



Ciclo de vida profissional de Assessores Pedagógicos do ensino superior: uma análise a partir da configuração de uma comunidade de aprendizagem para a função

Amanda Rezende Costa Xavier
Universidade Federal de Alfenas,
UNIFAL, MG, Brasil
E-mail: amanda.xavier@unifal-mg.edu.br
 <https://orcid.org/0000-0003-0097-3577>

Maria Isabel da Cunha
Universidade Federal de Pelotas,
UFPel, RS, Brasil
E-mail: cunhami@uol.com.br
 <https://orcid.org/0000-0003-4129-7755>

Amanda Rezende Costa Xavier
Maria Isabel da Cunha

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empírica desenvolvida no contexto de um pós-doutorado em Pedagogia Universitária, que teve como objeto de estudo o serviço de assessoramento pedagógico em instituições de ensino superior brasileiras. O trabalho busca caracterizar um grupo que congrega assessores pedagógicos de todo o país, culminando com a possibilidade de teorização do ciclo de vida profissional nesse serviço, haja vista que o assessoramento tem se mostrado essencial para a revisão e qualificação de processos pedagógicos transversais que se dão no ensino superior. Além disso, tal modelo referenda a necessidade de se constituir um corpus teórico que amplie a fundamentação – sob a qual se desenvolve o serviço de assessoramento pedagógico nesse nível de ensino. A pesquisa empírica foi desenvolvida entre os anos de 2021 e 2022, a partir da aplicação de questionários estruturados a assessores pedagógicos pertencentes ao Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária (GEAPU), que congregava mais de 160 assessores de instituições de todo o Brasil, à época da coleta, sendo este grupo, portanto, o locus de realização da pesquisa. Os resultados, analisados à luz da produção teórica do campo da Pedagogia Universitária, permitem depurar a compreensão sobre a posição ocupada por tal serviço, seja geográfica como profissionalmente, levando a uma possibilidade analítica sobre o ciclo de vida do trabalho depreendido pelos assessores pedagógicos.

Palavras-chave: Pedagogia universitária. Assessoria pedagógica universitária. Autoformação pedagógica. Comunidade de aprendizagem. Ciclo de vida profissional.

Recebido em: 26/05/2024
Aprovado em: 20/11/2024



Abstract

Professional life cycle of Pedagogical Advisors in higher education: an analysis from the configuration of a learning community for the function

Keywords:

University pedagogy. University pedagogical advisory. Pedagogical self-training. Learning community. Professional life cycle.

This article presents the results of empirical research developed in the context of a post-doctorate in University Pedagogy, which had as its object of study the pedagogical advisory service in Brazilian higher education institutions. It seeks to characterize a group that brings together pedagogical advisors from all over Brazil, culminating in the possibility of theorizing the professional life cycle in this service, given that the service has proven to be essential for the review and qualification of transversal pedagogical processes that take place in higher education, endorsing the need to create a theoretical corpus that expands the basis on which the pedagogical advisory service is developed at this level of education. The empirical research was developed between the years 2021 and 2022, based on the application of structured questionnaires to pedagogical advisors belonging to the University Pedagogical Advisory Study Group (GEAPU), which brought together more than 160 pedagogical advisors from institutions across Brazil, at the time of the collection, this group being, therefore, the locus for carrying out the research. The results, analyzed in light of theoretical production in the field of University Pedagogy, allow us to refine the understanding of the position occupied by such a service, both geographically and professionally, leading to an analytical possibility about the life cycle of the work perceived by pedagogical advisors.

Resumen

Ciclo de vida profesional de Asesores Pedagógicos en la enseñanza superior: un análisis desde de la configuración de una comunidad de aprendizaje para la función

Palabras clave:

Pedagogía universitaria. Asesoría pedagógica universitaria. Autoformación pedagógica. Comunidad de aprendizaje. Ciclo de vida profesional.

Este artículo presenta los resultados de una investigación empírica desarrollada en el contexto de un posdoctorado en Pedagogía Universitaria que tuvo como objeto de estudio el servicio de asesoría pedagógica en instituciones de educación superior brasileñas. Se busca caracterizar un grupo que reúne asesores pedagógicos de todo Brasil, culminando en la posibilidad de teorizar el ciclo de vida profesional en este servicio, dado que el servicio ha demostrado ser esencial para la revisión y calificación de procesos pedagógicos transversales que toman lugar en la educación superior, refrendando la necesidad de crear un corpus teórico que amplíe las bases sobre las cuales se desarrolla el servicio de asesoría pedagógica en este nivel educacional. La investigación empírica se desarrolló entre los años 2021 y 2022, a partir de la aplicación de cuestionarios estructurados a asesores pedagógicos pertenecientes al Grupo de Estudio de Asesoría Pedagógica Universitaria (GEAPU), que reunió a más de 160 asesores pedagógicos de instituciones de todo Brasil, en el momento de la recolección, siendo este grupo, por tanto, el locus para la realización de la investigación. Los resultados, analizados a la luz de la producción teórica en el campo de la Pedagogía Universitaria, permiten afinar la comprensión de la posición que ocupa tal servicio, tanto geográfica como profesionalmente, conduciendo a una posibilidad analítica sobre el ciclo de vida del trabajo percibido por los asesores pedagógicos.

Introdução

A formação pedagógica docente vem ocupando espaço na agenda das instituições de ensino superior, impulsionada pelas demandas da contemporaneidade que atingem esse nível de ensino em suas múltiplas dimensões e alcançando o âmbito social, cultural, epistemológico, tecnológico, político e econômico.

À vista das exigências postas ao ensino superior, a estrutura dos currículos, a organização acadêmica, o planejamento didático e as relações pedagógicas são intrinsecamente afetadas, tendo como consequência um movimento que exige reflexão crítica sobre o papel atual da universidade. Refletir criticamente sobre o que é feito e que papel social é ocupado em tais contextos leva, muitas vezes, ao reconhecimento da necessidade de ruptura com modelos educativos pautados unicamente na racionalidade técnica da ciência moderna, orientados por práticas transmissivas cartesianas. Este movimento, então, confronta a naturalização do insucesso dos estudantes. O insucesso acadêmico passa a ser questionado por duas lógicas: por uma, relacionada à dimensão político-econômica, porque frustra investimentos financeiros aplicados no ensino superior; por outra, relacionada à dimensão social, porque frustra as expectativas da sociedade que anseia pela ascensão decorrente da obtenção de títulos acadêmicos, refletindo a aspiração a uma transposição social. Nesse sentido, a busca pela concretização de um processo educativo orientado pelo paradigma da aprendizagem, no qual os estudantes são postos como protagonistas de seu processo educativo, confronta crenças e concepções enraizadas nas práticas docentes, evidenciando uma necessária ruptura paradigmática com processos pedagógicos hegemônicos na academia (Sousa Santos, 1987; Cunha, 2010; Leite, 2010; Nóvoa, 2012; Xavier, 2019; Xavier; Leite, 2020; Xavier; Azevedo, 2020).

O cenário evidencia, ainda, o pressuposto de que os professores universitários precisam dominar e se comprometer com saberes pedagógicos, porque esses conhecimentos fundamentam a ação profissional, com práticas pedagógicas engendradas nos processos de ensinar e de aprender. Deste modo,

a compreensão, hoje expressivamente explorada na literatura, de que a universidade precisa assumir a sua condição de aprendente para marcar essa perspectiva na formação dos estudantes estimulou uma revisão das culturas acadêmicas, assumindo a importância dos saberes pedagógicos. Na condição de aprendente, a instituição universitária precisa mobilizar energias para que seja reconhecida como quem desenha o seu processo de aprendizagem de forma singular e criativa. A par desta ideia, foi se estabelecendo uma cultura de comunidades de aprendizagem, que estimula os processos coletivos de produção do conhecimento, numa visão que se contrapõe à tradicional perspectiva individualista do trabalho acadêmico (Leite; Cunha; Baibich, 2015, p. 15).

Neste contexto de valorização de uma cultura institucional de formação pedagógica, destacam-se as estruturas de apoio à docência, responsáveis pela institucionalização da formação pedagógica e

outros processos de assessoramento e intervenção pedagógica junto aos professores. Embora ainda careçam de estudos que especifiquem e delimitem seus fazeres e suas responsabilidades (Hevia, 2004; Hornink; Vieira; Costa, 2020), pesquisas demonstram que se efetivam impactos na transformação da cultura pedagógica nas instituições de ensino superior que investem em programas de apoio à docência (Chalmers; Gardiner, 2015; Steiner *et al.*, 2016). No Brasil, o campo da Pedagogia Universitária tem contribuído com a produção e disseminação de conhecimentos sobre tais estruturas de apoio à docência, denominadas como Assessoria Pedagógica Universitária.

A Assessoria Pedagógica Universitária¹ é um dispositivo institucional de apoio à docência, que pauta sua atuação em um trabalho de intervenção, organização e orientação entrelaçadas às práticas pedagógicas docentes. Em um sentido humano, tendo em conta que se constitui no campo da Educação, contribui para diminuir o tão reconhecido e proliferado sentimento de solidão da docência, uma vez que tem condições de diminuir a distância entre o trabalho científico e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores (Lucarelli, 2004; 2016). Em seu rol de competências, a formação pedagógica é a atividade mais recorrente (Fernandez, 1982; Hevia, 2004), de modo que as experiências de assessoramento pedagógico “correspondem a contextos históricos e institucionais e [...] espelham as compreensões teórico-metodológicas relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e ao melhoramento das práticas de ensinar e aprender” (Cunha, 2015, p. 2983).

As práticas de assessoramento, no que se refere especificamente à formação pedagógica e à promoção do desenvolvimento profissional docente, podem tomar diferentes configurações, podendo os assessores pedagógicos serem os organizadores, os articuladores, ou os próprios formadores (Xavier, 2019). A configuração de organizador da formação se dá no planejamento, sistematização e estabelecimento de uma rede de parceiros que realizam as formações junto aos professores, cujas expertises atendem aos objetivos formativos. A configuração de articulador acontece quando a formação, além de ser planejada e sistematizada, conta com a mediação e articulação do assessor, atuando na formação junto ao pesquisador que tem a expertise no trabalho com os docentes. Nesta configuração, compete ao assessor a condição de fundamentar o espaço de reflexão na cultura institucional e nas demandas internas dos docentes, em relação aos diferentes momentos de assessoramento que permeiam o tema de discussão e teorização. A configuração de formador é aquela em que o próprio assessor é quem desenvolve a formação, sendo dele requisitada a expertise no tema de formação para que seja possível a construção de um espaço que resulte em novos saberes junto aos docentes envolvidos.

Essa conjuntura denuncia que não é possível ocupar a responsabilidade pela construção de um espaço de formação sem se manter permanentemente em aprendizagem profissional. Não fosse suficiente o fato de que a função de assessor pedagógico se torna extremamente complexa pelas

aproximações e entrelaços que produz, os saberes pedagógicos precisam ser permanentemente ativados para que se produzam espaços que concretizem o objetivo de se promover o desenvolvimento profissional dos professores. Nessa direção, as abordagens contemporâneas em relação ao campo de formação de professores têm anunciado que a construção de comunidades de aprendizagem, que colocam os atores da formação em rede, são propostas efetivas para a produção de conhecimentos profissionais (Altet; Perrenoud; Paquay, 2003; Cochran-Smith; Litle, 2009).

Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária: delineando uma caracterização geográfica

O Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária (GEAPU) nasceu no contexto pandêmico instituído pela Covid-19, no ano de 2020, que provocou exigências profundas na organização e oferta das atividades pedagógicas nas instituições escolares. Buscando-se atender às exigências de oferta de ensino em condições de isolamento social, uma corrida institucional se deu aos setores incumbidos de desenvolver propostas pedagógicas formativas. Os assessores pedagógicos (ainda que na maior parte das instituições essa nomenclatura seja desconhecida) tiveram que se mobilizar plenamente para atender às demandas institucionais. Nas instituições em que o serviço de formação pedagógica já estava instituído, com programas ou espaços formativos reconhecidos, percebeu-se uma maior facilidade para se compor ofertas formativas que atendessem à demanda apresentada. Essa não era, contudo, a realidade de muitas instituições, que se viram em um contexto inesperado, sem programas de formação pedagógica docente constituídos, o que potencializou os desafios enfrentados naquele cenário.

Esse cenário de profunda exigência de transformação fez nascer o GEAPU, germinado como um espaço de autoformação para assessores pedagógicos, destinado a atender profissionais nessa função das várias instituições de ensino superior brasileiras. Tratava-se da constituição de um espaço que não somente se limitaria à realização de estudos sobre o tema do assessoramento pedagógico no ensino superior, mas, prioritária e majoritariamente, seria constituído como um espaço de autoformação e profissionalização da função de assessor pedagógico, que é relativamente nova no campo da Pedagogia Universitária e ainda, em muito, desconhecida no contexto do ensino superior.

Tendo como objetivos o apoio à autoformação do assessor pedagógico e a ampliação dos estudos em torno do campo da Pedagogia Universitária, o GEAPU concretizou oportunidades de profissionalização do assessor pedagógico, fomentando a interação e o diálogo entre diferentes profissionais, a partir de suas distintas experiências institucionais de assessoramento pedagógico. Entre as atividades desenvolvidas, destacaram-se encontros virtuais, utilizando-se a plataforma GoogleMeet, para troca de experiências a partir da partilha, isto é, o assessor convidado partilhava

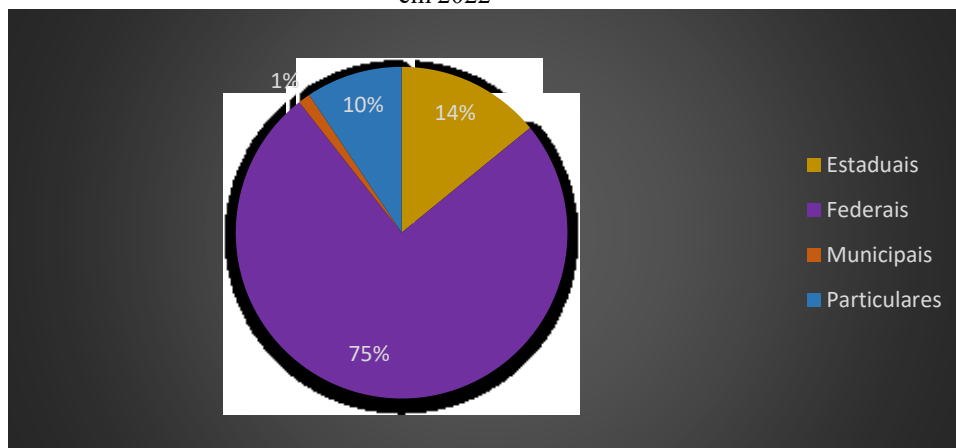
sua prática no serviço de assessoramento, levando o grupo à discussão sobre os temas abordados. Esses encontros foram mediados por profissionais e pesquisadores da área, proporcionando aos membros do grupo a oportunidade de compartilhar o trabalho, as práticas e diferentes referenciais teóricos. Também houve encontros virtuais síncronos, por meio da mesma plataforma, com convidados especialistas no tema de assessoramento pedagógico, em especial pesquisadores reconhecidos no campo da Pedagogia Universitária, visando apoiar a construção de um arcabouço teórico que fundamentasse as práticas de assessoramento. Além disso, foi incentivada a leitura de materiais teóricos selecionados por um processo de curadoria da coordenadora do grupo, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos assessores e ajudá-los a identificar, reconhecer e aplicar esses referenciais em suas práticas. Visando manter uma comunicação ativa e permanente, o GEAPU concretizou-se na aproximação permitida pelo grupo no WhatsApp, espaço propício para partilhas, divulgação de formações, envio de dúvidas e pedido de apoio profissional, discussões sobre distintos e múltiplos temas do cotidiano do serviço de assessoramento pedagógico. Todo o registro formal dessas atividades se dá pela certificação do GEAPU como um projeto de extensão de uma universidade federal, na qual se afilia a coordenadora do grupo², e por meio da qual se pode certificar a participação de cada membro. O espaço, portanto, deu voz, visibilidade e encorajou a busca por legitimidade aos profissionais que ocupam a função de assessores pedagógicos no ensino superior, articulando, assim, a constituição de uma rede que valoriza a função ao proporcionar um espaço de troca, de reflexão e de acolhimento entre estes profissionais.

Sob uma abordagem que valorizou a participação ativa, a colaboração, a exposição de diferentes perspectivas e experiências, o Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária, que à época da coleta de dados contava com mais de 160 membros, foi se consolidando, ao longo dos anos decorridos desde 2020³, como uma rede que constitui uma comunidade de aprendizagem. Características como o sentido do coletivo, a valorização do sentimento de pertença e de acolhimento, além do apoio mútuo (Downes, 2007) entre os assessores pedagógicos membros, permitiu que profissionais em diferentes localidades do país se aproximassem, rompendo barreiras geográficas porque se perceberam unidos pelo objetivo de produzir aprendizagens sobre sua função institucional de assessor pedagógico.

A riqueza da diversidade é o ponto que se faz presente no Grupo, em todas as dimensões, competindo-lhe depositar atenção.

Em relação à diversidade institucional, 85 instituições de ensino superior são representadas no grupo, sendo sua natureza administrativa demonstrada no gráfico 1.

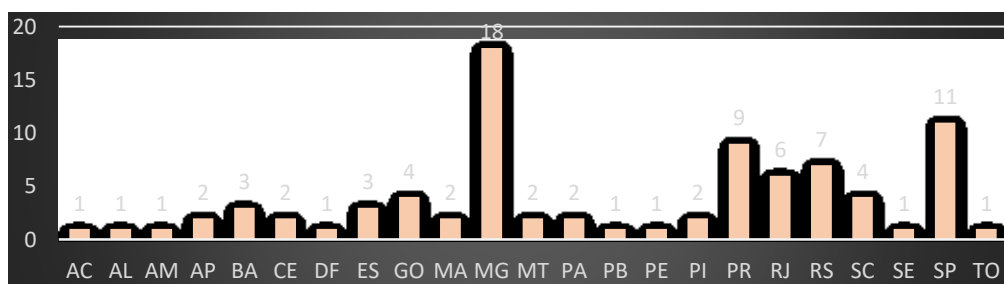
Gráfico 1 – Natureza administrativa das instituições às quais pertencem os assessores pedagógicos do GEAPU, em 2022



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

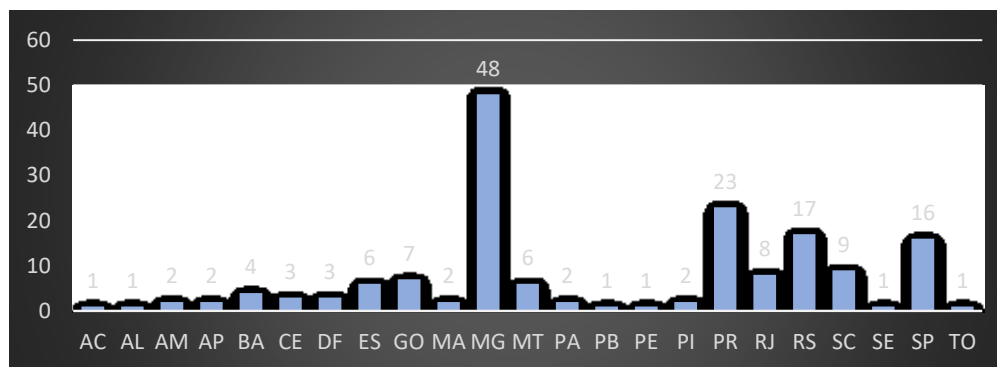
No que se refere à distribuição geográfica, essas instituições se distribuem por 23 Estados, não tendo representação no Grupo apenas os Estados de Rondônia, Roraima, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Norte.

Gráfico 2 – Instituições representadas no GEAPU, por Estado brasileiro, em 2022



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Quando olhados esses mesmos dados, não a partir das instituições, mas pelo número de assessores membros do Grupo, essa distribuição geográfica se mostra ainda mais significativa, evidenciando como o GEAPU tem alcançado grandes proporções e se configurado como uma proposta pioneira e inovadora de autoformação de assessores pedagógicos do ensino superior. A percepção a partir da distribuição aqui observada é de que, ao tomar conhecimento da existência do Grupo, um assessor aciona seus pares, seja de sua instituição seja de outra a que tem acesso, fazendo ampliar essa cultura de autoformação a que se destina o Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária.

Gráfico 3 – Assessores participantes do GEAPU, por Estado, no ano de 2022

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

É evidente que a participação das regiões Sudeste e Sul se destacam. Isso pode ser explicado pelo fato de que, nessas regiões, há distintas iniciativas que se debruçam sobre o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária, e, conseqüentemente, tangenciam o tema das Assessorias Pedagógicas. Entre tais iniciativas, é possível citar grupos de pesquisas que têm se dedicado ao estudo das Assessorias Pedagógicas, a exemplo do Grupo de Pesquisas em Pedagogia Universitária (GIPeU), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *campus* Rio Claro. É possível, ainda, citar espaços de formação consolidados, orientados por esse campo, como o Espaço de Apoio ao Ensino e ao Aprendizado (EA2), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), os Grupos de Apoio Pedagógico (GAP), da Universidade de São Paulo (USP), e a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). São, todas essas, iniciativas de instituições de ensino superior das regiões Sul e Sudeste que, certamente, contribuem para o fortalecimento do campo.

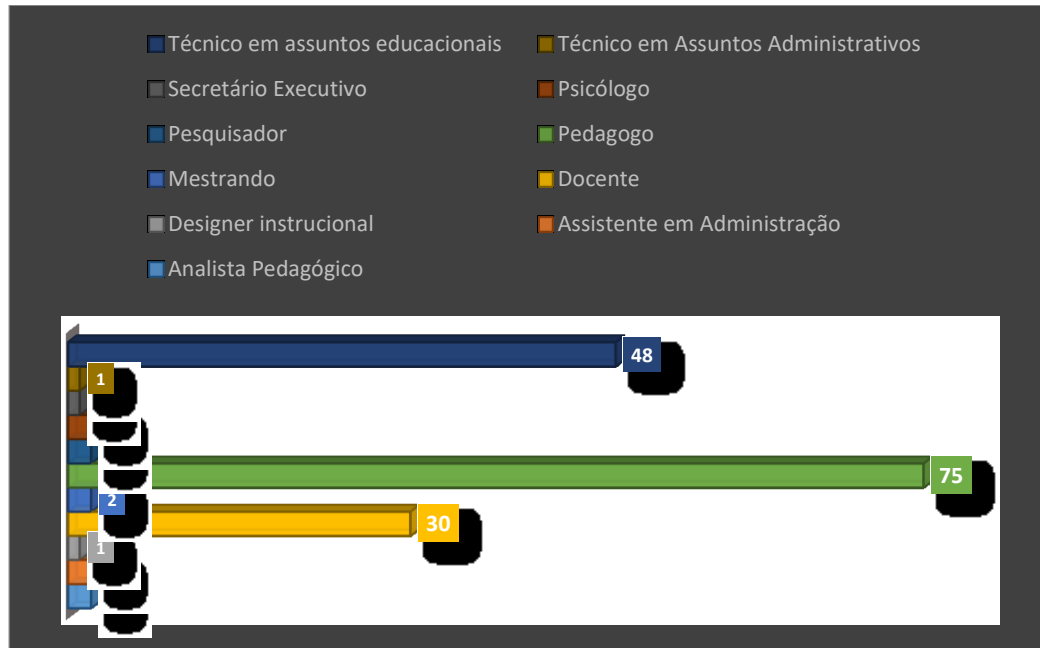
Na região Sul, destaca-se, sobremaneira, a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES)⁴. A Rede aborda a educação superior enquanto campo científico, de produção e disseminação do conhecimento a partir de uma perspectiva em que, dado o papel que a educação superior exerce na tessitura social, no mundo do trabalho e nas relações econômicas, vislumbra-se, no horizonte, um espaço mais marcante para este campo. A RIES envolve diversas instituições de ensino superior (IES) não só do Brasil, mas também da América do Sul, e conta com parcerias entre grupos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e bolsistas de Doutorado Capes da Universidade do Texas.

São, portanto, iniciativas dessa natureza que mobilizam profissionais que atuam no campo e, nesse sentido, explicam a participação expressiva de assessores dessas regiões em projetos como o Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária.

Experiência profissional: uma teorização sobre o ciclo de vida dos assessores pedagógicos no ensino superior

Na análise profissional em relação ao cargo ocupado nas instituições, os membros do GEAPU se estratificam em diferentes ocupações, entre as quais se destacam, em maioria, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e docentes.

Gráfico 4 – Assessores participantes do GEAPU, por cargo, no ano de 2022



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

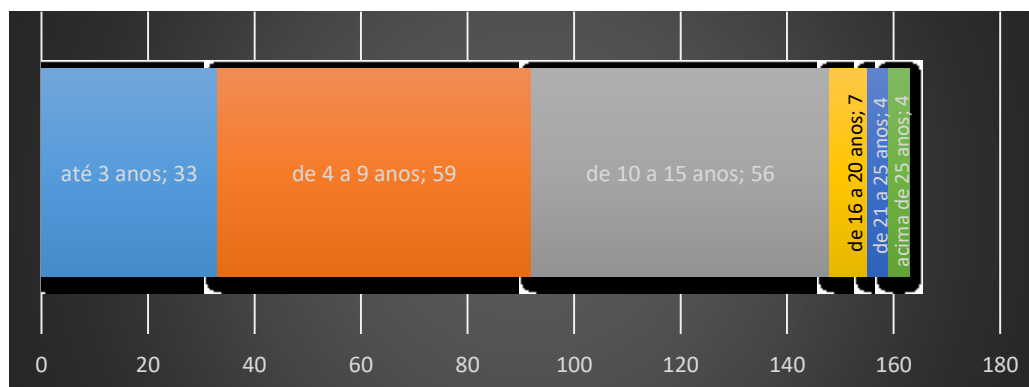
Os números reforçam a premissa de que a função de assessor pedagógico não deve estar condicionada a um cargo, porque o que deve conferir legitimidade à ocupação da função é a concepção de trabalho que orienta a construção das Assessorias Pedagógicas, assim como a busca permanente por formação para bem desenvolver tal função (Xavier, 2019).

Também o tempo de serviço na função de assessor pedagógico mostra-se passível de uma análise que converge na diversidade do grupo, ou seja, a diversidade na experiência profissional é condizente com a mesma diversidade que afeta o Grupo em outras dimensões. Há profissionais com experiências prévias em funções distintas à ocupada na Assessoria Pedagógica, assim como há profissionais com experiências em outras instâncias administrativas fora do serviço público. Para os fins deste estudo, contudo, interessa-nos o tempo especificamente ocupado na função de assessor pedagógico, para que se possam estabelecer com ele relações sobre o grau de envolvimento e segurança no desenvolvimento das responsabilidades institucionais que recaem na função de assessoramento pedagógico.

Nesse contexto, destaca-se que o assessor pedagógico membro do Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária com menor tempo de experiência na função declarou ter 22 dias

na Assessoria Pedagógica, no momento da coleta de dados. Isso pode demonstrar que há uma preocupação imediata com a qualificação para a função, possivelmente incentivada por outros pares da Assessoria, o que sinaliza e reforça o sentido da cultura de autoformação como uma aquiescência entre os assessores.

Gráfico 5 – Assessores participantes do GEAPU, por tempo de experiência profissional, no ano de 2022



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Em uma primeira análise, na inexistência de estudos que especifiquem o ciclo de vida profissional dos assessores pedagógicos, toma-se por parâmetro o ciclo de vida profissional dos professores definido por Huberman (2000). Cientes de que a referência aqui adotada diz respeito à carreira dos docentes e, portanto, resguardadas as respectivas particularidades entre as carreiras, ousa-se caminhar na direção de uma teorização para o ciclo de vida profissional dos assessores pedagógicos, cujos estratos sugeridos podem conter aproximações com o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000).

Essa perspectiva parece possível porque, conforme define o próprio autor, as fases do ciclo de vida profissional configuram-se como tendências gerais, sendo, portanto, fases perceptíveis a partir da experiência profissional. Esse ângulo se constitui na fala dos próprios assessores pedagógicos que compõem o Grupo, em diferentes momentos dos encontros de formação pedagógica ou dos diálogos no grupo do aplicativo de conversas. Assertivas verbais como “estou chegando agora nessa função, não sei bem o que devo fazer, mas estou ansioso para aprender com o grupo” (Assessor Pedagógico 1), “(...) como sou nova aqui, fico insegura na informação” (Assessora Pedagógica 2), “(...) se entendemos que são as nossas experiências, as nossas vivências, que nos faz ser, vamos continuar nos (re)fazendo e nos transformando por toda nossa existência. Se são os(as) outros(as) que nos dão voz, é com eles(as) que continuaremos a nos construir interdisciplinarmente” (Assessora Pedagógica 3); “deixo isso tudo para vocês que estão chegando, eu já estou finalizando meu papel nessa função” (Assessora Pedagógica 4), vão denotando o sentido que cada fase do ciclo de vida profissional dos assessores pedagógicos imprime em suas ações, constituindo marcas das tendências gerais ora referidas.

Por outro lado, é preciso reforçar que essa classificação não se aplica a todos os assessores pedagógicos, mas somente àqueles que ingressam na carreira em cargos já destinados a essa função. Essa observação é fundamental porque um enorme desafio das Assessorias Pedagógicas se relaciona à questão da transitoriedade, ou seja, em muitos casos, quando não se ocupa a função de assessoramento com cargos previamente estabelecidos para isso, não há garantia institucional que confira a segurança da permanência na função. Assim, a depender da gestão, pessoas entram e saem da função de assessor pedagógico, impedindo que se efetive o desejado prolongamento no tempo e espaço profissional da Assessoria Pedagógica. Essa questão chega a atingir a própria existência do setor, ou seja, a depender da gestão e sua concepção acerca da cultura formativa da instituição, a própria Assessoria Pedagógica é alvo de disrupção e descontinuidade (Xavier, 2019).

Apresentadas tais notas que introduzem as devidas ressalvas e tomando por referência a lógica do ciclo profissional de Huberman (2000), assume-se como seis as fases que podem configurar a vida profissional dos assessores, sendo elas: fase inicial de entrada na função; fase de estabilização; fase de diversificação; fase de questionamento; fase de serenidade; e fase de desinvestimento.

A fase da entrada na função se configura pela sobrevivência e descoberta. Enquanto a descoberta se refere à expectativa e ao entusiasmo inicial de ingresso na função, a sobrevivência se traduz pelo sentimento de choque de realidade, quando o assessor pedagógico é confrontado pelas dificuldades inerentes à função e à distância que se estabelece entre o cenário de trabalho ideal e a realidade do cotidiano. Sua inserção no campo exige dele um processo de tatear a função, dado o “escuro” em que nele se inicia. Ambos sentimentos caminham em paralelo, enquanto o ganho de experiências vai encaminhando o assessor pedagógico a uma nova fase do ciclo profissional.

A fase da estabilização se refere ao momento de comprometimento definitivo com a função, o que amplia a tomada de responsabilidades e insere o assessor pedagógico nas questões relativas à sua identidade profissional, ou seja, a pessoa “passa a ser” assessor pedagógico. O sentimento identitário permite algum nível de liberdade e emancipação, o que amplia sua perspectiva própria de competência pedagógica para o desempenho da função. Nesse sentido, essa fase profissional permite que os assessores pedagógicos, a partir de suas diferentes estratégias de preparação para o trabalho, sintam-se mais preparados, com um repertório que lhes confere uma atuação mais eficaz e com melhores recursos.

A terceira fase seria a de diversificação, em que o sentimento de “competência pedagógica” permite ao assessor pedagógico processos de experimentação e diversificação dos modos pelos quais atua e sob os quais estabelece os entrelaços com os sujeitos de sua atuação. Nessa fase, os assessores pedagógicos mostram-se mais engajados, mais empenhados ao trabalho em equipe e mais motivados em relação às suas próprias aspirações profissionais.

Assim como caracteriza Huberman (2000) em relação ao ciclo profissional dos professores, também em relação à função de assessor pedagógico essas três fases iniciais podem ser percebidas com maior homogeneidade entre os profissionais; as fases seguintes, entretanto, já demonstram diferentes caminhos que podem divergir profundamente, a depender do conjunto das experiências profissionais de cada assessor pedagógico, de seu contexto institucional, e de seu investimento na função.

A fase do questionamento se caracteriza pela progressiva sensação de rotina marcada pela ausência de inovações significativas. Como se trata do meio da carreira, pode ocorrer aqui o momento de crise, de pôr-se em questão devido a um “balanço” profissional em relação à sua própria profissão. Por outro lado, questiona a cultura institucional, as políticas e as práticas às quais está envolvido, dado o nível de amadurecimento profissional em que se encontra. É evidente que, a depender das condições institucionais, muitos assessores pedagógicos podem não passar por essa fase, o que, por decorrência, permitiria uma compreensão de que continuam a ser desenvolvidos processos de diversificação que vão lhe proporcionando amadurecimento profissional, consolidando seu trabalho e campo de atuação.

A fase de serenidade se refere a períodos pós-questionamentos, quando a “maturidade” vai permitindo que os assessores pedagógicos sejam menos vulneráveis, quer em relação à avaliação do outro quer em relação às próprias expectativas que gera para si mesmo, quando ações mais espontâneas podem fazer parte de seu trabalho.

Finalmente, a fase de desinvestimento se refere ao final da vida profissional, quando se diminui a destinação de investimentos em sua própria formação ou em seu trabalho, e “distancia-se” de projetos de médio ou longo prazo.

Como dito, é evidente que essas três fases finais dependerão completamente de cada percurso individual dos assessores pedagógicos, sendo possível não transitar por nenhuma delas, assim como também pode ser possível antecipá-las, a exemplo de profissionais que vão deixando a função pelo caminho, provocando esse distanciamento antecipadamente.

Gráfico 6 – Assessores participantes do GEAPU, segundo a fase do ciclo profissional, no ano de 2022



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Uma segunda análise possível, ainda quanto ao tempo de experiência dos assessores pedagógicos, remete ao fato de que a maioria deles encontra-se entre quatro e 15 anos de trabalho. Esse dado nos indicia que grande parte das Assessorias Pedagógicas foram instituídas em decorrência dos processos de expansão das instituições federais de ensino superior.

Caso seja utilizada, como ponto de partida, a política estabelecida pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁵, encontra-se, na previsão de uma das diretrizes de tal programa, a necessidade de oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem. À vista dessa diretriz, muitas instituições beneficiadas pelo programa formalizaram setores responsáveis pela formação pedagógica docente, nomeando tais setores profissionais que, ao ver a presente pesquisa, passaram a desenvolver atividades de assessoramento pedagógico docente, ainda que não fossem assim reconhecidos e denominados na instituição.

Nesse sentido, considerando que a política do Reuni se inicia em 2007 e teria plena implantação até 2012⁶, insere-se nesse intervalo a contratação da maioria dos membros do GEAPU, ou seja, 59 profissionais têm entre quatro a nove anos de função, e outros 56 entre 10 a 15 anos de função. Disso pode decorrer que essa maioria esteja se engajando em processos de autoformação, uma vez que as instituições abriram os setores, mas não constituíram políticas que estabelecessem práticas, ações ou responsabilidades compatíveis a eles (Xavier, 2019).

A fala dos assessores pedagógicos reforça a compreensão de que a criação do Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária consolidou um espaço que supre o hiato de autoformação para o assessoramento pedagógico, necessário desde a constituição da base legal da política de ampliação do ensino superior e a contratação e alocação de profissionais nos setores responsáveis pela formação docente. “Essa perspectiva de formação dialoga com o que temos estudado e vivenciado nesse grupo e avança rumo a formação de uma comunidade colaborativa de práticas” (Assessora Pedagógica 5); “Esse grupo transformou minha vida profissional” (Assessora Pedagógica 6). “Esse grupo é mil” (Assessora Pedagógica 7). “Esperamos que possa contribuir com as nossas discussões e aumentar a visibilidade do apoio pedagógico” (Assessora Pedagógica 8).

Esse exercício de caracterização parece denunciar a imensa responsabilidade que se deposita em uma iniciativa de autoformação de assessores pedagógicos como o Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária. Para longe de se procurar estabelecer processos de homogeneização, iniciativas como essa permitem a consolidação de uma função ainda em constituição, para a qual se revelava um vazio formativo. Dessa formação espera que se confira, minimamente, condições de qualificação profissional aos assessores pedagógicos. Assim, mesmo

face a cada cultura institucional a que se afilie os assessores pedagógicos, torna-se possível a promoção de espaços formativos que levem à tomada de consciência profissional, e que isso se reflita na qualificação de cada prática de assessoramento.

Considerações Finais

Vislumbrou-se nesse trabalho uma oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre o serviço de assessoramento pedagógico universitário, cuja perspectiva analítica depura a compreensão sobre a posição ocupada por tal serviço, geográfica e profissionalmente.

Do ponto de vista geográfico, a iniciativa pioneira e inovadora de construção de um espaço de autoformação de assessores pedagógicos, sob a ótica de comunidade de aprendizagem, para atuarem com maior segurança e fundamentação no ensino superior, mostra-se bastante oportuna. Isso decorre do fato de que a diversidade que alcança todas as dimensões institucionais sinaliza que o projeto desperta interesse em profissionais oriundos de distintas instituições de ensino superior brasileiras.

O assessoramento pedagógico, responsável primariamente pela criação e desenvolvimento de ambientes e espaços de formação pedagógica que atendem, transversalmente, às demandas dos professores, tem sido, muitas vezes, instituído sob características de transitoriedade e voluntariedade, o que impede, nesses casos, que um processo formativo destinado a esses assessores que ocupam tais funções seja desencadeado. Dada a relevância que essa função vem alcançando nos últimos contextos históricos, contudo, não parece possível negligenciar esse processo autoformativo que confere competências profissionais à função de assessor pedagógico, sob o risco de não serem alcançados os objetivos que norteiam a criação desses espaços.

Por outro lado, do ponto de vista profissional, os dados sinalizam que os assessores pedagógicos ocupam diferentes cargos, o que referenda que a função não mais pode ser instituída tendo um único cargo (o docente) como referente. É preciso que se analisem as concepções profissionais para a ocupação da função de assessor pedagógico, como premissa de perenidade da função, de modo que as possibilidades de constituir legitimidade e profissionalidade dessa função se tornem uma realidade.

À vista disso, a teorização de um ciclo de vida profissional pode vir a contribuir para ampliar a compreensão da função, permitindo que assessores pedagógicos tomem consciência das condições proporcionadas pela experiência, o que parece ser um passo importante para a construção de novos referentes para o assessoramento pedagógico no ensino superior.

Referências

- ALTET, M; PERRENOUD, P; PAQUAY, L. **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo: Artmed Editora, 2003.
- CHALMERS, D; GARDINER, D. The measurement and impact of university teacher development programs. **Educar**, 51(1), 2015, p. 53-80.
- COCHRAN-SMITH, M; LYTLE, S. L. **Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation**. New York: Teachers College Press, 2009.
- CUNHA, M. I. Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: Leite, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIE/Livpsic, 2010, p. 63-74.
- CUNHA, M. I. (Org.). Estratégias de assessoramento pedagógico em questão: potencialidades na didática da educação superior. In: Farias, I. M. S. *et. al.* **Didática e Prática de Ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 2981-2994.
- DOWNES, S. Learning networks in practice. In: **Emerging technologies for learning**. Volume 2. UK: Becta (British Educational Communications and Technology Agency), 2007, p. 19-39.
- FERNÁNDEZ, L. Asesoramiento pedagógico institucional: una propuesta de encuadre de trabajo, **Revista Argentina de Educación**. Buenos Aires, AGCE, año II, n. 2, 1982, p. 18-36.
- HEVIA, I. A. El asesor pedagógico em la formación del docente universitario. In: Lucarelli, E. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: UBA, 2004, p. 83-108.
- HORNINK, G. G.; VIEIRA, F; COSTA, J. M. O papel do Centro IDEA-UMinho na transição para o ensino online durante a pandemia COVID-19: enfrentar desafios e criar oportunidades. In: Martins, M.; Rodrigues, E. **A Universidade do Minho em tempos de pandemia: reações**. Braga, Portugal: UMinho Editora, 2020, p. 174-210.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.
- LEITE, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIE/Livpsic, 2010.
- LEITE, C.; CUNHA, M. I.; BAIBICH, T. M. (Orgs.). Dossiê – Pedagogia Universitária: debates internacionais contemporâneos. **Educar em Revista**, n. 57, 2015, p. 15-16, jul./set.
- LUCARELLI, E. Una mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad. **InterCambios**, vol. 3, n. 2, 2016, p. 13-25.
- LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica em la formación**. Buenos Aires: UBA, 2004.
- NÓVOA, A. Pedagogia universitária: já estamos no século XXI ou ainda não? Conferência de abertura. **VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária**. Ensino Superior - Inovação e qualidade na docência. Porto, FPCEUP, 2012.
- SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre a ciência**. Porto, Ed. Afrontamento, 1987.

STEINERT, Y. *et al.* A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update, **BEME Guide**, n. 40, Medical Teacher, 2016, p. 769-786. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>.

XAVIER, A. R. C. **Contextos Curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão**. Rio Claro: UNESP, 2019. Tese de Doutorado em Educação.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e232232, 2020, p. 1-23, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698232232>.

XAVIER, A. R. C.; LEITE, C. Mapeamento da Formação Pedagógica de docentes universitários nas Universidades Públicas Portuguesas. **Revista Lusófona de Educação**, v.45, p. 109-123, jan. 2020, DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle45.08.

Notas

¹ Neste texto utilizaremos o termo Assessoria Pedagógica como sinônimo de Assessoria Pedagógica Universitária. Nossa opção se deve ao fato de que muitos assessores pedagógicos do ensino superior estão alocados em Institutos Federais, o que os faz diferir em relação à terminologia Universitária, mas não em função do conceito e funções desempenhadas por esse setor.

² Mais informações sobre o GEAPU e como fazer parte podem ser solicitadas diretamente à coordenadora do grupo pelo endereço eletrônico: amanda.xavier@unifa-mg.edu.br

³ Em 2024, ano de publicação deste artigo, o Grupo no WhatsApp conta com mais de 300 profissionais envolvidos com a temática da Assessoria Pedagógica. A atuação ativa de seus membros levou à publicação do Manifesto dos Assessores Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior Brasileiras, publicado na Revista Educação: Teoria e Prática, e que pode ser acessado em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18246>

⁴ Fonte: RIES. Escola de Humanidades PUCRS. Disponível em: <https://www.pucrs.br/humanidades/ries/>. Acesso em 10 jan. 2024.

⁵ Programa instituído pelo Governo Federal do Brasil, pelo Decreto 6 096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em 10 jan. 2024.

⁶ Fonte: MEC - REUNI. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>.