



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

XAVIER, AMANDA REZENDE COSTA; AZEVEDO, MARIA ANTONIA RAMOS DE
ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO
DA UNIVERSIDADE NOVA: MAPEAMENTO E REFLEXÕES

Educação em Revista, vol. 36, e232232, 2020

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698232232>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362880125>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

UFMG redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE NOVA: MAPEAMENTO E REFLEXÕES**AMANDA REZENDE COSTA XAVIER¹**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0097-3577>**MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO²**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6215-2902>

RESUMO: Este artigo tem o escopo de apresentar o mapeamento da Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova, ou seja, trata dos setores institucionais que se responsabilizam pela formação pedagógica docente, nas universidades federais brasileiras que formalizaram e implantaram cursos de Bacharelados Interdisciplinares. Tendo o mapeamento como modelo metodológico de pesquisa, foi utilizada a pesquisa documental e a análise documental como instrumentos de coleta e análise dos dados, respectivamente. Compondo uma pesquisa finalizada de doutoramento em educação (XAVIER, 2019), no campo da Pedagogia Universitária, o mapeamento desenvolveu-se entre os anos de 2016 e 2019, decurso temporal necessário para se verificar os movimentos de constituição do setor objeto da pesquisa, nas instituições que compuseram o recorte. Os resultados apontam que há uma tendência no estabelecimento de setores responsáveis pela formação pedagógica docente, embora ainda haja um percurso intenso a ser percorrido, no sentido de legitimar e consolidar tais setores, ao ponto de serem institucionalmente denominados por Assessoria Pedagógica Universitária. Por outro lado, os resultados demonstram, ainda, que, mesmo havendo uma tendência na implantação de tais setores, há diferentes níveis de compromisso para com este movimento. De tal modo, verificam-se instituições já avançadas na consolidação de setores responsáveis pelo assessoramento pedagógico docente, outras encaminhando esta implantação, mas, na contramão, instituições que ignoram este processo e não têm nenhum setor responsável por este serviço de assessoramento, o que nos remete, novamente, à questão da necessidade de institucionalização de tais setores.

Palavras-chave: Assessoria Pedagógica Universitária, Pedagogia Universitária, Formação Pedagógica Docente, Universidade Nova.

UNIVERSITY PEDAGOGICAL ADVISORY IN THE CONTEXT OF UNIVERSIDADE NOVA: MAPPING AND REFLECTIONS

ABSTRACT: This paper introduces the University Pedagogical Advisory by mapping it at the Universidade Nova context, that is, identifying the institutional agents that play role as Advisory Pedagogical in a set of Brazilian federal universities that offer Interdisciplinary Bachelor. The mapping

¹ Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Poços de Caldas, MG, Brasil. <arezendexavier@hotmail.com.>

² Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP. Rio Claro, SP, Brasil. <maria.antonina@unesp.br>

method relies on documental research and documental analysis procedures. Composing a finalized doctoral research in education (XAVIER, 2019), in the field of University Pedagogy, the mapping ranger from 2016 to 2019, which was sufficient to observe changes in the universities researched. Results point towards the increase in initiatives to establish dedicated sectors to teaching formation into the Universities, although there is still a long way until these could be legitimated as University Pedagogical Advisory. Results also showed that despite the effort to establish such services, there are very heterogeneous levels of commitment to this movement. Therefore, it was found into the university set, some in which the consolidation of sectors responsible for pedagogical advice are in advanced level, while in some others there is not even plan to establish such services. Such results emphasize the need to establish the University Pedagogical Advisory services as a University formal goal.

Keywords: University pedagogical advisory, university pedagogy, pedagogical professor training, Universidade Nova.

ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDADE NOVA: MAPEO Y REFLEXIONES

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar el mapeo del Asesoramiento Pedagógico Universitario en el contexto de la Universidade Nova, es decir, trata de los sectores institucionales que son responsables de la enseñanza de la formación pedagógica, en las universidades federales brasileñas que formalizaron e implementaron cursos de Bachillerato Interdisciplinaria. Con el mapeo como modelo de investigación metodológica, la investigación documental y el análisis documental se utilizaron como instrumentos de recolección y análisis de datos, respectivamente. Componiendo una investigación doctoral completada en educación (XAVIER, 2019), en el campo de la Pedagogía Universitaria, el mapeo se desarrolló entre los años 2016 y 2019, tiempo necesario para verificar los movimientos de constitución del sector objeto de la investigación, en las instituciones que componían el recorte. Los resultados muestran que existe una tendencia en la conformación de sectores responsables de la formación pedagógica de los profesores, aunque aún queda un camino intenso por recorrer, para legitimar y consolidar dichos sectores, hasta el punto de ser institucionalmente convocados por la Asesoría Pedagógica Universitaria. Por otro lado, los resultados también demuestran que, si bien existe una tendencia en la implementación de dichos sectores, existen diferentes niveles de compromiso con este movimiento. De esta forma, existen instituciones que ya avanzaron en la consolidación de sectores responsables de la enseñanza de la asesoría pedagógica, otras que dirigen esta implementación, pero, en sentido contrario, instituciones que ignoran este proceso y no tienen un sector responsable de esta asesoría, que vuelve a referirse a la cuestión de la necesidad de institucionalizar dichos sectores.

Palabras clave: Asesoría pedagógica universitaria, Pedagogía Universitaria, Formación Pedagógica de Profesor, Universidade Nova.

INTRODUÇÃO

O contexto de pesquisa referente ao modelo curricular da Universidade Nova (ALMEIDA FILHO, 2007, 2008) trata de um projeto de reforma da universidade brasileira, que apresentou uma reorganização da arquitetura acadêmica, para comportar uma nova modalidade de formação a nível de graduação. Esse modelo curricular foi fomentado pela política conhecida como Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007a).

Em 2007, o MEC lançou o Reuni, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto 6096/2007 (BRASIL, 2007a), como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Governo Federal apresentou o Reuni sob uma série de medidas por ele adotadas, visando retomar o crescimento do ensino superior público, de modo a propiciar condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Suas ações contemplariam o aumento de vagas nos cursos de graduação, com ampliação da oferta de vagas em cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, e metas que visariam diminuir as desigualdades sociais no país³.

Tonegutti e Martinez (2007, p. 1, grifos nossos) lembram que “o Reuni *foi um programa* de adesão voluntária de cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), por decisão do respectivo Conselho Universitário. Cada IFES que *aderisse deveria* prever no seu plano as ações que *pretenderiam* levar a cabo para o cumprimento *das* metas”. Assim, frente a essa liberdade regulada para adesão ou não ao programa, o que tal política propiciou foi a materialização do projeto Universidade Nova, quer dizer, ao definir diretrizes para elaboração dos projetos de expansão e reestruturação das universidades, extremamente alinhadas com o projeto Universidade Nova, fomentou a adoção e viabilizou a implantação desta proposta curricular como modelo de reforma universitária. Portanto, reforçam Tonegutti e Martinez (2007, p. 1) que, no que tange às implicações desta regulamentação quanto à adesão pelas IFES, “foi a forma encontrada pelo MEC de viabilizar o projeto de Universidade Nova, proposto pelo [...] Professor Naomar de Almeida Filho, [...] inspirado no plano diretor de implantação da UNB elaborado por Anísio Teixeira⁴”.

³ Fonte: Governo Federal do Brasil. Ministério da Educação. Reuni. O que é o Reuni. Publicado em 25 de março de 2010. Disponível em <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em 26 fev. 2018.

⁴ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) compunha uma geração de intelectuais brasileiros que apresentava como meta a edificação de uma sociedade desenvolvida e moderna por intermédio da Educação. Conduzido pela defesa da educação nacional, Anísio Teixeira inseriu-se no cenário educativo do país, posicionando-se enquanto educador e administrador. Seu legado ganha ainda maior importância devido a sua significativa contribuição para repensar a estrutura educativa brasileira, bem como por meio de ações efetivas em sua estrutura organizativa, que resultaram em estratégias políticas e administrativas de expansão e reordenação da educação nacional. Inserido no debate da problemática educacional brasileira, Anísio Teixeira vislumbrava a criação da universidade, uma real tentativa de fonte espiritual e intelectual para a materialização do desenvolvimento da sociedade, que deveria adotar como sentido orientador a necessidade de concretização de um sistema educativo democrático, livre e autônomo. Na tentativa de concretização de seu projeto de universidade, foi referência na

De acordo com seu idealizador, Professor Naomar de Almeida Filho, o modelo curricular denominado por Universidade Nova, a ser aderido voluntariamente pelas universidades federais brasileiras,

aponta para uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade brasileira, visando superar e corrigir alguns dos defeitos aqui analisados [a universidade brasileira terminou dominada por um poderoso viés profissionalizante, com uma concepção curricular simplista, fragmentadora e distanciada dos saberes e das práticas de transformação da sociedade – p. 259]. Em termos de arquitetura acadêmica, trata-se da implantação de um regime de três ciclos de educação universitária: Primeiro Ciclo - Bacharelados Interdisciplinares (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; Segundo Ciclo - Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas; Terceiro Ciclo - Formação acadêmica, científica ou artística, de pós-graduação. A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional, quanto da pós-graduação. Além disso, novas modalidades de processo seletivo serão necessárias, tanto para o primeiro ciclo quanto para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 265).

Inseridos, assim, em contextos que exigem novos modos de fazer pedagógico, e frente às exigências de inovação relativas ao modelo curricular proposto, como é o caso do modelo curricular da Universidade Nova, os docentes universitários sentem a tensão da exigência de ressignificação de seus saberes e de suas práticas. Há o imperativo de um “trabalho docente flexível e multifacetado [...] atravessado por atividades e exigências que não cessam” (MANCEBO, 2007, p. 78), denominado por Hargreaves (1994) como profissionalismo alargado, que é reforçado por um “sobretabalho que poderá advir da multiplicação de estudantes sob sua responsabilidade, bem como o desgaste de um cotidiano sem sentido, pois marcado pelo insucesso de estudantes que aprendem mal e competem pelo acesso ao 2º nível” [*no caso do modelo curricular da Universidade Nova*] (BESSA LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 58, grifo nosso). Em referência à massificação do ensino superior e à relação da instituição universitária com a sociedade, aponta Nóvoa (2012) que grandes são as mudanças da academia nos últimos anos, configuradas como desafios. Nóvoa (2012) define que estas mudanças requerem um trabalho intensivo para se pensar a aula e, reconhecemos conseqüente, para se pensar a docência universitária.

Nessa direção, ao observamos, no caso das universidades públicas federais brasileiras, os dispositivos legais determinados pelo Reuni, que orientam as inovações curriculares, identificamos apontamentos e orientações relativos ao apoio e à formação pedagógica docente, tratados como requisitos de garantia de sucesso acadêmico. Documentos do Ministério da Educação do governo brasileiro sinalizam a previsão, nos projetos pedagógicos dos cursos, de “programas de formação dos docentes em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem” (BRASIL, 2010, p.7); “oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas” (BRASIL, 2007b, p. 10), de modo a “assegurar a qualidade por meio de inovações

articulação de dois modelos de universidade que acabaram por se efetivar no campo educacional brasileiro, a Universidade do Distrito Federal, fundada em abril de 1935, por meio do Decreto Municipal nº 5.513 e a Universidade de Brasília, instituída por meio da Lei nº 3.998, em 1961 (BERTOLLETTI, 2012, p. 551-552).

acadêmicas” (BRASIL, 2009, p. 3) e “inovações pedagógicas” (BRASIL, 2009, p. 14), sendo que as “inovações acadêmicas e pedagógicas desdobram-se em ações e estratégias descritas nos Planos de Reestruturação [*das universidades que aderirem ao programa de reestruturação do governo federal*] e se materializam não só por meio de investimentos diretos do programa, mas por um conjunto de programas associados” (BRASIL, 2009, p. 13, grifo nosso).

Assim, no cenário atual brasileiro, em que uma política pública educacional fomentou a implantação do modelo curricular da Universidade Nova em universidades federais brasileiras, a questão do assessoramento pedagógico emerge como importante ferramenta de apoio à docência universitária, na intenção de que o modelo curricular proposto não seja apenas um discurso no papel, mas que se efetive por meio da inovação da prática pedagógica docente.

Estando fortemente relacionado com o campo da Pedagogia Universitária, recorremos à “Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário, Volume 2” (MOROSINI, 2006) quando aludimos a formação pedagógica docente, referindo-nos ao conceito em sentido amplo, isto é, tendo em consideração o cotidiano do mundo acadêmico, no ensino superior universitário. Esse conceito amplo implica a dimensão relacional da profissão docente, acerca da criação de um clima de aprendizagem que tem em atenção os estudantes e que, simultaneamente, implica o fazer docente orientado para a aprendizagem autônoma destes atores. Do ponto de vista conceitual, pressupõe, quer modos de trabalho pedagógico relacionados ao processo de ensino emancipatório, de ruptura com os modos meramente expositivos, quer um afastamento de processos de avaliação que têm subjacentes uma lógica tradicional, que os limita à obtenção de dados classificatórios, pressupondo que a avaliação seja, ela própria, um dispositivo que contribua para melhorar o ensinar e o aprender.

A Assessoria Pedagógica Universitária, por sua vez, revela-se como o setor institucional que assume a responsabilidade por ações de formação pedagógica docente, atuando conjuntamente com os docentes para a construção de saberes da docência (XAVIER, 2014; XAVIER *et al.*, 2017; XAVIER; TOTI; AZEVEDO, 2017; XAVIER; LEITE; AZEVEDO, 2018). Logo, 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; CUNHA, 2015, p. 3).

À vista desta conjuntura, este artigo objetiva, portanto, apresentar o mapeamento da Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova, decorrente de uma pesquisa de doutoramento em educação finalizada (XAVIER, 2019). Ou seja, tem o objetivo de tratar dos setores

institucionais que se responsabilizam pela formação pedagógica docente, nas universidades federais brasileiras que formalizaram e implantaram cursos de Bacharelados Interdisciplinares, colocando em evidência uma tendência na implantação de tais setores, mas não deixando de referenciar os diferentes níveis de compromisso das instituições para com este movimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcance do objetivo ora apresentado, adotamos o mapeamento como método de pesquisa (PAULSTON, 1993; 1999; 2001), a Assessoria Pedagógica Universitária como objeto, e, por sua vez, a pesquisa documental como instrumento de coleta de dados. A partir destas delimitações, quatro foram os procedimentos metodológicos que permitiram o mapeamento pretendido: a consulta em sistemas de acesso à informação do governo federal, o contato com informantes privilegiados nas instituições, que detêm acesso ao objeto de estudo, a pesquisa em portais eletrônicos institucionais e a pesquisa em documentos estratégicos institucionais.

Assim, quanto à consulta em sistemas de acesso à informação do governo federal brasileiro, utilizamos duas plataformas, sendo elas o e-MEC⁵ e o e-SIC⁶.

O e-MEC é o Cadastro Nacional dos Cursos e Instituições de Educação Superior. Trata-se de uma base de dados oficial, editada pelo poder público, seja o MEC, ou órgão competente das instituições, nos limites de sua autonomia. É regulamentada pela Portaria Normativa 21/2017 e guarda conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das instituições de ensino superior no país. Este cadastro, apresentado em plataforma, demonstra a regularidade e validade dos processos regulatórios referentes ao funcionamento das instituições e ofertas de cursos de nível superior.

O e-SIC, por sua vez, é o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão. Trata-se de um sistema eletrônico de acesso à informação, mantido pela Controladoria Geral da União (CGU). Permite que qualquer pessoa física ou jurídica obtenha informações de órgãos e entidades do Poder Executivo Federal, consolidando a política de transparência prevista na Lei de Acesso à Informação.

A consulta ao e-MEC se deu em períodos distintos: fevereiro e setembro de 2016, fevereiro de 2018, e abril de 2019. Esse recorte longitudinal teve vistas a garantir que se evidenciasse uma amostra que efetivamente estivesse enquadrada no contexto pesquisado, porque havia indicações, no sistema, de que cursos informados estavam em processo de avaliação ou mesmo de extinção. Deste modo, pareceu-nos pertinente garantir que a amostra fosse revisitada para se incluir somente aquelas instituições que têm ativos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, ou seja, efetivamente enquadradas no contexto da Universidade Nova, recorte da pesquisa.

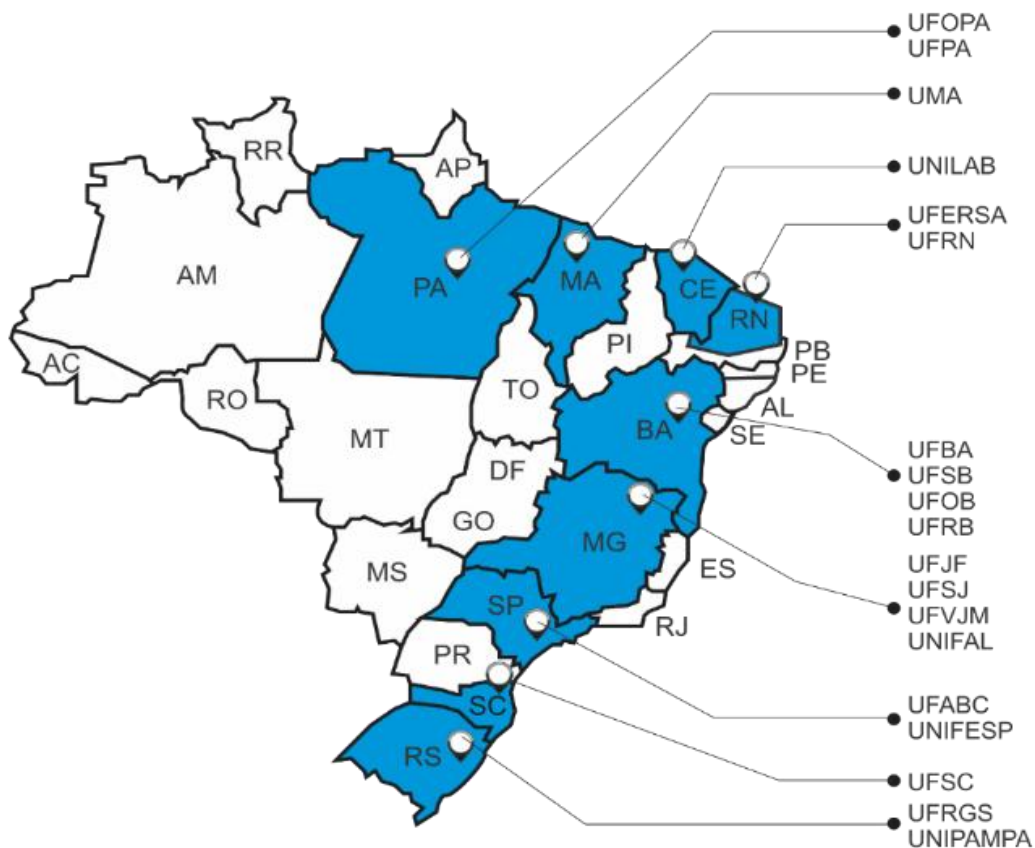
⁵ Fonte: e-MEC. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 02 fev. 2016.

⁶ Fonte: e-SIC. Disponível em <<https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>>. Acesso em 15 ago. 2017.

Na seleção, com vistas à exequibilidade do estudo, adotamos como critério de exclusão da amostra a não inclusão de cursos que não são pertencentes ao grau de Bacharelado, o que nos levou, por consequência, a não incluirmos no mapeamento instituições que oferecem cursos de Licenciatura Interdisciplinar. Essa opção se fundamenta no fato de que o Bacharelado Interdisciplinar foi a modalidade inicialmente adotada pelas instituições que aderiram ao modelo Universidade Nova, de modo que outros formatos curriculares vieram posteriormente, ampliando consideravelmente o recorte e inviabilizando o estudo projetado inicialmente. Desta feita, torna-nos factível trabalhar com o modelo curricular inicial, para reconhecemos, panoramicamente, o assessoramento pedagógico docente disponibilizado neste modelo, a partir de sua concepção. Também foi admitido como critério de exclusão as instituições que tinham cursos de Bacharelados Interdisciplinares extintos ou em processo de extinção, sendo, portanto, incluídos somente aqueles com *status* ativo no e-MEC.

O resultado desta pesquisa apontou a existência de 19 universidades federais brasileiras que aderiram ao modelo Universidade Nova. A Figura 1 demonstra a distribuição das universidades federais que aderiram ao modelo Universidade Nova, com cursos de Bacharelados Interdisciplinares em funcionamento.

Figura 1 – Universidades Federais brasileiras que aderiram ao modelo Universidade Nova



Fonte: XAVIER, 2019, p. 205.

Visando garantir a fidelidade do mapeamento, recorreremos à consulta a informantes privilegiados nas universidades federais que compõem o recorte. Foram definidos como informantes privilegiados aqueles profissionais que ocupavam o lugar de assessores pedagógicos ou que detinham cargos de direção de setores que, em algum nível, pudesse referenciar o serviço de assessoramento pedagógico universitário. Essa consulta foi realizada no ano de 2016, por meio de contato telefônico e correio eletrônico, com registro dos dados em planilhas de pesquisa, visando ampliar as informações que seriam coletadas pelos procedimentos subsequentes. A partir desta consulta, constituir-se-ia um acervo de dados registrados para confirmar ou confrontar aqueles encontrados na análise documental, quando estes, coletados nos documentos e nas páginas institucionais, não se mostrassem suficientes para o mapeamento pretendido. Assim o fizemos porque a não evidência dos dados institucionais disponibilizados nas páginas eletrônicas aumenta a possibilidade de equívoco quanto a identificação dos setores objeto do estudo, tendo em conta a diversidade de setores que tratam da formação, mas que não se enquadram no recorte da pesquisa.

Efetivamos a consulta pelo e-SIC, no 2º semestre do ano de 2017, por meio do envio eletrônico de três perguntas às universidades federais incluídas no recorte alcançado com a consulta ao e-MEC, conforme relatórios emitidos nas consultas a esse sistema no ano de 2016. As perguntas foram: 1) A universidade possui o serviço de assessoria/apoio pedagógico dirigidos aos seus docentes (departamentos, setores, serviços ou ações que têm como objetivo oportunizar espaços e/ou momentos de formação pedagógica permanente aos docentes, seja por meio de palestras, oficinas, etc., ou por meio de cursos e atendimento individual)? 2) Se sim, há uma regulamentação ou norma interna para o serviço? 3) Qual o endereço eletrônico do setor/departamento responsável? As universidades incluídas no recorte da pesquisa retornaram o questionário, com exceção de uma única instituição. Porém, nem todas forneceram dados relativos à regulamentação do serviço de assessoria pedagógica, questão que deixamos de evidenciar no mapeamento. As respostas das universidades ao e-SIC também orientou o procedimento de coleta de dados nos portais eletrônicos institucionais e a pesquisa em documentos estratégicos institucionais, tendo em vista que algumas delimitaram os programas de formação e setores responsáveis pelo desenvolvimento profissional docente.

Assim, pautamos a busca nas páginas eletrônicas pelas respostas das universidades às consultas; contudo, quando estes procedimentos anteriores não foram suficientes para se localizar as ações e responsabilidades alvo da pesquisa, utilizamos os descritores ‘formação’, ‘capacitação’, ‘aperfeiçoamento’ + ‘docente’, nos buscadores de informação das páginas institucionais, com vistas à padronização metodológica e consequente fiabilidade. O período de realização da pesquisa documental nos portais eletrônicos ocorreu, inicialmente, entre o segundo semestre de 2016 e segundo semestre de 2017, tão logo foram realizadas as pesquisas iniciais nos sistemas públicos de informação que descrevemos. Foi retomada no segundo semestre de 2018 e finalizada em 2019.

Finalmente, a pesquisa nos documentos estratégicos institucionais ocorreu em 2019, finalizando as coletas de dados, em posse de todos os dados coletados pelos procedimentos anteriores. Esse procedimento contou com a verificação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada universidade, documento que traça os objetivos institucionais e que devem, em nossa percepção, endossar ações de apoio à docência como imprescindíveis para o sucesso e qualidade da prática pedagógica docente, principalmente, como já indicamos, quando tratamos de contextos curriculares que denotam inovação de tais práticas.

Para estes procedimentos de pesquisa documental, quer dizer, página institucional e documentos estratégicos, o critério de inclusão na delimitação do recorte foi a restrição dos setores à dimensão institucional. Logo, foram abrangidos nos resultados de pesquisa aqueles ligados à administração geral da universidade, cujos serviços são ofertados indistintamente para todo o quadro docente da universidade. Seguimos, então, critérios de exclusão da amostra que visam garantir o foco no objeto de estudos, excluindo setores ou projetos locais, que se ocupam da formação dos docentes vinculados especificamente a faculdades, institutos ou departamentos, porque, mesmo reconhecendo a validade dos processos locais de formação, percebemos que estes espaços se ocupam de suas próprias demandas, e não do corpo institucional. Entretanto, os órgãos que compõem a estrutura organizacional em Pró-Reitorias que ofereçam formação à comunidade acadêmica como um todo, sem intencionalidade de promover o desenvolvimento profissional docente, foram analisados caso a caso. Dito de outro modo, casos como os das Pró-Reitorias de Gestão de Pessoas ou afins, que reconhecidamente não são Assessorias Pedagógicas mas oferecem Planos Anuais de Capacitação para todos os servidores da universidade, ainda que sem a dita intencionalidade, foram, em alguns casos, acionados no mapeamento, porque têm previsão no PDI e representam o modelo de formação ofertado pela instituição.

Por meio destes procedimentos, o mapeamento atinge o objeto de estudo no contexto curricular da Universidade Nova, permitindo uma visão panorâmica de como a Assessoria Pedagógica Universitária tem se organizado em todo o Brasil, neste contexto curricular específico.

MAPEAMENTO DO ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO DOCENTE, NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS, NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE NOVA

O mapeamento do assessoramento pedagógico universitário realizado junto às instituições que aderiram ao Reuni, implantando o modelo curricular da Universidade Nova, permitiu-nos verificar a posição político-institucional das universidades, com relação ao objeto de pesquisa. Possibilitou-nos ponderar questões relativas à institucionalização da Assessoria Pedagógica, a partir de sua evidência e valorização na estrutura organizacional. Permitiu-nos, ainda, referenciar sua função pedagógica, a partir

das questões que envolvem suas atribuições, sua relação com os pilares pedagógicos do modelo de inovação curricular, considerando os sujeitos envolvidos nesta função.

O Quadro 1 sintetiza o mapeamento dos setores que configuram o assessoramento pedagógico universitário no contexto da Universidade Nova, permitindo uma visão panorâmica desta função nas universidades federais brasileiras.

Quadro 1 – Mapeamento da Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova

Instituição	Assessoramento Pedagógico Universitário						
	Sector Responsável	PDI	Atividade Formativa	Outras ações de assessoramento	Relação Estágio Probatório	CH	Obs.
UFABC	Não há	Sim	Não há	Não há	Não identificado	-	O Núcleo Educacional de Tecnologias e Línguas oferece Cursos de Capacitação
UFBA	Pró-Reitoria de Graduação Núcleo de Currículos e Programas	Sim	Programa de Formação Pedagógica para Docentes – Ateliê Didático	Não identificado	Não identificado	60h	-
UFERSA	Pró-Reitoria de Graduação Setor Pedagógico	Sim	Programa de Atualização Didático-Pedagógica da Docência	Não identificado	Sim	75h	-
UFJF	Não há	Sim	Não há	Não há	Não identificado	-	-
UFMA	Pró-Reitoria de Ensino Departamento de Desenvolvimento do Ensino de Graduação	Sim	Programa de Recepção de Docentes	Não identificado	Sim	40h	-
UFOB	Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas Núcleo de Formação Docente	Sim	Programa de Recepção Docente	Semana de Trabalho Pedagógico	Sim	80h	-
UFOPA	Pró-Reitoria de Ensino Coordenação de Projetos Educacionais	Sim	Curso de Aperfeiçoamento Docente	Não identificado	Sim	-	A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas oferece o Programa de Formação Continuada e Qualificação Docente
UFPA	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação Coordenadoria de Orientação e Formação Docente	Sim	Programa de Formação Continuada	Orientação Acadêmica	Sim	-	-
UFRB	Pró-Reitoria de Graduação Núcleo de Formação para a Docência do Ensino Superior – NUFORDES	Sim	Programa de Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior	-Orientação a Centros Acadêmicos -Ações com Projeto Pedagógico de Curso -Análises da Avaliação Institucional	Sim	-	A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas oferece o Treinamento Introdutório Docente
UFRGS	Pró-Reitoria de Graduação Departamento de Cursos e Políticas de Graduação	Sim	Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP	Não identificado	Sim	60h	A Escola de Desenvolvimento de Servidores oferece o Plano de Ações de Aperfeiçoamento

Instituição	Assessoramento Pedagógico Universitário						
	Sector Responsável	PDI	Atividade Formativa	Outras ações de assessoramento	Relação Estágio Probatório	CH	Obs.
UFRN	Pró-Reitoria de Graduação Setor de Programas e Projetos	Sim	Programa de Atualização Pedagógica – PAP	-Atualização de Projeto Pedagógico de Curso -Análise de resultados da Avaliação Institucional -Curso Específico para professores em Estágio Probatório -Espaço de diálogo docente	Sim	40h	-
UFSB	Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica Diretoria de Ensino-Aprendizagem	Sim	Seminários Pedagógicos	Não identificado	Não identificado	-	-
UFSC	Pró-Reitoria de Graduação Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico	Sim	Programa de Formação Continuada – PROFOR	-Acompanhamento docente -Acompanhamento discente – PIAPE -Cronograma Anual de Atividades de Aperfeiçoamento	Sim	72h	-
UFSJ	Não há	Sim	Não há	Não há	Não identificado	-	-
UFVJM	Pró-Reitoria de Graduação Departamento de Apoio Pedagógico	Sim	Programa de Formação Pedagógica Docente – FORPED	-Pós-graduação lato sensu -Grupo de trabalho para retenção -Atendimento individual a coordenadores de curso e docentes -Orientação a Projeto Pedagógico de Curso -Programa de Apoio ao Ensino de Graduação – PROAE	Sim	360h	-
UNIFAL	Pró-Reitoria de Graduação Departamento de Apoio Pedagógico	Sim	Programa de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes – PRODOC	-Orientação Educacional -Assessoria e análise de Projetos Pedagógicos de Curso -Atendimento a docentes e coordenações de curso	Sim	60h	-
UNIFESP	Pró-Reitoria de Graduação Coordenadoria de Desenvolvimento Docente	Sim	Não identificado	Não identificado	Não identificado	-	-
UNILAB	Pró-Reitoria de Graduação Coordenação de Ensino de Graduação	Sim	Curso de Formação Básica no Magistério Superior	Acompanhamento docente	Sim	60h	-
UNIPAMPA	Pró-Reitoria de Graduação Divisão de Formação e Qualificação	Sim	Ações de Formação	-Apoio Pedagógico Discente -Assessoria à Prograd sobre Pedagogia Universitária -Projetos de inovação no ensino de graduação	Não identificado	-	-

Fonte: XAVIER, 2019, p. 254.

Uma primeira análise acerca do mapeamento panorâmico produzido, a partir dos dados coletados via e-MEC, referiu-se à oferta do modelo curricular da Universidade Nova, quer dizer, a oferta de cursos

de Bacharelados Interdisciplinares ativos. Pareceu-nos interessante destacar que, de acordo com o e-MEC, há no Brasil 63 universidades federais ativas, distribuídas nas 5 regiões geográficas do país. Contudo, deste universo, apenas 19 instituições aderiram ao modelo curricular da Universidade Nova, sendo que nenhuma destas se localiza na região Centro-Oeste do Brasil. É evidente que muitas outras instituições receberam recursos do Reuni para implementar projetos inovadores e expandir seus *campi* universitários, sob a perspectiva de ampliação e interiorização do ensino superior público brasileiro. Entretanto, para identifica-las precisaríamos de outros instrumentos de pesquisa que não condizem com nossos objetivos. À vista disto, o que consideramos destacado é que mesmo frente aos discursos dos documentos oficiais, altamente alinhados com o projeto Universidade Nova, muitas instituições não se aventuraram na proposição de cursos de Bacharelados Interdisciplinares. Em que pese o discurso de atendimento a demandas socialmente legitimadas, que ampara o modelo curricular e acadêmico da Universidade Nova, há que se questionar o que está ou quais discussões estão na retaguarda de tais decisões, que levaram a este moderado número de universidades aderentes ao modelo.

Uma análise, ainda prévia, levou-nos às condições para a obtenção dos dados, pelos instrumentos de coleta a que recorreremos. Referimo-nos à dificuldade na coleta de dados, seja pelo contato com as instituições e possíveis sujeitos de pesquisa, seja pela imprecisão na publicidade das informações relativas aos setores responsáveis pelo assessoramento pedagógico docente. No ano de 2016, quando efetivamos contato com as instituições abrangidas pelo universo mapeado, enviamos inúmeros *e-mails* aos contatos institucionais, em busca dos setores responsáveis pelo assessoramento pedagógico, ou, na ausência deste, pela formação pedagógica docente, ação de assessoramento pedagógico mais comumente reconhecida (FERNÁNDEZ, 2004; HEVIA, 2004). No absentismo do retorno, realizamos novos contatos com todas as instituições por meio de ligações telefônicas. Os resultados destes contatos foram aqueles apresentados no mapeamento, conjugados aos resultados obtidos nos sistemas públicos de informação acionados. Contudo, é de destacar a dificuldade na obtenção destas informações, na dúbia resposta de algumas instituições, na hesitação, incerteza e, até, incompreensão do objeto, por parte dos responsáveis aos quais fomos direcionados. Ressalta-se que deveriam tratar-se de dados institucionais notadamente públicos e de fácil acesso, visto que se referem à ação de qualificação da atividade-fim da instituição. Recorreremos por isso, como recurso metodológico, ao e-SIC, exatamente pela falta de produtividade decorrente deste primeiro instrumento de coleta de dados, via contato direto. Ainda assim, uma das universidades não respondeu aos questionamentos que enviamos pelo sistema eletrônico, vazio que ocorreu mesmo frente à Lei Federal nº 12.527, que regulamenta o direito constitucional de acesso às informações públicas e determina o cumprimento de prazos para sua disponibilização, quando solicitadas pelos cidadãos.

Essa dificuldade de obtenção dos dados e participação dos assessores como sujeitos de pesquisa, levou-nos a questionamentos que se configuraram como possíveis razões que podem provocar esta abstenção. Seria medo da (má?) repercussão institucional pela participação? Ou impedimento da

administração superior, por interferência da gestão nos processos de formação? Seria falta de identidade profissional com a função de assessoramento? Ou reconhecimento da ilegitimidade de sua atuação, enquanto assessor não preparado para tal função? Em quaisquer situações, ratificamos a relevância da pesquisa para a qualificação da função de assessoramento pedagógico, representando uma possibilidade de tomada de consciência por parte daqueles que têm ocupado esse lugar, tanto quanto por parte das instituições que precisam assumir sua responsabilidade para que haja a qualificação da docência universitária. Ratificou-se, como consequência, a necessidade de ruptura com a visão institucional de que “o desenvolvimento profissional ainda é responsabilidade individual do professor” (CUNHA, 2015a, p. 21), devendo passar à percepção de capital cultural e de ações coletivas (CUNHA, 2015a), que resultam em aquisição de capital pedagógico (CONCEIÇÃO, 2020).

Os percalços na aproximação com o objeto alcançaram, também, a questão da denominação dos setores institucionais que se responsabilizam por atividades de assessoramento pedagógico. A confusão se inicia com o uso do termo apoio pedagógico. Este, na maioria das universidades mapeadas, direciona ao serviço de atendimento dos estudantes, questão essa verificada tanto nos documentos, quanto nas páginas institucionais, cujo uso é recorrente. Essa confusão terminológica reforça a necessidade de se criar a identidade de assessoramento pedagógico docente, para além de uma atividade de apoio. Uma atividade fundamental para a qualificação das práticas pedagógicas, reconhecida institucionalmente, que se qualifica para atender à sua responsabilidade, “como uma condição profissional de melhoria e mudança do cenário da educação superior” (CUNHA, 2015b, p. 2992).

Para além, ainda que todos os setores que compõem o mapeamento detenham uma denominação que remete de algum modo à questão do pedagógico, essa dificuldade de definição de uma nomenclatura para o setor responsável pelo assessoramento pedagógico docente faz com que seu uso interno seja, muitas vezes, equivocado, como encontramos em alguns PDI. A descrição do setor, não raras vezes, apareceu de modo desajustado, assim como o apontamento do nome dos programas institucionais de desenvolvimento profissional. Para estes, encontramos distintos modos de serem referidos, ao longo dos textos institucionais. Também sua vinculação institucional foi divulgada de modo diverso à oficial, como verificamos em organogramas das instituições. Estas questões nos faz retomar a questão da desqualificação do setor, porque se evidencia uma desvalorização institucional quando não se reconhece a importância das ações pedagógicas a ele vinculadas. Seria, portanto, falta de tradição institucional que estaria levando a esses usos terminológicos diversos? Seria falta de fundamentação teórica, conceitual, que desvia o uso do termo Assessoria Pedagógica Universitária?

Não obstante tais considerações, o mapeamento no contexto da Universidade Nova permitiu-nos averiguar o compromisso das instituições com a estrutura de setores responsáveis pelo assessoramento pedagógico docente. Entendemos que as novas universidades fundadas ou instituições de ensino superior que foram transformadas em universidade após o ano de 2004 deveriam efetivamente

cumprir este compromisso de preverem em sua estrutura o assessoramento pedagógico docente, enquanto setor institucionalmente constituído. Isso porque tal compromisso decorre do modelo curricular e da política de reestruturação que fomentou a abertura ou reorganização destas instituições, a par da previsão de “oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas” (BRASIL, 2007b, p. 10). Esta previsão foi uma condição de financiamento que exigiria das universidades o compromisso com os pilares pedagógicos do modelo curricular inovador e com o assessoramento pedagógico. Por seu turno, no caso das universidades antigas que aderiram ao modelo curricular inovador, depreendemos que estas deveriam passar por processos internos de formação, de adaptação, incluindo essa previsão como estratégias institucionais relacionadas à qualidade da docência.

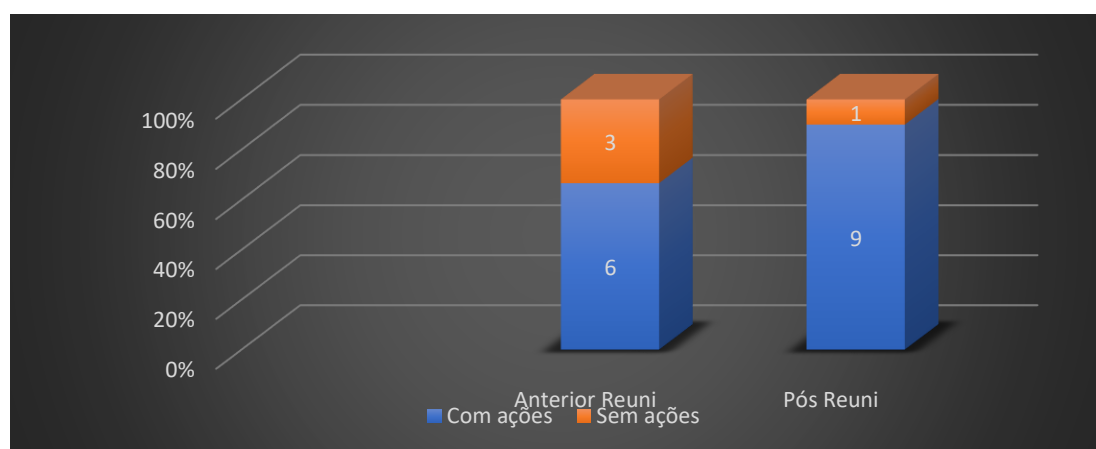
Entretanto, embora o mapeamento tenha apontado setores responsáveis pela formação e ações de assessoramento, há instituições que não se ocuparam de qualificar um setor específico, conferindo-lhe valorização para o exercício de suas funções. Exemplifica essa condição o caso de uma instituição mapeada 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 nenhum setor responsável pelo assessoramento pedagógico, nem um programa de formação institucional. Logo, o número previsto para contratação tornou-se um dado importante porque faz frente a tal vazio setorial referente à formação pedagógica docente. Ficou ainda mais evidente a desvalorização das funções pedagógicas, porque se tratava de uma instituição nova, fundada sob os pilares pedagógicos que ora referenciamos. 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 das inovações pedagógicas expectadas, 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.

Condição semelhante ocorre em outra instituição, também nova. Esta, apesar de contar com um setor que desenvolve ações de assessoramento, mas ainda incipiente, tem seus pedagogos contratados desempenhando funções administrativas, em vez de os capacitar e os alocar em funções pedagógicas, questões referidas pelo pedagogo local, informante privilegiado. Esse quadro reforça a constatação de que a função de assessor pedagógico precisa se estabelecer com maior precisão conceitual e valorização institucional, permitindo, com isso, que se rompa com as múltiplas demandas que lhe são atribuídas, muitas vezes sem caráter pedagógico, mas sim, técnico-administrativo (HEVIA, 2004; LUCARELLI, 2004; NEPOMNESCHI, 2004; SANTOS, 2015; CARRASCO, 2016). Coube, também, levantarmos o

questionamento da necessidade efetiva de abertura de tais vagas, haja vista que os profissionais do campo pedagógico não irão atuar em funções pedagógicas. Seria mais viável, então, nos questionarmos se a contratação de servidores públicos administrativos, com exigências de formação menos avançada, que custam menos para os cofres públicos, não seria opção mais adequada frente estas decisões institucionais.

Na Figura 2 sintetizamos estas questões, apresentando a presença das funções de assessoramento pedagógico na estrutura universitária, de acordo com o período de fundação das universidades, tomando como referente o ano de 2004, quando se iniciam os processos de expansão e reestruturação das universidades federais.

Figura 2 – Presença de funções de assessoramento pedagógico na estrutura universitária, com base na política de fomento à reestruturação e expansão das universidades federais



Fonte: XAVIER, 2019, p. 261.

O mapeamento produzido nos permitiu analisar, também, a questão da ausência de setores institucionalmente constituídos, ou mesmo pouco estruturados para corresponder à sua função formativa. A este respeito, algumas instituições mobilizaram suas Pró-Reitorias para promover a formação docente. Entendemos que algum nível de articulação entre Pró-Reitorias e Assessoria Pedagógica é uma ação positiva, no sentido de que valoriza o *know how* de cada órgão na organização da oferta formativa. Entretanto, a mobilização dos setores não deveria substituir a figura da Assessoria, uma vez que o assessor pedagógico atua como articulador do processo formativo da docência, apoiado em princípios como intencionalidade e continuidade.

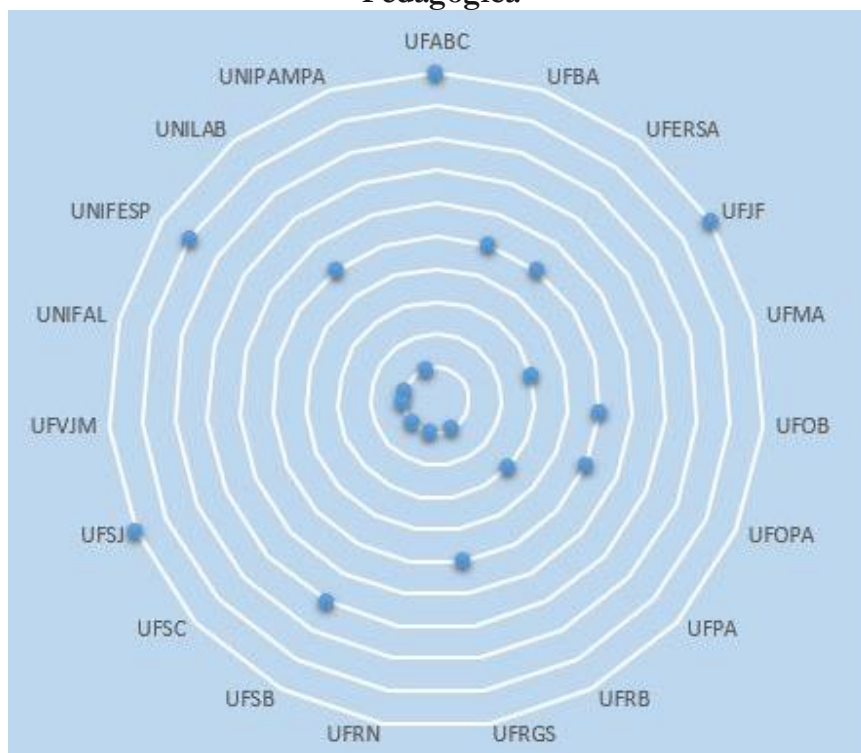
À vista disto, assumimos como necessário que não se confunda os Planos Anuais de Capacitação (PAC) das universidades, propostos, normalmente, por Pró-Reitorias de Gestão de Pessoas, com os Planos de Formação Pedagógica, corriqueiramente relacionados a setores responsáveis por atividades de ensino. É de se destacar, inclusive, que 100% das instituições mapeadas que estruturaram setores pedagógicos os subordinaram às suas Pró-Reitorias responsáveis pelo ensino de graduação. Nossa posição se deveu pelo fato de que, enquanto os Planos de Formação se orientam por uma natureza

eminentemente pedagógica, os PAC têm em sua natureza e fundamentação uma proposta de formação geral, destinada a todos os servidores da instituição. Logo, não raras vezes, é direcionado à qualificação das atividades de cunho administrativo-institucional. Ainda que contenha ações de caráter didático-pedagógico nos PAC, sua intencionalidade é capacitar o servidor público, o que é bastante distinto de intencionalmente se capacitar a docência, com vistas ao desenvolvimento de competências pedagógicas que amparem o docente e os processos pedagógicos.

De outro modo, no que se referiu aos setores existentes, apresentados no mapeamento do Quadro 1, a análise das funções por eles desenvolvidas se deu pela especificação daquelas diretamente relacionadas ao assessoramento pedagógico. Verificamos níveis distintos de ações estruturadas, sendo que houve instituições que contam apenas com ações isoladas de formação, ou apenas ações destinadas ao estágio probatório; instituições que contam com programas de formação, e outras têm ações isoladas mas oferecem acompanhamento docente; instituições com programas de formação institucionalizados e ações de acompanhamento; e aquelas melhor estruturadas contam com várias frentes de assessoramento, dentre as quais a formação por meio de programas institucionalizados, ações de acompanhamento docente e também apoio pedagógico discente. Neste sentido, quanto maior a função pedagógica específica, mais próximo consideramos o setor do conceito de Assessoria Pedagógica Universitária.

Na representação da Figura 3, o centro representa o conceito de Assessoria Pedagógica, e as alocações se dão pelas funções desenvolvidas pelos setores mapeados.

Figura 3 - Aproximação das funções pedagógicas dos setores ao conceito de Assessoria Pedagógica



Fonte: XAVIER, 2019, p. 263.

Pudemos assumir que se evidencia um movimento institucional que vem implementando setores pedagógicos como integrantes da estratégia organizacional, dada a presença de suas funções em 100% dos PDI analisados. É notória a presença de elementos pedagógicos nas funções e atividades envolvendo estes setores, ainda que encontremos em algumas instituições a sobreposição de funções, principalmente administrativas, que sobrecarregam os setores e terminam por minar sua identidade.

Contudo, mesmo face a este movimento de constituição de setores que se ocupam de funções pedagógicas, como a formação e o acompanhamento docente, a figura do assessor não é evidente. Com uma única exceção dentre as universidades mapeadas, que apresentou os dois profissionais que se responsabilizavam pelo setor e cuidavam do assessoramento pedagógico (sendo uma docente e uma pedagoga), apontando, inclusive, suas formações e temas de estudos, as instituições exibiam apenas os nomes das equipes que compunham cada setor pertencente às Pró-Reitorias às quais são subordinados, quando o fizeram. Nestes termos, a figura do assessor se absorve às demais atividades do órgão, independentemente de ser este assessor um docente ou um técnico. Assim, sua função de assessoramento não ganha o destaque necessário à constituição da identidade pedagógica relacionada a esta função, não revelando suas ações de organizador, formador, interventor das práticas pedagógicas. Ademais, não houve sequer uma única indicação de ações envolvendo a formação pedagógica do próprio assessor, em nenhuma das universidades que compuseram o mapeamento.

Revela-se, nesse quadro de indícios, que estamos tratando de uma figura invisível na estrutura organizacional. Tal condição pode posicionar a Assessoria Pedagógica Universitária como um não-lugar (CUNHA, 2010), porque entendemos que o não reconhecimento dos próprios assessores deslegitima a identidade pedagógica do setor, contribuindo para que não se estabeleçam relações entre o assessoramento e a docência. E, nesse sentido, a Assessoria transforma-se em não-lugar porque deixa de ter sentido, conformando-se como espaço de passagem (AUGÉ, 1994), para encaminhamento de questões meramente técnicas.

Destarte, correlacionando estas funções pedagógicas desenvolvidas pelos setores mapeados com o modelo curricular da Universidade Nova, identificamos nos textos institucionais, quer das páginas oficiais, quer dos PDI, desafios contemporâneos assumidos pelas instituições, ao admitirem processos pedagógicos que requerem novos saberes e novas práticas. Requerem algum nível de inovação e de compromisso institucional, de modo que a docência, nesse cenário, conte com assessoramento pedagógico para acompanhar estas propostas curriculares e estratégicas. Os documentos apontaram compromissos institucionais com interdisciplinaridade, autonomia, mediação, mobilidade, flexibilidade, estando altamente compatibilizados com os pilares do modelo da Universidade Nova. Esta relação permitiu-nos, então, compreender as novas exigências que alicerçam as práticas pedagógicas docentes, tanto quanto as práticas de assessoramento.

Por outra ótica, entretanto, estes mesmos documentos analisados evidenciaram certo desajuste conceitual entre os discursos estratégicos presentes nos PDI e o planejamento e implementação dos setores responsáveis pelas dimensões pedagógicas que cercam a docência. Dicotomicamente, enquanto nos textos institucionais da maioria das universidades mapeadas houve compatibilidade com pilares pedagógicos que exigem uma concepção de formação como processo, pautada na construção de saberes e reflexão da docência, simultaneamente identificaram-se, na proposição dos setores pedagógicos, concepções de formação como atividades isoladas, relacionados ao uso da tecnologia e das “novas” metodologias. O próprio conceito de inovação é tratado recorrentemente como uso de tecnologias, reforçando estudos que apontam a concepção de “inovação como sinônimo de se utilizar recursos tecnológicos em aula, ou ainda, mudanças que estejam ligadas apenas a mudanças tecnológicas” (CARRASCO, 2016, p. 167). Distanciaram-se, nesse sentido, do conceito de inovação pedagógica que tem características genuínas como o reconhecimento de novos modos de produção do conhecimento e a anulação das dualidades entre os conhecimentos (CUNHA, 2006).

A concepção de formação também demonstrou certa contradição quando analisamos o formato dos cursos e atividades formativas oferecidas. Estes formatos remeteram a uma concepção utilitarista da formação, evidenciando a lógica de que quem fez (a atividade de formação) cumpriu a formação (o processo). A ideia que isso nos remete é de que se acabou o compromisso com a formação. Muitas atividades de formação oferecidas se organizaram em formato de cursos a distância, apontando para uma concepção tecnicista, que não refletia a prática, quanto menos refletia sobre a prática. Deste modo, ainda que houvessem discursos compatíveis com a construção de novos saberes e qualificação da docência para o enfrentamento das novas demandas do ensino superior contemporâneo, não se fortaleciam os setores que devem se responsabilizar pela criação de espaços que apoiem essa construção e essa qualificação, fundamentando-os com uma concepção de formação como processo permanente. Não se criaram oportunidades de que estes espaços fomentem o assessoramento pedagógico como função que encaminha a aprendizagem da docência, em todas suas ações, expressando “os princípios norteadores da cultura de comunidade e aprendizagem colaborativa” (BRUTTEN; ARAÚJO, 2010, p. 7).

O formato dos programas de desenvolvimento profissional oferecidos, por sua vez, quando associado ao estágio probatório, tomaram ainda maiores proporções no que se referia ao desequilíbrio conceitual e operacional que a pouco indicamos. Aplicava um efeito de tempo estipulado para a formação, quando esta deveria partir de um movimento permanente, enquanto desenvolvimento profissional da docência. Rompeu-se com a concepção de assessoramento como ação permanente, assim como a concepção de formação como continuidade intencional. O fato é que na maioria das universidades mapeadas este desequilíbrio esteve presente, porque vinculavam a formação ao estágio probatório, localizada temporalmente, revelando uma concepção reducionista da formação. Os

programas de formação oferecidos tinham carga horária definida a cumprir, como destacamos no mapeamento do Quadro 1.

Assimilamos que essa definição institucional, cronometrando o tempo de formação, conduz à desvalorização da própria formação por indiciar uma minimização do conceito enquanto como processo permanente. Como consequência, identificamos um possível rompimento com a lógica de ações de assessoramento, visto que esta resulta em um efetivo e próximo acompanhamento ao longo da vida docente. Delimitar uma carga horária para a formação, portanto, pareceu-nos ser uma decisão institucional equivocada, que dificulta que o assessoramento pedagógico seja caracterizado como “uma prática formativa que esteja imersa nos campos de formação e ação dos docentes, fazendo vir à tona as culturas como ponto de partida e de chegada da reflexão” (CUNHA, 2019, p. 130).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios assumidos pelas instituições, verificados nos textos institucionais, são muitos. Há instituição que tem a coragem de assumir em seu PDI os desafios do modelo inovador para a docência como conceitos contemporâneos para a educação superior. Outras universidades tiveram a coragem de assumir a dificuldade de participação docente, o desafio da adesão às propostas de formação desenvolvidas, o desinteresse dos professores em quaisquer ações desta natureza, sob a crença de que o título do mestrado e doutorado capacitam para a docência.

A produção no campo da Pedagogia Universitária tem denunciado estes cenários. Há, portanto, que se fortalecer os setores responsáveis pelo assessoramento pedagógico conferindo-lhes validade institucional, como é o caso de uma universidade mapeada que propôs a inclusão da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) nas ações de formação; deste modo, buscaram a valorização institucional porque relacionaram a formação com o desenvolvimento da carreira docente, dando-lhe visibilidade e aumentando o interesse na participação.

Na contramão, porém, estão as universidades que determinaram o fechamento dos setores responsáveis pela formação pedagógica docente. Esta interferência ocorreu, explicitamente, em duas instituições federais na região Sudeste, ambas universidades já antigas, com respeitada posição acadêmica. Tal intervenção da gestão na concretização de um setor de assessoramento pedagógico, interferindo, inclusive, na possibilidade de oferta de formação pedagógica institucional aos docentes, é um modelo de ação a não ser reproduzido, porque desabona as iniciativas que visam à institucionalização e valorização da Assessoria Pedagógica Universitária. Este setor não deveria ser identificado pela gestão como um oponente, mas, senão antes, como um espaço institucional que pode promover qualificação da atividade-fim, constituindo-se como lugar de formação, de acolhida, de construção de conhecimentos.

Estas relações nos permitem entender que os contornos da Assessoria Pedagógica não são estáticos; definem-se com o movimento dos sujeitos que a compõem, nos processos socialmente

referenciados, bem como nos processos de institucionalização do setor e da função, e dos processos de autoformação que permitem a profissionalização dos assessores. Referencia-se na relação que se estabelece entre sua responsabilidade pedagógica e as concepções institucionais que vão sendo constituídas, de modo que permite que haja um processo de intencionalidade e continuidade de suas ações, frente aos desafios que se delineiam à docência, e que são potencializados em decorrência da introdução de modelos curriculares que exigem reconfiguração das práticas pedagógicas, para serem atendidos os pilares que os fundamentam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar de; SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 1994.

BERTOLLETTI, Vanessa Alves. Anísio Teixeira e o Projeto de Universidade Brasileira: UDF e UNB. **Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012, p. 551-569.

BESSA LÉDA, Denise; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, vol. 34, n. 1, jan./abr. 2009, p. 49-64.

BRASIL. **Decreto n. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007a.

BRASIL. **Reuni: Reestruturação e expansão das universidades federais – Diretrizes Gerais**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 13 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni 2008: relatório de primeiro ano**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 22 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20-%20novembro_2010%20brasilia.pdf>. Acesso em 22 maio 2018.

BRUTTEN, Elena; ARAÚJO, Virginia Maria Dantas de. (Orgs.). **Comunidade de Aprendizagem no ensino superior: diversidade de experiências e saberes**. Natal: EDUFRN, 2010.

CARRASCO, Lúcia Bueno Zangali. **Assessorias Pedagógicas das Universidades Estaduais Paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário**. Rio Claro: UNESP, 2016. Dissertação de Mestrado em Educação.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)**. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Tese de Doutorado em Educação.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação na Educação. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006, p. 445.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, jul./set. 2015a, p. 17-31.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Estratégias de assessoramento pedagógico em questão: potencialidades na didática da educação superior. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et.al.]. **Didática e Prática de Ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015b, p. 2981-2994.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, mai./jun. 2019, p. 121-133.

FERNÁNDEZ, Lúcia. Prólogo. In: LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: UBA, 2004, p. 11-20.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1994.

HEVIA, Isabel Abal de. El asesor pedagógico en la formación del docente universitario. In: LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: UBA, 2004, p. 83-108.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: UBA, 2004.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 75-92.

LUCARELLI, Elisa; CUNHA, Maria Isabel da. El asesor pedagógico: ¿factor relevante en la conformación del campo de la didáctica universitaria? In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albino Moreira de. **Didática e Prática de Ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 1-14. (Ebook).

MANCIBO, Deise. Trabalho Docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 2007, p. 74-80.

MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006.

NEPOMNESCHI, Martha. El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar. In: LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: UBA, 2004, p. 53-82.

NÓVOA, Antônio. 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.

PAULSTON, Rolland G. Mapping Discourse in Comparative Education Texts. **Compare**, n. 23, v. 2, 1993, p. 101-114.

PAULSTON, Rolland G. Mapping Comparative Education after Postmodernity. **Comparative Education Review**, n. 43, v. 4, 1999, p. 438-463.

PAULSTON, Rolland G. Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. **Educação Sociedade & Culturas**, 16, 2001, p. 203-239.

SANTOS, Nandyara Souza. **O papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia**. Feira de Santana: UEFS, 2015. Dissertação de Mestrado.

TONEGUTTI, Claudio Antônio; MARTINEZ, Milena. A Universidade Nova, o REUNI e a queda da universidade pública. **InformANDES on-line**, Brasília, 2007.

XAVIER, Amanda Rezende Costa. **Universidade Nova: desafios da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar**. Rio Claro: UNESP, 2014. Dissertação de Mestrado em Educação.

XAVIER, Amanda Rezende Costa. **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, Amanda Rezende Costa; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; LEITE, Carlinda; CARRASCO, Lígia Bueno Zangali. Desenvolvimento Profissional Docente à luz das inovações curriculares e pedagógicas: desafios para o assessoramento pedagógico universitário. In: CORREIA, Luís Grosso; LEÃO, Ruth Capela; POÇAS, Sara. **O tempo dos professores**. Porto: CIIE/FPCEUP, 2017, p. 1069-1084. (Ebook).

XAVIER, Amanda Rezende Costa; LEITE, Carlinda; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Assessorias Pedagógicas Universitárias e o lugar da formação pedagógica docente na mudança de paradigma do ensino superior: do ensino à aprendizagem. In: FERNANDES, Preciosa. **A diversidade como oportunidade: que saberes e recursos profissionais?** Porto: CIIE/FPCEUP, 2018. (Ebook).

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine Silva; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Institucionalização da Formação Docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP, n. 249, v. 98, 2017, p. 332-346.

XAVIER, Amanda Rezende Costa. **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.

Submetido: 16/12/2019

Aprovado: 09/08/2020