



O ASSESSOR PEDAGÓGICO: PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE

Ligia Bueno Zangali Carrasco

UNESP/BRASIL

li_carrasco@yahoo.com.br

Maria Antonia Ramos de Azevedo

UNESP/BRASIL

razevedo@rc.unesp.br

Amanda Rezende Costa Xavier

UNESP/BRASIL

arezendexavier@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir a profissionalidade do assessor pedagógico universitário, bem como a construção identitária deste assessor. O assessor pedagógico atua na formação pedagógica do docente de formas diversas. No Brasil, por vezes, ele atua em Centros de Formação, outras como técnico que é responsável não só pela formação, mas por desencadear os processos pedagógicos que devem ser pensados e realizados pelo professor. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de Doutorado que está em andamento e o objetivo específico dele é refletir como tem se constituído a função do assessor pedagógico. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica junto aos autores que vêm se debruçando sobre o tema, entre eles Maria Isabel da Cunha e Elisa Lucarelli. É possível inferir, apesar de as análises ainda serem iniciais, que a função, bem como a identidade do assessor pedagógico ainda estão em construção e que há inúmeras questões a serem refletidas e necessitam da busca de soluções para que a formação do docente universitário passe a acontecer de forma efetiva.

Palavras-chave: assessoramento pedagógico; pedagogia universitária; formação docente; atuação profissional.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte do projeto de Doutorado em andamento que faz um estudo sobre as Assessorias Pedagógicas que trabalham junto à formação pedagógica do docente universitário. A pesquisa maior tem como objetivo geral identificar como as Assessorias Pedagógicas têm desenvolvido sua profissionalidade e como isso tem interferido nos espaços de formação docente nas universidades pesquisadas.

Essa pesquisa toma como base outra investigação destas pesquisadoras desencadeada no Mestrado em Educação da primeira autora. No Mestrado, o olhar estava em saber “quais as concepções de formação presentes nos espaços institucionais universitários que impactam as práticas formativas dos assessores pedagógicos, corresponsáveis pelos processos de formação pedagógica de professores universitários e como essas concepções contribuem para a qualificação do *locus* de formação desses docentes”. Ao seu término foi possível perceber que há dificuldades institucionais e concepções que limitam o trabalho da formação pedagógica do docente universitário de forma efetiva.

As necessidades detectadas se situam nas questões da relação das iniciativas com a gestão das universidades, na formação dos assessores, nos formatos das propostas, na falta de valorização do profissional que assume tais assessorias. No entanto, foi verificado, também, o importante trabalho que estes Centros de Formação já realizam junto àqueles que buscam aprimorar sua profissão docente, compreendendo a necessidade de ir além da transmissão no processo de ensino e aprendizagem.

Essas constatações, contudo, surgiram a partir da investigação realizada em espaços onde a atuação do assessor tem um formato específico, ou seja, os Centros de Formação são iniciativas institucionalizadas, constituídas por docentes da própria universidade que se aproximaram deste trabalho em virtude de se identificarem com as questões de formação. A maioria não vem das faculdades de Educação, mas se sentem envolvidos pela Pedagogia Universitária e acabaram construindo um cabedal acerca deste tema que permite que atuem como assessores nos espaços em que se encontram. Há, também, nesses espaços pessoas que foram indicadas pelas gestões das universidades e que ainda estão se constituindo como assessores.

Tem se buscado analisar o papel do assessor pedagógico constituído dentro das diferentes propostas de assessorias pedagógicas. Conhecer e analisar o trabalho deste profissional quando ele atua em Centros de Formação e é docente da universidade ou do assessor pedagógico pedagogo ou técnico, que não é docente da universidade, mas ocupa uma função específica junto aos docentes de diversos cursos, verificar as similaridades e as singularidades dessas atuações, verificar como têm desenvolvido sua prática profissional, são alguns dos nossos objetivos específicos.

Para tanto, estão sendo pesquisadas universidades públicas que possuam assessorias pedagógicas com diferentes propostas. As universidades pesquisadas se encontram na Região Sudeste do Brasil e, até o momento temos duas universidades onde há a existência de propostas de formação pedagógica que emergem dos próprios docentes da instituição e três universidades que possuem em seu quadro o Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais, que será o responsável pela formação pedagógica de seus docentes.

Identificar o trabalho desses profissionais, verificar os desafios enfrentados, os papéis desenvolvidos, vai permitir inferir questões como a profissionalidade do trabalho do assessor, a abrangência de atuação e a aceitabilidade do trabalho por parte dos docentes, bem como levantar questões como: quem é o assessor pedagógico dentro da universidade? Para que ele existe nesse contexto? Onde atua? Como atua? Qual seu papel junto ao docente?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar neste ator que atua na formação continuada do docente não é tarefa fácil, pois já foi observado por meio do referencial teórico estudado e pela pesquisa realizada no mestrado, que a função está em construção e, o que se vê é uma variedade de possibilidades, tanto na constituição do papel do assessor pedagógico como dos espaços de formação.

O próprio termo não é utilizado de forma unânime, pois muitos dos responsáveis por Centros de Formação continuada do docente, em diversas universidades, não se veem como assessores pedagógicos.

2.1 O assessor pedagógico na universidade

Cunha (2014) aponta que, no Brasil, essa ação de assessoria, normalmente era realizada por docentes, titulares das universidades, que eram da área pedagógica, o que vem ao encontro do que já foi mencionado anteriormente.

Essa se constitui numa prática usual e com importante legitimação. Afinal são pessoas com formação qualificada e com experiência na docência e na pesquisa, o que as legitima frente aos seus pares. Por outro lado, os relatos mostraram que sua permanência na ação assessora é transitória, pois o vínculo funcional que possuem não as compromete prioritariamente com esse espaço de atuação (CUNHA, 2014, p. 339).

Mais recentemente, segundo a autora, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm realizado concurso público para admitir “pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais para suprir a necessidade das assessorias pedagógicas” (CUNHA, 2014, p. 339), o que apresenta pontos positivos. No entanto, pela natureza do curso de Pedagogia e pela falta de experiência desses profissionais com o ensino universitário, as dificuldades podem ser muito grandes no exercício de sua função junto aos demais docentes. “O fato é que as IES têm, também, de investir na qualificação dos assessores, favorecendo seu próprio desenvolvimento profissional” (CUNHA, 2014, p. 339).

As instituições investigadas na referida pesquisa de Mestrado, se encontram no primeiro caso mencionado de assessores pedagógicos – são docentes da própria

universidade que, sendo da área da educação e de outras áreas diversas, acabaram se envolvendo com a formação continuada dos demais docentes por se identificarem com as propostas que se desenvolviam em suas universidades. A maioria que se encontra hoje frente a essas iniciativas participa desde a formação destes espaços, mesmo com as dificuldades de acumularem funções de assessores, professores e pesquisadores.

Pimenta e Almeida (2011) colocam que esse formato de Centro de Formação Pedagógica, onde os docentes da própria universidade assumem a iniciativa de formação e a participação é voluntária (muito parecido com o modelo espanhol de formação pedagógica do docente universitário), traz o desafio de fazer com que essa formação chegue à “massa de professores que não sente necessidade de se aperfeiçoar profissionalmente para a ação de ensinar” (PIMENTA E ALMEIDA, 2011, p. 29).

Cunha (2014, p. 43) também coloca que no Brasil as experiências de formação pedagógica nas universidades, apesar de existirem, “são pontuais e dependentes da sensibilidade dos gestores universitários que ora implementam equipes e programas nesse sentido, ora desativam essas estruturas”. Essa realidade, segundo a autora, torna raras as iniciativas que sobrevivem a esses desafios e se consolidam dentro da instituição.

Com relação ao assessor pedagógico, na situação dessas iniciativas em nosso país, normalmente tem pouco reconhecimento acadêmico, tornando “incipientes as condições de estruturação das equipes assessoras” (CUNHA, 2014, p. 43).

Cunha (2014) diz que a Argentina já está numa fase mais amadurecida deste processo. As iniciativas de Lucarelli (2004), Mayor Ruiz (2007), além de avançarem nos estudos sobre assessoria pedagógica têm criado uma cultura de valorização desta função, tornando-se referência no campo da Pedagogia Universitária.

Mesmo com o desenvolvimento de uma cultura de formação pedagógica dentro das universidades, ainda é difícil a aceitação de muitos docentes com relação a este profissional. Nepomneschi (2004), diz que antes de falar propriamente do papel do assessor pedagógico é necessário contextualizar essa realidade na universidade.

O contexto sociocultural que rodeia tudo o que é relacionado o trabalho acadêmico, a produção do conhecimento, as atitudes acerca da aprendizagem, as representações sociais sobre o saber e o fazer e a hegemonia do modelo neoliberal, contaminam com força os espaços institucionais e deixam uma escassa margem para uma visão otimista sobre o presente e futuro da educação, na visão tanto dos docentes, como dos alunos, como com a seriedade e preocupação que o tema merece (NEPOMNESCHI, 2004, p. 56).

A realidade que se coloca na universidade, seu contexto com relação ao modelo neoliberal, capitalista, voltado ao mercado, acaba reforçando a pouca reflexão, a instrumentalização e isso interfere nas concepções de ensino e de aprendizagem do docente universitário. É possível transformar esses aspectos por meio da formação pedagógica, no entanto, esta formação ainda tem muito o que caminhar para poder realmente transformar essa realidade. A pesquisa de Lucarelli, que foi realizada há 20 anos por meio de uma formação oferecida a assessores, já apontava este contexto que se mantém, resiste e persiste até os dias de hoje.

Sobre o papel do assessor Nepomneschi (2004) destaca algumas questões que surgiram a partir das respostas às perguntas realizadas e aos relatos dos assessores no decorrer da formação. Uma delas é de que o assessor carrega uma “multiplicidade de demandas indiscriminadas” (NEPOMNESCHI, 2004, p. 57), ou seja, realiza muitas tarefas e nem todas seriam realmente parte de seu trabalho. Outra questão é que a demanda de mudança nas práticas é tão grande quanto os limites institucionais para

poder chegar até elas. Muitos depoimentos mostram que o sentimento do assessor pedagógico com relação ao seu papel é de solidão, impotência e isolamento.

Por vezes os assessores são procurados apenas para darem orientações técnicas relativas à elaboração de planos, propostas de avaliações institucionais e outras demandas da gestão que não fazem jus aos espaços de discussão, reflexão e intercâmbio que pretendem ocupar.

De forma geral, o que os participantes acreditam que sejam parte de sua tarefa são as questões colocadas por eles mesmos durante a formação que foi agrupada em temas convergentes, sendo eles, “1- assessoramento para professores titulares; 2- facilitar a comunicação e o assessoramento e 3- desenvolvimento de projetos inovadores e de investigação educativa” (NEPOMNESCHI, 2004, p. 59). Nesses três agrupamentos o assessor pedagógico tem uma multiplicidade de papéis que lhe são atribuídos, dentro dos aspectos emocional, de mediador e de desencadeador de inovações. Nesse sentido, afirma-se que a figura do assessor aparece com uma pluralidade de tarefas, onde fica difícil identificar realmente seu papel formador em meio a tantos papéis que a ele são atribuídos.

O assessor pedagógico, no formato que existe na Universidade de Buenos Aires (UBA), ou seja, um profissional que está colocado em diversos espaços da universidade para dar suporte pedagógico ao docente universitário e à gestão, não tem papel definido, é o que a própria autora afirma: se tratar de um “papel em construção” (NEPOMNESCHI, 2004, p. 81).

Neste contexto, temos de acrescentar a precariedade dos espaços físicos, as incertezas na nomeação dos seus assentamentos, o afastamento particular de sua localização, relações distantes com as autoridades e, finalmente, um acúmulo de situações envolvendo parâmetros de exigência variados e, acima de tudo, uma auto exigência que pode inviabilizar as tarefas se não for bem compreendido (NEPOMNESCHI, 2004, p. 81).

Em se tratando de um papel em construção é fundamental que outros espaços de reflexão surjam e que os existentes se fortaleçam, para que se pense nessa importante função, pois, definir o papel do assessor pedagógico na universidade é primordial para que seu trabalho floresça junto aos docentes e à realidade que assola a instituição.

Hevia (2004) traz uma análise, a partir de dados coletados nessa mesma formação oferecida pelo grupo de Lucarelli, no que diz respeito à formação do docente universitário, de que o papel do assessor pedagógico vem no sentido de ser um facilitador, um coordenador deste processo de formação, pois “estimula a integração dos participantes na experiência formativa, procurando favorecer a “disponibilidade emocional e cognitiva” necessária para a progressiva autonomia que se deseja alcançar” (HEVIA, 2004, p.87).

Hevia (2004), no entanto, reconhece que o papel do assessor pedagógico é extremamente complexo em virtude da variedade de atores com os quais têm de lidar, além da heterogeneidade de exigências, especialmente relacionadas às questões institucionais. Assim, sua função formativa aparece repleta de desafios, que necessitam ser superados. Um dos desafios a serem superados, segundo a autora, é o caráter instrumental que pode tomar conta da função do assessor pedagógico, pois, nos depoimentos dos profissionais participantes daquela pesquisa, mostram que os resultados esperados da atuação do assessor pedagógico acabam tomando um rumo imediatista, sendo cobradas mudanças nas práticas educativas dos docentes que passam pelas formações e resultados nas aprendizagens dos estudantes. Assim, a questão da formação passa a ser medida em termos de quantidade, o que imprime um caráter instrumentalista à função.

Por fim a autora afirma que “o exame realizado acerca das ações do assessor pedagógico, em seu desempenho, se enumera numa grande variedade de modalidades e dispositivos destinados à formação do docente universitário” (HEVIA, 2004, p. 105) Isso significa que seu papel formativo é o que se tem de fundamental em sua atuação de assessor pedagógico.

Assim, Cunha (2014) afirma, mais uma vez, que as IES precisam investir, também na “qualificação dos assessores, favorecendo o seu próprio desenvolvimento profissional”, para poder, assim, qualificar a formação que se pretende desenvolver junto aos docentes.

2.2 Universidade e docência

Pensar numa formação que tenha como premissa preparar o ser humano para atuar em sociedade com consciência crítica, autonomia e uma visão social ampliada, exige algumas reflexões que permeiam conceitos como o de universidade, de ensino, de formação.

A perspectiva que é tratada aqui, é a de que a universidade deve ter por ideal a elevação geral da condição humana e, isso indica caminhos a serem traçados, caminhos que devem seguir esse pressuposto. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2014, p. 657) afirma que “só é digna de nomear-se universidade a instituição que produz e dissemina o conhecimento como direito social e bem público”. Diz que essa instituição deve agir de maneira a instigar os sujeitos que se envolvem na formação a serem capazes de participar criativa e criticamente da sociedade, no entanto, coloca que nessa perspectiva não há como a universidade ser uma organização de caráter mercantil como tem se colocado já há algum tempo.

A universidade é uma instituição que, segundo Santos (2008), vive crises causadas pela perda de prioridade nas políticas públicas e pela descapitalização e desestruturação da universidade pública em detrimento do mercado universitário. E isso traz reflexos em todos os âmbitos da instituição, especialmente em suas concepções de ensino, de ser humano e de sociedade.

O saber que vem sendo desenvolvido dentro da universidade, segundo Dias Sobrinho (2014, p. 659), tem acontecido de forma fragmentada e descontínua e isso não permite que contribua “para a compreensão da realidade humana, para o enriquecimento da cultura e para a formação intelectual consistente e crítica da população”. Eis a advertência de que com a “informação fragmentada e autofágica não se faz conhecimento. O saber que reduz a verdade à utilidade não se transforma em sabedoria” (Idem).

Pensar nos saberes que a universidade vem desenvolvendo junto aos seus estudantes traz a reflexão acerca do ensino e da docência, bem como da formação docente.

Com relação ao ensino, quando pensado enquanto processo que envolve a aprendizagem, pois não há ensino se não houve aprendizagem; e de docência enquanto atividade profissional com especificidades, que demanda formação e construção de saberes diversos, não se resumindo ao ato de transmitir conhecimentos, é possível abrir diálogo para compreender como a docência universitária tem se portado diante do ensino e dos saberes que devem ser desenvolvidos dentro da universidade.

A concepção de docência que tem perpassado a universidade, por vezes, diz respeito à ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” (MASETTO, 2003; CUNHA, 2010), ou ainda, o fato de que, como todos passaram pelos bancos escolares, todos estão

aptos a tal atividade, prevalecendo, assim, a crença de que os conhecimentos pedagógicos são totalmente desnecessários no exercício da docência universitária.

Retomar como a docência tem sido vista na universidade, especialmente no Brasil, desde o início de suas atividades auxilia a compreender o que predomina de conceito até hoje para a maioria dos docentes que atuam nessa instituição. Masetto (2003) coloca que, como a estrutura organizativa do Ensino Superior no Brasil se baseia no modelo francês-napoleônico, em que o foco é a formação para uma profissão, a visão de professor sempre foi aquela em que quem sabe o ofício, sabe ensiná-lo – pensamento que prevalece até hoje. Masetto (2003) também coloca que a ideia era formar excelentes profissionais em suas áreas e como se tinha como pressuposto de ensino na universidade a transmissão de “um professor que sabe e conhece para um estudante que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que indica se o aluno está apto” (MASETTO, 2003, p. 12), bastava encontrar os docentes que exerceriam essa função, buscando nos meios profissionais aqueles que se destacavam em suas profissões, que tinham sucesso naquilo que faziam.

Quando a concepção de ensino se pauta na transmissão, a ideia de que esse docente cumprirá o seu papel é clara. No entanto fica a dúvida: essa concepção de ensino dá conta da aprendizagem do aluno?

Cunha (2010) traz a reflexão sobre a complexidade da docência. Diz que há singulares condições de exercício desta atividade tão específica e isso a diferencia das demais atividades profissionais. É relevante buscar compreender que há inúmeras dimensões que compõem a docência e que “o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2010, p. 25).

Apesar de parecer claro, a formação pedagógica, que pode ser considerada parte da formação docente, é pouco valorizada na universidade e isso ocorre por diversos fatores. Além das questões ligadas a uma maior valorização da pesquisa em detrimento do ensino, além da questão da avaliação do professor, da produtividade acadêmica, há fatores que envolvem as próprias crenças dos docentes. Um deles diz respeito ao fato da Pedagogia ser uma área que, como estudo, está mais voltada à educação da criança, o que pode afastar seus conhecimentos daqueles que trabalham com adultos (CUNHA, 2008, p. 12).

Diante das concepções e paradigmas que cercam o contexto do docente universitário, é fundamental propor reflexões acerca da profissão docente. Soares (2009) explicita os conceitos sobre profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, dizendo que o termo profissionalismo remete a um processo coletivo de formalização dos saberes específicos da prática profissional. A profissionalidade é entendida como o “conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, construídos e reconstruídos de forma permanente e coletiva pelos profissionais” (SOARES, 2009, p.77). Já o profissionalismo “significa o exercício com competência e ética da prática profissional de forma a garantir o prestígio social da profissão” (Idem). Fica evidente que os saberes que compõem a docência e a formação específica para tal fim são fundamentais para que seja legitimada a profissão docente. Destaca-se aqui, o fato de haver o desejo nessa pesquisa, de verificar como tem se dado, também, o desenvolvimento da profissionalidade do assessor pedagógico, assim, infere-se que tanto docente, como assessor, estão se constituindo nessas funções.

Tardif (2014) e Cunha (2010) afirmam que os saberes docentes são heterogêneos e sua constituição advém de diversos caminhos. Essa divisão de saberes é apenas didática, pois Cunha (2010) deixa claro que “na prática dos professores, sempre

entendida na sua imbricação cultural e política, os saberes se misturam num amálgama, que reflete a complexidade do ato pedagógico” (CUNHA, 2010, p. 20).

Tardif (2014) mostra que os saberes não são compostos exclusivamente de processos mentais. Defende a ideia de que o saber dos professores é um saber social e dá cinco motivos para comprovar sua tese: o saber do professor é social porque “é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos [...] a condicionamentos e recursos comparáveis” (TARDIF, 2014, p. 12), ou seja, os saberes devem ser colocados em relação com essa situação coletiva de trabalho.

Cunha (2010) conceitua os saberes de uma maneira mais específica, apresentando saberes do campo pedagógico, explicitando os saberes docentes que devem ser reconhecidos, para que possam ser desenvolvidos, especialmente no que tange à formação do professor universitário. Nos saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica, se destaca o “saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas” (CUNHA, 2010, p. 21). Nos saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos professores de formação “destacam-se a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais” (CUNHA, 2010, p. 21). Com relação aos saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, faz-se importante destacar que “eles pressupõem um conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades, que articulam conhecimento e prática social” (CUNHA, 2010, p. 21). Na mesma linha, temos os saberes relacionados ao contexto sócio-histórico dos estudantes, que dizem respeito a “um processo de ensinar e aprender, imbricado socialmente, constitui-se no ponto chave para a construção da cidadania” (CUNHA, 2010, p. 21-22). Os saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, “pressupõem o domínio do conhecimento específico do que se ensina sua estrutura e sua possibilidade de relações” (CUNHA, 2010, p. 22). Quando se pensa nos saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, o desafio está em alcançar o “protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e de seus alunos” (CUNHA, 2010, p. 22). Finalizando, há os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem. Este saber é crucial de ser desenvolvido, pois “exige um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos” (CUNHA, 2010, p. 22).

A formação do docente universitário é extremamente relevante, pois é apenas no caminho da formação continuada que irá desenvolver as dimensões necessárias para alcançar um ensino cheio de sentido, como é o desejo de muitos. Mas que formação? Uma formação que leve o docente para que caminhos? Como devem se constituir esses espaços de formação?

Cunha (2010) traz uma importante reflexão sobre os espaços de formação pedagógica dos docentes universitários – traz a ideia de espaço, lugar e território de formação, sendo que define espaço a partir das reflexões de vários filósofos, entendendo-o como uma distância entre dois pontos onde coisas acontecem e que um espaço se transforma em lugar a partir da dimensão humana. “O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços” (CUNHA, 2010, p. 53), o território é uma concepção mais ampla ainda de espaço e lugar, onde existe uma “ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva não há territórios neutros” (CUNHA, 2010, p. 55).

Importante ressaltar, então que “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (CUNHA, 2010, p. 56).

Cunha (2014, p. 43) também coloca que, no Brasil, as experiências de formação pedagógica nas universidades, apesar de existirem, “são pontuais e dependentes da sensibilidade dos gestores universitários que ora implementam equipes e programas nesse sentido, ora desativam essas estruturas”. Essa realidade, segundo a autora, torna raras as iniciativas que sobrevivem a esses desafios e se consolidam dentro da instituição.

3. METODOLOGIA

A pesquisa de Doutorado aqui explicitada, está sendo forjada numa abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória. E como análise, pretende-se promover a Análise Documental.

Para uma análise de dados minuciosa, pretende-se fazer entrevistas com os assessores, questionários acerca de sua ação profissional e análise documental dos Planos de Desenvolvimento institucional (PDI) para verificar como tem sido compreendida essa ação profissional do assessor pedagógico na universidade.

Para este recorte específico foram utilizados dados colhidos ainda na fase da Pesquisa Bibliográfica, buscando-se autores que já têm se debruçado sobre este tema, pesquisando e promovendo reflexões acerca do papel do assessor pedagógico.

4. RESULTADOS

Os dados preliminares demonstram que há desafios, dificuldades, contradições e conquistas em todas as propostas de formação pedagógica pesquisadas pelos autores lidos.

É possível inferir, apesar de as análises ainda serem iniciais que a função, bem como o papel do assessor pedagógico ainda estão em construção e que há inúmeras questões a serem refletidas e a necessitarem da busca de soluções para que a formação do docente universitário passe a acontecer de forma efetiva.

Com relação à profissionalidade dos assessores há indícios que essa profissionalidade será maior ou menor em virtude mais das condições de trabalho do assessor do que de seu papel propriamente dito. É possível inferir essa informação por dados, por exemplo, de espaços de formação em que os assessores possuem grande legitimidade por terem o apoio da gestão da instituição e de outros que a legitimidade vem dos títulos que possui enquanto docente.

Os dados ainda estão sendo coletados e analisados, no entanto, pode-se afirmar que o campo da Pedagogia Universitária traz grandes desafios para aqueles que se interessam pelo tema e que tentam fazer um trabalho diferenciado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto que aqui se apresenta traz consigo muita expectativa com relação à sua concretização, pois, acompanhando o trabalho de vários assessores pedagógicos na pesquisa de Mestrado foi possível perceber que são profissionais que, por vezes, se sentem extremamente solitários em sua tarefa de introduzir, aprofundar, consolidar os conhecimentos pedagógicos a docentes que, ocasionalmente param para pensar na complexidade da docência. Assim, compreender o papel do assessor pedagógico, co-responsável pela formação do docente universitário, buscar junto aos profissionais que atuam nessa árdua tarefa reflexões acerca do que estão fazendo pelo contexto da universidade, ter a oportunidade de buscar novas possibilidades para essa função traz esperança de que a docência universitária possa, cada vez mais, estar voltada à perspectiva humana que deve revestir a educação.

REFERÊNCIAS

CARRASCO, L. B. Z. (2016) **Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação docente universitário**. 225 p. Dissertação de Mestrado em Educação. UNESP, Rio Claro, SP.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária/USP**. São Paulo, Pró-reitoria de Graduação, 2008.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.

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

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento**. Avaliação. Vol. 19. N. 3, Campinas/Sorocaba, p. 643-662, 2014.

HEVIA, I. A. El assessor pedagógico em la formación del docente universitário. In. LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004. p. 83 – 108.

LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAYOR RUIZ, C. (Org.). **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitário**. Sevilla: Editora Universidade de Sevilla, 2007.

NEPOMNESCHI, M. (2004). El rol del assessor pedagógico em la universidad: la búsqueda de um lugar. In. LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad**: de la teoría a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós Educador, p. 53 – 82.

PIMENTA, S. G. ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra : Almedina, 2008.

SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In. CUNHA, M. I. (Org.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 77 – 98.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.