PROFISSIONAL DO ASSESSOR PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO: DIÁLOGOS ACERCA DE SUA TRAJETÓRIA E IDENTIDADE”**

Pesquisador Responsável: Ligia Bueno Zangali Carrasco

Cargo/Função: Doutoranda

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Rio Claro

Endereço: Rua 5, 3700 – Jardim Portugal – Rio Claro/SP. – 13.504-114.

Dados para Contato: fone: (19) 3536-2487/ (19) 99661-4390

E-mail: li_carrasco@yahoo.com.br

Assinatura do pesquisador: _____

Orientador: Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Rio Claro.

Endereço: Avenida 24-A, 1515, Bela Vista – Rio Claro/SP

Dados para contato – Telefone: (19) 3526-4102 / e-mail: razevedo@rc.unesp.br

Assinatura do Orientador: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

APÊNDICE B

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AÇÃO PROFISSIONAL DO ASSESSOR PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO: DIÁLOGOS ACERCA DE SUA TRAJETÓRIA E IDENTIDADE

Pesquisador: LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70464717.5.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.318.777

Apresentação do Projeto:

• Trata-se de uma pesquisa de Doutorado, a ser realizada por LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO, aluna da Pós-Graduação em Educação da Unesp – Depto de Educação - Câmpus de Rio Claro –SP, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo. O projeto de pesquisa tem como temática A AÇÃO PROFISSIONAL DO ASSESSOR PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO: DIÁLOGOS ACERCA DE SUA TRAJETÓRIA E IDENTIDADE.

Objetivo da Pesquisa:

Buscar, a partir do contato com a ação profissional do assessor pedagógico, diálogos acerca de sua trajetória e da construção de sua identidade, verificando como tem se constituído enquanto profissional formador de formadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nas IBPs a pesquisadora informa que a pesquisa envolve riscos mínimos, tais como desconfortos e constrangimentos decorrentes de alguma pergunta das entrevistas. Para minimizar esses riscos, a entrevista será realizada em local privado, com linguagem clara, respeitosa e estritamente de acordo com os objetivos da pesquisa.

Já com relação aos benefícios a pesquisadora escreve que será "Refletir acerca da profissionalidade do assessor pedagógico universitário para que as concepções de formação pedagógica do docente

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 2.318.777

universitário"sejam ressignificadas e redimensionadas, bem como sua atuação como docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Procedimentos metodológicos

Tipo de Pesquisa: Pesquisa de abordagem Qualitativa e exploratória e quanto aos procedimentos: Pesquisa participante.

Participantes da pesquisa - assessores pedagógicos, que atuam na formação pedagógica de docentes de universidades públicas, em diferentes formatos.

Tamanho da Amostra: sendo previsto 10 participantes

Crítérios de busca: os participantes da pesquisa serão identificados por pesquisa prévia nas páginas virtuais das instituições públicas de ensino superior da Região Sudeste, de forma a se garantir representatividade da amostra. As universidades selecionadas serão aquelas que possuem em seu projeto, espaço de formação pedagógica institucionalizado.

Instrumentos:

-Entrevistas com os assessores pedagógicos, bem como questionários que digam sobre sua trajetória na função de assessoramento. O intuito é verificar, tanto nas entrevistas transcritas, como nos questionários dados que auxiliem na elaboração de dimensões que serão criadas a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo.

- Análise documental: dos PDI das instituições pesquisadas para compreender como tem se concebido a formação pedagógica do docente universitário e o papel do assessor pedagógico pela instituição.

Local: Não foi informado

Duração da pesquisa: A fase de coleta de dados terá a duração de aproximadamente de 1 mês.

- Os roteiros das entrevistas e da análise documental encontram-se no final do arquivo do projeto de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

NO TCLE:

- Está redigido em forma de convite, em linguagem clara e acessível;
- Possui os dados do pesquisador, os objetivos, riscos e benefícios;
- Apresenta os termos da participação voluntária – sem custos e ressarcimentos;
- Apresenta os dados do CEP no final do documento;

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 2.318.777

No entanto,

- Há falta de algumas informações no TCLE e no IBP que precisarão ser refeitas como indico abaixo nas Conclusões.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"NAS IBPs: Sobre os riscos: O pesquisador coloca que há riscos mínimos, porém, a forma de proteger o sujeito destes riscos não garante a sua atenuação. Um local privado e o foco nos objetivos da pesquisa são direitos do participante e não formas de minimização. Solicito que refaça as formas de atenuação, caso ocorra algum constrangimento ou desconforto. Este dado também deve ser acrescentado e/ou reformulado no TCLE.

Na parte de Metodologia o pesquisador aponta que será utilizado a Entrevista do tipo Semi-estruturada. No entanto, quando apresenta a Tabela de Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa aparece o uso de Entrevista e do Questionário, assim como é mencionado no TCLE. O uso dos dois instrumentos utilizados devem ser mencionados nas IBPs, assim como, o procedimento para a aplicação e o modelo das perguntas".

De acordo com a letra E) do item 2.2. ASPECTOS OPERACIONAIS DOS CEP, da Norma Operacional Nº 001/2013 da CONEP "Se o parecer for de pendência, o pesquisador terá o prazo de trinta (30) dias, contados a partir de sua emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la".

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_945243.pdf	24/09/2017 08:35:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_LIGIA_CARRASCO2017_CORRIGIDO.doc	24/09/2017 08:34:24	LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO	Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 2.318.777

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_LIGIA2017_COR RIGIDO.doc	24/09/2017 08:33:03	LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_LIGIA_2017.pdf	29/06/2017 15:42:55	LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 06 de Outubro de 2017

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador)

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

APÊNDICE C

Roteiro da Entrevista

Questionário

1. Qual seu nome?
2. Há quanto tempo atua nessa universidade?
3. Qual sua formação?
4. Qual seu cargo e função na universidade?
5. A quem o seu setor está vinculado?
6. Você escolheu estar nesse setor? Por que está nele? Como chegou nele?
7. Descreva o que faz nesse setor, as atividades desenvolvidas e os objetivos de sua atuação junto à universidade.
8. Quais os desafios que você enfrenta no seu dia-a-dia para desenvolver o seu trabalho? Descreva os limites de atuação e aponte as potencialidades da sua função.
9. Você, como Assessor Pedagógico (Pedagogo ou TAE), passa por formações também? Há trocas de experiências entre os Assessores da sua universidade e de outras? Como se dão?
10. Você é responsável pela formação pedagógica dos docentes da sua universidade?
11. Qual seu nível de experiência com a formação pedagógica do docente?
12. Conte como tem sido construída sua atuação profissional neste setor de formação de formadores.
13. Você acredita que seu trabalho esteja potencializando inovações curriculares e pedagógicas nas práticas dos docentes que delas participam?
14. Como você evidencia isso?
15. Qual a concepção de ensino, de aprendizagem e de inovação que permeia o espaço onde atua na formação pedagógica do docente universitário?
16. Você considera que a sua Assessoria Pedagógica desenvolve bem seu papel? O que seria necessário para o aprimoramento de suas ações?

APÊNDICE D

Relatório de Estágio no Exterior



Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Estadía Académica de la Doctoranda en Educación

Ligia Bueno Zangali Carrasco

(Unesp/Rio Claro)

El rol del Asesor Pedagógico Universitario en Universidades de Argentina y Uruguay

Programa de Actividades

Coordinación: Dra. Elisa Lucarelli (UBA, UNTREF) y Mgt. Claudia Finkelstein (UBA).

Cátedra de Didáctica de Nivel Superior – FFyL-UBA

Programa Estudios sobre el aula universitaria. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL-UBA

Una de las actividades generadas por el Proyecto NEIES **Estrategias Institucionales para la Formación Pedagógica de los Docentes de Nivel Superior Orientadas al Mejoramiento de la Calidad del Nivel Superior de Educación**, con la dirección de la Mgt. Finkelstein, es el intercambio académico con uno de los Núcleos de Educación de la Universidad Estatal Paulista, Campus Rio Claro, bajo la responsabilidad de la Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo. Parte de esas acciones consiste en la realización de pasantías para posgraduandos en la sede de nuestro Proyecto, dentro de las cuales se inscribe esta propuesta.

Actividades propuestas:

- 1) Asistencia a las distintas actividades propuestas por la cátedra de Didáctica de Nivel Superior a desarrollarse en el primer cuatrimestre de 2019:

- Clases teóricas y clases prácticas
- Reuniones de cátedra

2) Asistencia a las distintas actividades a realizarse en el marco de la investigación realizada por el equipo del Programa Estudios sobre el aula universitaria:

3) Concurrencia al Area de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica de la Facultad de Odontología de la UBA:

- Asistencia a las actividades de Carrera Docente
- Entrevista a los diferentes miembros del Area

4) Entrevistas con Asesores Pedagógicos de las diferentes Unidades Académicas de la UBA (las mismas están sujetas a la disponibilidad de los entrevistados)

- Entrevista a la Directora de la APU de la Facultad de Farmacia y Bioquímica
- Entrevista al Director de la APU de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
- Entrevista a APU de la Facultad de Medicina
- Entrevista a la APU de la Facultad de Agronomía

5) Entrevista con Asesora Pedagógica de la Universidad Nacional de Tucumán

6) Entrevista con Asesora Pedagógica de la Universidad de la República (Uruguay)

Fechas: abril a junio de 2019

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO ESTÁGIO NO EXTERIOR

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES (UBA)

COORDENAÇÃO: ELISA LUCARELLI E CLAUDIA FINKELSTEIN

ESTAGIÁRIA: LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

UNESP/BRASIL

A partir do Programa de Estudos elaborado pelas coordenadoras Elisa Lucarelli e Claudia Finkelstein relato o desenvolvimento das atividades programadas no decorrer dos meses **abril a junho de 2019.**

1. Aulas teóricas e aulas práticas da graduação em Ciências da Educação

Participação das aulas da disciplina Didática do Nível Superior na **Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA)**, parte do programa do curso de Ciências da Educação, sob a responsabilidade da Prof. M^a Claudia Finkelstein. As aulas aconteceram às **quartas-feiras das 17h30 às 20h30**. Foi possível durante este período rever e aprofundar as temáticas de cada unidade, todas referentes à Didática do Ensino Superior:

- **Universidade:** heterogeneidade, identidade, funções tradicionais e atuais, crises, desafios;
- **Didática:** perspectiva crítica, didática contextualizada, pensar o ensino como ato social e político;
- **Instituição:** instituição como estruturante, massificação, disfunções do sistema universitário;
- **Conteúdos:** conteúdos como estruturante, conteúdos formativos;
- **Formação profissional:** profissionalização, teoria do campus, habitus (Bourdieu), instituição e profissão;
- **Pedagogia Universitária:** campo epistemológico, docência universitária, formação;

- **Assessor Pedagógico:** histórico, papel dos assessores nas universidades, formação do assessor, inovação, fortalecimento das Assessorias Pedagógicas Universitárias (APU);
- **Currículo:** campos de conformação curricular, desenhos curriculares, concepções;
- **Currículo por competências:** aspectos instrumentais, interpessoais e sistemáticos, problemas;
- **Relação teoria-prática:** conhecimento que implica ação, ação reflexiva (Schön), formas específicas de expressão, modalidades particulares.
- **Estratégias de Ensino:** relação com conteúdo, promoção da aprendizagem, antecipar sentidos, antecipar cenários, tipos, aspectos diversos;
- **Avaliação:** concepções, avaliação sobre desempenho profissional, tipos, limites e possibilidades;
- **Visita assessores pedagógicos:** história, experiências, demandas, papéis, limites e avanços.

2. Participação das aulas teóricas e práticas na área de Educação Odontológica e Assistência Pedagógica da Faculdade de Odontologia da Universidade de Buenos Aires (UBA)

Participação nas aulas da Carreira Docente na Faculdade de Odontologia da UBA, junto aos docentes da instituição.

09/04 (Professora Claudia Finkelstein): **Técnicas de Observação** – marcos teóricos e atividade prática/tutorias aos grupos de trabalho;

21/05 (Professora Monica Gardey): **Avaliação de práticas e desempenhos profissionais** – repensando a avaliação; avaliação como parte do processo de aprendizagem; avaliar sempre com base nos objetivos, motivação, realimentação, repetição; debriefing.

11/06 (Professora Claudia Finkelstein): **Instituições** – compreender o funcionamento das instituições, sua lógica, suas possibilidades, seus limites e como se relacionar com as questões que envolvem a instituição.

18/06 (Professora Claudia Finkelstein): **Instituições** – dimensões relevantes para as análises das organizações: estrutura organizativa, condições de trabalho, condições estruturantes, cultura institucional.

3. Seminário: Desenvolvimento Curricular no Nível Superior: o currículo como objeto complexo, construções atuais e projeções

08 a 10/05/2019 – Seminário coordenado pela Prof^a Dr^a Elisa Lucarelli na Universidade Nacional Três de Febrero sobre a temática do desenvolvimento curricular no nível superior para os ingressados no curso de Doutorado da universidade. As professoras Claudica Finkelstein, Gladys Calvo e Patricia Del Regno participaram do evento trazendo contribuições nas áreas do currículo por competências, estratégias de ensino e formação em investigação. Durante todo o seminário com duração de aproximadamente 24 horas, foram desenvolvidas e discutidas, além dessas, as temáticas: currículo como objeto complexo, práticas educativas, relação teoria-prática, currículo oculto, cultura e campo profissional, ensino, inovação, assessoria pedagógica.

4. Entrevistas com Assessores Pedagógicos Universitários de diferentes Unidades Acadêmicas da UBA

DIA	FACULDADE	ASSESSOR
29/04/2019	VETERINÁRIA	Fabiana Grinsztajn
07/05/2019	FARMÁCIA	Ianina Augustovski
17/05/2019	DIREITO	Micaela Battisacchi
24/05/2019	MEDICINA	Alejandra Amantea
12/06/2019	ODONTOLOGIA	Lourdes Morán

Todas as entrevistas foram gravadas e serão transcritas para serem analisadas e utilizadas na escrita da tese, onde as identidades das pessoas serão preservadas.

5. Entrevistas com os profissionais da Univesidade da República do Uruguai (UDELAR)

A primeira entrevista foi realizada em Buenos Aires com a professora **Mercedes Collazo**, coordenadora da Unidade Acadêmica da Comissão Setorial de Ensino da UDELAR no dia **24/04/2019**. A partir deste primeiro contato a professora auxiliou na organização de outras entrevistas com assessores da universidade no Uruguai que foram realizadas conforme tabela abaixo:

DIA	FACULDADE	ASSESSOR
03/06/2019 – 10h	VETERINÁRIA	José Passarini
03/06/2019 – 13h30	MEDICINA	Patricia Manzoni
04/06/2019 – 14h	CIÊNCIAS SOCIAIS	Mariangeles Caneiro
05/06/2019 – 10h	ENGENHARIA	Ximena Otegui

Todas as entrevistas foram gravadas e serão transcritas para serem analisadas e utilizadas na escrita da tese, onde as identidades das pessoas serão preservadas.

6. Entrevista à Assessora Pedagógica da Universidade Nacional de Tucuman

24/06/2019 – Visita à Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Tucuman (UNT) para conhecer o Instituto Coordenador de Programas de Capacitação (ICPC) para conversar com **Alicia Villagra** (responsável pela assessoria pedagógica da Universidade por muito tempo) e a equipe do Instituto que hoje é organizado pelas docentes:

Prof. Mg. Analía Pizarro de Raya

Prof. Norma Aída Campos

Prof. María Inés Grande

Prof. Susana Ruiz de Huidobro

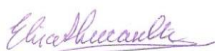
Nesse dia a professora Alycia fez uma contextualização histórica do Instituto, esclareceu pontos fundamentais do trabalho de assessoria deste espaço e as demais professoras apresentaram todo o trabalho, com ênfase na formação realizada: Trajeto de Capacitação Pedagógica Universitária.

25/06/2019 – Dando continuidade às atividades do dia anterior foi possível ter contato com diversos materiais produzidos pelas organizadoras do espaço de formação, bem como outras tarefas desenvolvidas pelo Instituto no decorrer do tempo, bem como

outras questões políticas e sociais que auxiliaram no avanço do espaço em alguns momentos e em limitações que estão sempre presentes, algumas muito grandes, mas que sempre foram enfrentadas com muita luta por parte de todos os participantes.

A experiência foi extremamente rica, proporcionando inúmeras possibilidades de aprendizagem, construção de novos conhecimentos, além de estreitamento de relações interpessoais que significam outras novas possibilidades de parcerias e investigações.

Ligia Bueno Zangali Carrasco
Orientanda de Estágio no Exterior



Profª Drª Elisa Lucarelli
Supervisora de Estágio no Exterior



Profª Mgt. Claudia Finkelstein
Supervisora de Estágio no Exterior