

A formação dos professores universitários na Argentina: o papel das assessorias pedagógicas

The training university professors in Argentina: the role of pedagogical advisors

Gildo Volpato¹

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender o contexto histórico e o trabalho desenvolvido pelas assessorias pedagógicas na formação dos professores universitários na Argentina. A abordagem foi qualitativa e os procedimentos utilizados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada. O locus foi duas universidades nacionais argentinas e os sujeitos foram os assessores pedagógicos das instituições. O estudo demonstrou que apesar da garantia legal, a existência ou não das assessorias e o grau de autonomia no desenvolvimento do trabalho dependem do nível de importância atribuído pelos gestores. Há o reconhecimento do trabalho realizado, principalmente por parte dos participantes dos projetos de formação. Embora a existência dos assessores na estrutura organizativa possa ser considerada um avanço, os assessores não ocupam cargos concursados, gerando instabilidade. Da mesma forma apontam a dificuldade de sistematizarem seus conhecimentos pela falta de tempo, o que deve ser superado pela importância do trabalho que realizam.

Palavras-chave: assessoria pedagógica; universidade; formação docente; educação superior.

ABSTRACT

The objective of this study was to understand the historical context and the work done by pedagogical assistance in the training of university teachers

DOI: 10.1590/0104-4060.21290

1 Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, Santa Catarina, Brasil. Av. Universitária, nº 1105, Bairro Universitário. Cx. Postal 3167. CEP 88806-000. E-mail: giv@unesoc.net

in Argentina. The approach was qualitative and the procedures used were a document analysis and a semi-structured interview. The locus was two national Argentine universities and the subjects were the pedagogical advisors of the institutions. The study showed that despite the legal guarantee, whether or not there was advice and the degree of autonomy in the labor development depend on the level of importance attributed by managers. There is recognition of the work accomplished, mainly by the training projects members. Although the existence of advisors in the organizational structure can be considered a breakthrough, advisors do not occupy gazetted positions, generating a lot of instability. Similarly, they point out the difficulty of systematizing their knowledge by lack of time, which must be overcome given the importance of their work.

Keywords: educational assistance; university; teacher training; higher education.

Introdução

A expansão da educação superior tem sido evidenciada não somente em nosso país, mas tem se instituído como uma demanda universal de acesso e democratização em países chamados desenvolvidos. As matrículas no Brasil nesse nível de ensino quase triplicaram nas duas últimas décadas, sendo também evidenciado um crescimento considerável em outros países no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Esse fato está exigindo um cuidado especial, quer por parte dos governos, quer por parte dos gestores e docentes universitários. Trata-se de um panorama que tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos de ensinar e aprender na universidade, bem como nos remete a pensar sobre os processos de formação dos professores universitários.

Há algumas décadas tem sido possível localizar algumas experiências de formação no contexto das universidades brasileiras e estrangeiras. Algumas mais consolidadas e outras consideradas frágeis nas possibilidades de permanência e pouco institucionalizadas como culturas acadêmicas. Este fato faz com que o desenvolvimento profissional dos docentes muitas vezes fique a critério dos gestores que o colocam ou não em suas prioridades. Sendo assim, a cada mudança de gestão, pode se registrar uma perda do esforço anterior, caracterizando o que Santos (2002) chama de “desperdício da experiência”.

Cunha (2010), ao defender a ideia da universidade como o espaço da formação dos docentes que nela atuam, identificou que dificilmente esse espaço se

transforma em lugar, compreendido como o espaço ocupado pelos significados dos sujeitos envolvidos neste processo. A dificuldade ainda é maior quando se trata desses espaços se transformarem em territórios, entendido como o lugar reconhecido e com estabilidade institucional para acontecer a formação desejada.

Dessa forma, as experiências de formação no espaço das universidades nem sempre têm se apresentado com a devida qualidade e com os reflexos almejados por quem planeja, nem pelos participantes. Podemos dizer que, em certos casos, um amadorismo caracteriza as ações institucionais referentes à formação continuada de professores universitários. São poucas as iniciativas, fundamentadas em reflexões teóricas sobre o sentido da formação, que têm continuidade e reflexos na prática, resultando na melhoria da qualidade do ensino superior.

Essas experiências correspondem a contextos históricos e institucionais específicos que buscam responder as questões objetivas que caracterizam ou caracterizaram essas instituições em momentos específicos. Certamente cada experiência traz peculiaridades e um leque de possibilidades que se sucedem em tempos e espaços distintos. Afinal, os contextos institucionais não são estáveis, nem obedecem a uma mesma forma de regulação.

Essas experiências de formação também retratam compreensões teórico-metodológicas sobre o desenvolvimento profissional docente e a melhoria do ensino universitário.

Apesar dessas aferições, ainda há muito a investigar e compreender sobre a formação de professores e as estratégias institucionais de formação continuada existentes nas universidades. Da mesma forma, conhecer as experiências de assessoramento pedagógico nas instituições de educação superior tem sido algo provocador.

Nossa intenção foi analisar as iniciativas institucionais instaladas incluindo a organização de assessorias pedagógicas com vistas a um processo de ensinar e aprender que vise à melhoria da qualidade da educação superior, num contexto de democratização e ampliação do acesso à universidade.

Cientes da existência de experiências nessa direção, em universidades argentinas, nos propomos a compreender os movimentos que lá se instalam, através do que ocorre em algumas instituições. Tomamos como referência para o estudo a Universidade de Buenos Aires e a Universidade Nacional de Tucumán.

Nosso objetivo foi compreender o contexto histórico, político e institucional que possibilitou a implementação de políticas de formação dos docentes para a educação superior e como se objetivaram, no âmbito das faculdades, as assessorias pedagógicas, incluindo a forma de organização e funcionamento, bem como suas principais atividades e desafios.

Para alcançar nossos objetivos, estivemos em Buenos Aires em 2012, participamos de uma reunião com as assessoras pedagógicas e pesquisadores do Instituto de Investigação em Ciência da Educação da Universidade de Bue-

nos Aires (IIICE) e realizamos entrevistas semiestruturadas com as assessoras pedagógicas da Faculdade de Odontologia da Universidade de Buenos Aires (UBA). Da mesma forma estivemos em Tucumán e entrevistamos as assessoras que atuam e as que atuaram no Centro de Pedagogia Universitária, atual Instituto Coordenador de Programas de Capacitação, da Universidade Nacional de Tucumán. Complementando esses dados, realizamos a análise de documentos, incluindo diversas resoluções e programas de capacitação dessas universidades.

A partir do material coletado realizamos as análises e interpretação dos dados, articulando-os em três partes complementares: (a) As assessorias pedagógicas no contexto histórico das universidades argentinas; (b) A Faculdade de Odontologia e o contexto de trabalho das assessoras pedagógicas; (c) A assessoria pedagógica na Universidade Nacional de Tucumán.

As assessorias pedagógicas no contexto histórico das universidades argentinas

As universidades nacionais argentinas, amparadas pela própria legislação e estatutos, possuem em suas estruturas acadêmicas, dependendo de cada faculdade, a figura do assessor pedagógico. A preocupação com a formação dos profissionais que escolheram ser docentes na Universidade de Buenos Aires (UBA), por exemplo, já estava evidente desde 1960.

O Estatuto Universitário de la UBA, de 1960, Capítulo III, “De los auxiliares docentes y la carrera docente” assim se expressa em seu Art. 67.

A carreira docente se adapta à estrutura de cada uma das faculdades e pode compreender as três categorias de auxiliares docentes [...], ou podem ter um regime especial para a outorga de título de docente autorizado; implica o apoio a cursos e seminários sobre temas vinculados à respectiva área ou disciplina e a participação em cursos de metodologia de ensino e pesquisa. A universidade organiza os cursos especiais que as faculdades requerem para o cumprimento do fim estabelecido no presente artigo. (ESTATUTO UNIVERSITÁRIO DE LA UBA, 1960, não paginado, tradução nossa).

Se na época ainda não se tinha claro a nomenclatura e o cargo de assessor pedagógico, já havia indicativos de suas principais funções e da importância dele no contexto das universidades nacionais argentinas.

Não há registros do período exato do início do cargo e da definição das atividades da assessoria pedagógica na Argentina, devido à falta de registros e documentos formais. Uma das nossas interlocutoras lembrou que:

[...] as assessorias pedagógicas na Argentina surgiram por volta de 1950 na Universidade Nacional do Litoral e na Universidade de Buenos Aires. [...] há registros, relatos que falam de um assessoramento, porém na realidade não há documentação. Em meados dos anos de 1970 aparece de forma mais institucionalizado, aí já existem registros. (Depoimento, tradução nossa).

Disse uma de nossas interlocutoras, em relação às atividades das primeiras assessorias em meados da década de 1970, *“Há registros do programa de formação dos docentes da carreira de Odontologia, e pelos registros que temos a assessoria se ocupava de formar docentes desta carreira”*. (Depoimento, tradução nossa). Outra assessora corroborou com este entendimento quando afirmou: *“[...] aqui há registros disso, havia planos de estudos para estes docentes e em geral todos os docentes que ficaram e são titulares hoje em dia fizeram nessa época a carreira docente”*. (Depoimento, tradução nossa).

As entrevistadas falaram também da ausência de registros sobre essa atividade durante a ditadura militar, provavelmente por ter sido interrompida, e que em todas as faculdades há um período em que tudo ficou entre parênteses.

Há evidências, tantos nos documentos institucionais quanto nos depoimentos de assessoras pedagógicas e investigadoras do IICE, de que as assessorias pedagógicas no início foram criadas com o objetivo de ajudar a resolver problemas de orientação vocacional, aprendizagem dos estudantes e o elevado índice de repetência e abandono nos cursos de graduação. A relação com a formação dos docentes e a pesquisa sobre os problemas de aprendizagem dos estudantes também estavam fortemente presentes no momento da implantação das assessorias, o que coincidiu com o compromisso da universidade para todos.

Uma das assessoras pedagógicas, na ocasião da reunião com as assessoras pedagógicas e com os pesquisadores do IICE, assim se manifestou:

Em 1987 foram criadas as assessorias pedagógicas nas faculdades da Universidade Nacional de Entre Rios com o objetivo de formação de professores, investigação e orientação vocacional/educacional. Surgiu como necessidade de diminuir a desistência, evasão e repetência. (Depoimento, tradução nossa).

Souto (2012), a partir da sua experiência e reflexões como assistente educacional em escolas básicas na periferia da província de Buenos Aires, assim se expressou sobre a função da assessoria:

Creio que já aí começou a se vislumbrar o papel do assessor pedagógico. Alguns casos requerem uma tarefa mais psicológica, porém a realidade social em que trabalhávamos nos mostrava que muito dos problemas ou eram realmente sociais e muito fortes – estou falando de 1966 – ou eram de ensino, que não conseguiam dar respostas a esses problemas da escola [...]. Trabalhar em equipe com o compromisso de diminuir as dificuldades, guiando, orientando, assessorando pais e professores, essa era a tarefa cotidiana. (SOUTO, 2012, p. 57, tradução nossa).

A autora iniciou seu trabalho como assessora pedagógica na Faculdade de Filosofia e Letras, com mais três colegas, no ano 1984, em um período pós-militar, num momento de abertura e democratização do país. Como ela afirma, era uma faculdade que, como as demais, “[...] se encontrava destruída, cheia de sobras, ausências, porém, ao mesmo tempo, manifestava uma forte resistência a tudo o que era pedagógico e ao que podia significar justamente um assessoramento pedagógico específico”. (SOUTO, 2012, p. 57, tradução nossa).

Souto (2012) ainda fala que é importante o assessor pedagógico ter um enfoque, mas reconhece que uma análise não pode ocorrer sobre um único enfoque. Como afirma a autora:

Há problemas que requerem o aprofundamento de um enfoque socio-político e da dimensão política em situações de crise, por exemplo, e outros que requerem um olhar mais da didática para reorientar o ensino [...]. Creio que o enfoque institucional tem que estar sempre presente no assessoramento, mesmo ao atender focalmente um problema, por exemplo, de um plano de aula, um programa, uma cátedra, etc. (SOUTO, 2012, p. 57, tradução nossa).

Por isso, a autora defende a ideia de que não se deva trabalhar sobre um único enfoque, pois é preciso que o assessor tenha a capacidade de analisar o problema que se apresenta e buscar quais são os olhares, leituras e perspectivas mais pertinentes sobre ele e sempre analisá-lo no contexto institucional em que surge.

Os depoimentos revelam que o período de redemocratização do país foi um marco de renovação acadêmica, pela ampliação do número de universidades nacionais e pela democratização de acesso universal aos estudantes. Para acolhê-los foram necessários movimentos que alteraram as tradicionais práticas acadêmicas pautadas pela meritocracia, em que se atendiam os estudantes que passavam pelos processos seletivos. Essa mudança resultou no aumento do número de estudantes em sala de aula, exigindo dos docentes saberes e habilidades próprios para atuar nessas condições. Logo, o fenômeno da evasão e reprovação apareceu como uma ameaça e, então, a criação das assessorias surgiu como resposta a essas demandas, pois a formação dos professores universitários certamente incide no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Da mesma forma, o desafio de investigar para compreender com mais profundidade os reais motivos e características da evasão, repetência e abandono dos estudantes, tornou-se uma realidade. Esses conhecimentos poderiam orientar na tomada de decisões sobre as ações mais eficazes para resolver ou amenizar os problemas encontrados.

Com o intuito de focar um dos casos da Universidade de Buenos Aires, tomamos a Faculdade de Odontologia, que vem desenvolvendo uma experiência bastante consistente e significativa envolvendo a assessoria pedagógica na formação dos docentes, por meio da pesquisa e da prática pedagógica.

A Faculdade de Odontologia da UBA e o contexto de trabalho das assessoras pedagógicas

A Faculdade de Odontologia de Buenos Aires, da UBA, foi criada por lei em 20 de setembro de 1946. Portanto, possui uma longa história, que dá contorno às suas especificidades como instituição de formação profissional e, como tal, também as experiências de assessorias pedagógicas que lá ocorreram e ocorrem, também, são únicas, singulares.

Além de entrevista com as assessoras pedagógicas atuais da Faculdade de Odontologia, tivemos acesso aos seguintes documentos: Regulamentação da Carrera Docente, aprovada pela Resolução (CS), nº 727/80, de 27 de outubro de 1980; Programa de Formação Docente, aprovado pela Resolução (CS) nº 776/85, de 17 de setembro de 1985; e Regulamento da Carrera Docente, aprovado pela Resolução (CS) nº 1596/91.

Iniciamos apresentando alguns artigos das resoluções que, no nosso entendimento, deram contornos às práticas de admissão e de formação dos docentes desta área, que tiveram reflexos e ainda condicionam, atualmente,

de certa forma, os trabalhos desenvolvidos pelas assessoras pedagógicas da Faculdade de Odontologia.

O documento que regulamenta a carreira docente, aprovado em 1980, inicia, em seu Art. 1º, apresentando seus objetivos:

- a) Capacitar aqueles que tenham vocação para o ensino;
- b) Formar seus próprios professores com conhecimento científico e preparação pedagógica no ensino superior;
- c) Regularizar o acesso à docência. (UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES, 1980, não paginado, tradução nossa).

O documento segue apresentando as regras ao acesso, bem como as atribuições da comissão assessora da carreira docente. A carreira prevê as seguintes etapas: “a) ingreso; b) adscripción; c) docencia complementaria y; d) docencia autorizada”. (UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES, 1980, não paginado).

Após o ingresso, os docentes deverão passar pelas seguintes atividades, durante um período de três anos, que é o tempo de duração da “adscripción”: “a) introducción a la docencia; b) cursos especiales de formación y; c) trabajos de adscripción”. (UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES, 1980, não paginado).

Durante este período de introdução à docência, eles participarão de inúmeras atividades que terão como objetivos familiarizar os “adscriptos” com todas as particularidades do ensino, da técnica docente e da relação com os alunos. Este ingresso e período de introdução à docência eram acompanhados por um professor tutor.

Segundo nossas interlocutoras, quando foi implantada a carreira docente, as primeiras atividades com os docentes não estavam ligadas a um programa de ensino, mas a um programa ligado à carreira docente, aos trabalhos que os docentes realizavam em suas próprias cátedras, acompanhados de um tutor da cátedra durante um período de três anos. A comprovação de cumprimento de determinadas tarefas dentro da cátedra, a elaboração de determinados trabalhos com alunos de graduação ou pós-graduação e a participação em alguns cursos representavam a acreditação na carreira docente.

O Art. 15º trata dos “Cursos especiales”, em que são abordados os seguintes temas:

- a) História da Odontologia, deontologia profissional e humanidades – 1º ano;
- b) Pedagogia – 2º ano;
- c) Metodologia do ensino, da pesquisa e do trabalho científico – 3º ano. (UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES, 1980, não paginado, tradução nossa).

Em cada uma das etapas, os docentes são avaliados em trabalhos de pesquisa e nas atividades de docência que desenvolvem acompanhadas pelo tutor.

Em 1985 foi aprovado o “Programa de Formación Docente”, com “[...] o propósito de capacitar os docentes da Faculdade de Odontologia em planejamento, condução e avaliação da aprendizagem em nível universitário”. (UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES, 1985, não paginado, tradução nossa), que divide-se em um ciclo inicial e um superior. Este documento regulamenta as funções da “Comisión asesora del programa de capacitación docente”, que é responsável por organizar o processo de admissão ao Programa de Capacitação Docente, propor os cursos, seminários e oficinas a serem desenvolvidos, o sistema de acreditação para o reconhecimento dos cursos, além de supervisionar e avaliar o desenvolvimento do Programa. Nessa comissão integra o coordenador da área de educação odontológica e assistência pedagógica.

O terceiro documento analisado trata-se do Regulamento da Carreira Docente, aprovado em 1991. Nele várias questões e exigências sobre a formação foram mantidas, no entanto, foram ampliadas as temáticas e os conteúdos que fazem parte da formação pedagógica, dentre os quais destaco: planejamento, administração e organização de uma cátedra, estatística e funcionamento institucional da faculdade e universidade.

O importante a destacar é que os três documentos normativos procuravam garantir que os professores não ficassem abandonados à própria sorte, mas sim que os professores no início da carreira docente fossem acompanhados, orientados, que se apropriassem de conhecimentos e saberes pedagógicos, próprios da docência universitária, e só seriam designados “Docentes autorizados”, após cumprirem as obrigações estabelecidas em cada etapa.

É possível identificar, nos três documentos que regulam a docência na Faculdade de Odontologia, vários aspectos acadêmicos e pedagógicos que podem ser relacionados às principais atividades desenvolvidas ao longo da história pelas assessorias pedagógicas, principalmente aquelas que se referem ao desenvolvimento dos cursos, seminários e oficinas para os docentes. Algumas dessas continuam nos dias atuais.

Nossas interlocutoras, na ocasião das entrevistas, lembraram de um período em que as assessorias tiveram um enfoque muito tecnicista e rígido de formação dos docentes, o que gerou muita resistência na instituição, e provocou reflexões acerca do papel do assessoramento pedagógico. Entendem que foi nesse momento que muitas cátedras escolheram ter seus próprios assessores pedagógicos. Sobre este período uma delas assim se manifestou:

O que me chamava a atenção naquele momento era que os docentes que faziam a carreira docente tinham que fazer um planejamento que nenhum licenciado em educação fazia. Muito ajuste técnico improdutivo para eles.

Muito técnico, muito burocrático, uma postura muito tecnicista, que não tinha e não reconhecia as particularidades do ensino da odontologia.
(Depoimento, tradução nossa).

A partir daquele momento prioritariamente a equipe ficou composta por pedagogas, uma formada em educação e uma psicopedagoga, que se ocupava, não só com as questões psicopedagógicas, mas, também, em organizar um projeto envolvendo os docentes.

Após o período da ditadura militar, em 1983, os programas de formação dos docentes começaram a ser elaborados em outro formato, pois com a massificação do acesso à educação superior e o aumento do número dos docentes não era mais possível ter um tutor para cada docente que ingressava na Faculdade. Como se expressou uma delas, “[...] então começam a surgir estes programas de formação que são formatos que separam o docente do trabalho direto com a cátedra, pois são programas de formação ligados ao pedagógico, ao didático, à história da disciplina”. (Depoimento, tradução nossa).

Cada uma das equipes de assessorias, que foram criadas nas diversas faculdades pertencentes à UBA, teve suas especificidades, suas características próprias, relacionadas a cada contexto, pois, apesar de ter regulamentado nos documentos oficiais as exigências para admissão, permanência e crescimento na carreira docente, não há um modelo único de atuação, nem de número de participantes e nem exigência específica de área de formação para ser componente da equipe. Sendo assim, cada equipe de assessoria tem autonomia no desenvolvimento de seu trabalho e, atualmente, cada uma das faculdades da UBA realiza um programa de formação docente com duração de três anos.

Diante das condições objetivas da criação das equipes de assessorias e seu grau de autonomia nas faculdades, mesmo quando os gestores da UBA têm intenção de buscar uma unidade na direção das propostas, eles têm dificuldades de implantá-la. Em seu depoimento uma assessora diz:

Há uma intencionalidade da secretária acadêmica da Universidade de Buenos Aires de ter alguma linha de ação comum para a formação docente, porém não há nenhum tipo de normativa nem marco regulatório da assessoria nas universidades argentinas. Em cada faculdade a assessoria pedagógica tem uma inserção constitucional completamente diferente. Nesse momento nossa inserção institucional independe da secretaria acadêmica e de pós-graduação. A assessoria pedagógica da Faculdade de Odontologia depende da Faculdade de Odontologia. (Depoimento, tradução nossa).

Talvez essa seja uma das razões de que em algumas das faculdades da UBA não têm instituída uma equipe de assessoria pedagógica como tem na faculdade de odontologia, pois acaba dependendo da cultura instituída e do grau de importância que os gestores das faculdades dão a este tipo de atividade e à formação para os seus docentes. E como se expressa uma de nossas interlocutoras: “[...] *por não haver um estilo de intervenção comum às assessorias cada uma adota o seu estilo, cada uma se adapta às possibilidades de cada uma, ao pessoal, aos recursos humanos que existem para isso e às necessidades*”. (Depoimento, tradução nossa).

Quanto à estrutura atual, as assessoras pedagógicas da Faculdade de Odontologia consideram-se privilegiadas em relação às demais faculdades da UBA, pois contam com uma equipe composta por cinco profissionais da educação e um psicólogo e trabalham em um lugar próprio, com infraestrutura, na própria Faculdade.

Quanto à autonomia no desenvolvimento de suas funções de assessoras, elas afirmam que têm autonomia em relação à utilização do tempo, mas reconhecem que estão sempre respondendo às demandas que chegam de todos os lados. A autonomia reside, principalmente, na definição do tempo para entrega de trabalhos, na distribuição das tarefas e em relação aos conteúdos. Elas tomam decisões muitas vezes em conjunto com a comissão assessora, formada também por professores titulares da carreira de odontologia que, também, são responsáveis por todo o processo de formação e ingresso na carreira. Uma das nossas interlocutoras assim se expressou:

Eu creio que é um lugar que temos salvaguardado, por isso é que permanecemos. A verdade é que nós temos nos mantido fiéis à tarefa e tratamos de ser o mais transparente possível. [...] uma coisa que tivemos que fazer é remontar, reconstruir a imagem da assessoria pedagógica como um lugar que contribui e não um lugar de fiscalização; um lugar que está no processo de construção do professor. O olhar tecnicista que havia era um lugar de resolução e aplicação de receitas mágicas. (Depoimento, tradução nossa).

A preocupação de que as especificidades técnicas do trabalho do profissional da odontologia poderiam ser reproduzidas na resolução dos problemas pedagógicos no âmbito da formação foi expressa por uma das assessoras:

Muito importante é a origem epistemológica, porque na realidade eles como odontólogos estão acostumados a resolver problemas de saúde. Estão acostumados a soluções técnicas como troca do material dental, troca da técnica. Isso pode ser replicado aos problemas pedagógicos, pois em geral também há um olhar bastante técnico e pouco profissional de sua atividade como docente. (Depoimento, tradução nossa).

Um outro depoimento também ajuda a esclarecer esta situação: *“Tivemos que instalar uma nova perspectiva de ajuda e isso significou uma demanda de trabalho impressionante em uma estrutura muito tradicional em tudo.”* (Depoimento, tradução nossa). Esta interlocutora alegou que dependendo dos projetos de ensino que desenvolvem, quando têm relação com como manejar uma situação que é específica do campo da odontologia, elas têm difícil acesso a dados e informações.

Os programas de formação dos docentes para serem aprovados devem estar relacionados às áreas, conteúdos e disciplinas do curso. Neste sentido, elaborar uma proposta de avaliação exige que as assessoras tenham uma boa perspectiva e visão a respeito do que consiste cada uma das “cátedras” para entender e poder avaliar a qualidade das propostas. Sobretudo porque os professores que participam dos cursos de formação muitas vezes estão inseridos em cursos com propostas muito tradicionais, mas que requerem a avaliação processual. Neste sentido, não é qualquer conteúdo de avaliação que pode ser oferecido, nem qualquer conteúdo e de qualquer forma, mesmo assim precisa estar, de certa forma, relacionado com a realidade de cada carreira em particular.

Uma das assessoras faz questão de falar sobre a importância do reconhecimento de suas ações *“[...] pois não é somente a experiência, é o reconhecimento de que a assessoria se instala dessa maneira, ou seja, é uma questão mais ideológica, porque é a única maneira de poder se instalar”*. (Depoimento, tradução nossa). E esperam ter olhares e percepções diferentes e verem práticas diferentes em sala de aula, porém próprias, específicas.

O importante é perceber, neste contexto, que, como bem expressa Lucarelli (2012),

O assessor pedagógico pode cumprir um papel fundamental na análise desses processos e no apoio dessas práticas, tanto nos momentos iniciais de identificação dos problemas por parte dos docentes e na orientação dos possíveis caminhos de resolução que favoreçam a reestruturação da situação didática, como no desenvolvimento e consolidação das novas práticas. (LUCARELLI, 2012, p. 95, tradução nossa).

Em relação à condição e estabilidade na Faculdade, as assessoras revelam uma certa insatisfação com a situação em que se encontram, como podemos perceber neste depoimento:

O estatuto da Universidade de Buenos Aires diz que há duas formas de ingresso na universidade: por concurso e por designação interina. O problema é que na universidade argentina se faz o concurso para uma cátedra ou para uma área de conhecimento, ou um cargo docente. Então nós não podemos fazer o concurso porque não temos nenhuma expertise, nenhum conteúdo odontológico obviamente. Teria que ser criada uma estrutura de cátedra e, dentro do plano de estudos, deveria existir esta matéria que não existe. Esse é nosso ponto fraco. (Depoimento, tradução nossa).

Outra dificuldade que encontraram no desenvolvimento de suas atividades foi a falta de tempo para registrarem suas atividades e sistematizarem suas experiências e conhecimentos.

A imersão na realidade acadêmica portenha pode ser cotejada com outras instituições do interior do país. Foi possível compreender como cada uma delas, tendo como base suas culturas e história, processa realidades próprias e produz formas particulares de ação. Como exemplo, exploramos a Universidade Nacional de Tucumán.

A assessoria pedagógica e a formação dos professores na Universidade Nacional de Tucumán

A Universidade Nacional de Tucumán (UNT) tem uma história própria que marcou o início das atividades pedagógicas de estudo e formação dos professores da universidade, relacionadas ao momento pós-ditadura militar.

Por meio da Resolução nº 013-985, de 04 de fevereiro de 1985, foi criado o “Centro de Pedagogía Universitaria” ligado diretamente à reitoria, tendo como membros profissionais da área de pedagogia, psicologia e sociologia.

Dentre as suas finalidades destacamos:

- Contribuir para a formação e/ou capacitação pedagógica de docentes e estudantes universitários, visando melhorar o rendimento qualitativo da Universidade Nacional de Tucumán;

- Efetuar diagnósticos e orientações a organismos, docentes e estudantes em questões de aprendizagem, curriculares e institucionais;
- Propor e desenvolver pesquisas que busquem resolver os problemas prioritários em âmbito acadêmico da UNT;
- Planejar, desenvolver, avaliar e melhorar a capacitação e a formação pedagógica dos docentes;
- Atender e orientar os estudantes e docentes universitários nos problemas de aprendizagem; etc.

Chama a atenção que, mais uma vez, aparece nas suas finalidades a forte relação da pesquisa com a resolução de problemas relacionados à aprendizagem dos estudantes e com a necessidade de formação dos docentes, no momento da criação do Centro de Pedagogia Universitária da UNT.

Além desta resolução que demarca a existência oficial de um lugar de formação e capacitação pedagógica dos professores e de pesquisa acerca das questões de aprendizagem dos alunos, tivemos acesso ao Plano de Ação do Centro de Pedagogia e Planejamento Universitário, datado de 1985, onde consta os princípios e as várias ações que iniciaram os trabalhos de assessoria pedagógica na UNT, em um momento de muita euforia e compromisso com a democracia. Como relatou uma das nossas interlocutoras *“Saímos da ditadura e tínhamos que repensar o país. Juntamos um grande número de profissionais de todas as áreas, que pertenciam aos movimentos radicais [...] Quando chegou a democracia as expectativas das mudanças que iríamos produzir eram muito altas.”* (Depoimento, tradução nossa).

Fizeram menção também às reações populares e pressões políticas que ocorreram na época, quando fizeram uma queima simbólica das fichas e registros de acompanhamento dos professores e estudantes considerados rebeldes pela ditadura. Relataram que durante a ditadura cerca de 90 docentes foram perseguidos politicamente e ficaram impedidos de entrar na universidade. Este fato, pelos relatos, somente aconteceu em Tucumán, porque Tucumán foi o centro de experimentação da ditadura no país.

Nossas interlocutoras, ex e atuais assessoras, participaram daquele momento de transição e assumiram cargos pela formação, mas, também, por pertencerem a movimentos radicais contra a ditadura. Estavam muito envolvidas com a ideia de educação gratuita, pública e laica e chegaram na universidade com muito entusiasmo. Uma das primeiras coisas que fizeram foi convocar todos os docentes que estavam de férias porque ia começar um novo ciclo. Conforme uma das entrevistadas,

Quando chegamos à universidade, chegamos com o apoio político de deputados que haviam sido sindicalistas educativos. Éramos um gru-

po ajudado por um grupo grande de profissionais radicalistas muito comprometidos com ideias de começar a tirar algumas linhas gerais de direcionamento para onde deveríamos ir, definir certos projetos, as linhas, diretrizes de como iríamos implementá-las. (Depoimento, tradução nossa).

Neste período, de abertura e de democratização da sociedade argentina, é que foi criado o Centro de Pedagogia Universitária da UNT.

Foi um período de muitas frentes de trabalho, pois todos tinham muitos sonhos, muita vontade de realizar mudanças, porém, no início, sem muita estrutura. Destacam, também, que o Centro de Pedagogia Universitária não iniciou com os docentes, nem com a didática, mas com a estrutura da universidade, revestida do poder que representava a reitoria.

No início tiveram dificuldades com a própria diretora, da área da psicologia, que pelas diferenças teórico-conceituais propunha ações e atividades que, no entendimento das pedagogas que faziam parte da equipe de assessoria do Centro, não eram adequadas. Uma das entrevistadas, também da área da psicologia, nos relatou sobre a percepção que teve ao ingressar na equipe, por convite da própria diretora:

Quando entrei e comecei a conhecê-las, me dei conta da dissociação que havia na universidade e que as propostas que as pedagogas faziam estavam adequadas, pois eram possíveis e mais factíveis. As oficinas eram mobilizadoras, a gente tinha que mover-se e fazer muitas coisas, cantar e debulhar na capacitação que era uma coisa totalmente nova. Era nova, porém útil, e tinha um sentido de captar o momento e como vivia o docente. (Depoimento, tradução nossa).

Uma delas relatou que as primeiras estratégias de trabalho não foram fáceis, pois além do conflito de posições teóricas tiveram que romper com práticas já cristalizadas e enfrentar

[...] esse docente universitário com essa história, com essa cultura, com as práticas didáticas de 40 ou 50 anos atrás. Planejamos para trabalhar com os docentes o que chamamos de oficinas, que consistiam em uma reunião onde se juntavam em círculo. Porém, os docentes nunca haviam trabalhado em círculo. (Depoimento, tradução nossa).

O trabalho que realizaram com os professores lhes rendeu reconhecimento e fortalecimento no campo da pedagogia universitária, não somente em Tucumán, mas em outras províncias. Além do que, nas palavras de uma assessora,

Era o momento da pedagogia universitária, pelo menos em Tucumán pôde se fortalecer. Eu creio que esta ruptura do interior deste grupo expressa o que digo, porque a pedagogia se legitimava, nos dava de alguma maneira um lugar para começar a instaurá-la [...] foi o momento do respeito da pedagogia universitária de Tucumán porque o reconhecimento ultrapassava Tucumán. Nos chamavam em Salta, Jujuy, Catamata, Santiago del Estero, porque começava a expandir-se o valor de uma pedagogia universitária que logo se perdeu [...] porém foi paradoxalmente a única província que se consolidou como grupo, grupo que não vimos e não identificamos em outras universidades do país. (Depoimento, tradução nossa).

O reconhecimento do trabalho realizado pela equipe de assessores do Centro de Pedagogia Universitária, nesta época, com oito integrantes, deu-se pelo respeito às diferenças teóricas e pela boa relação interna que conseguiram estabelecer entre eles. Discutiam teorias, estratégias, posturas ideológicas, ainda que naquele momento houvesse a maior configuração interdisciplinar do instituto, pois a equipe era formada por pedagogos, psicólogos, sociólogos e especialistas em semiótica, como me relataram.

Após seis anos de atuação como Centro de Pedagogia Universitária, ligado diretamente à reitoria da universidade, houve a mudança de denominação, definida pela Resolução nº 0678-990, de 14 de novembro de 1990, da reitoria, passando então a se chamar Instituto Coordenador de Programas de Capacitação Pedagógica (ICPC).

Pela Resolução nº 1958-993, de 04 de novembro de 1993, do Conselho Superior da UNT, três anos após a mudança de denominação, o ICPC foi transferido da reitoria para a Faculdade de Filosofia e Letras da UNT.

Até o ano de 1993, as ações do então Centro de Pedagogia Universitária e do Instituto Coordenador de Programas de Capacitação estavam respaldadas e eram revestidas de um poder emanado da reitoria, pois era nela que estavam apoiadas estruturalmente.

Com a mudança, o ICPC passou a depender do decanato da Faculdade de Filosofia e Letras e as propostas de atividades da equipe de assessores pedagógicos começaram, a partir de então, a passar pela aprovação do Conselho Diretivo desta Faculdade.

Dentre as atividades que desenvolvem foram destacadas pelas assessoras pedagógicas do instituto a realização de um curso de pós-graduação de capacitação pedagógica, com carga horária de 150 horas, que consta de três cursos de 50 horas cada, destinados aos docentes universitários de todas as faculdades da UNT, de outras universidades da Província de Tucumán e de outras províncias vizinhas como Santiago del Estero e Salta.

O curso de pós-graduação em capacitação pedagógica, composto por três módulos de 50 horas, exige que o docente, ao longo do curso, apresente um trabalho que consiste em uma inovação pedagógica concreta para as “cátedras”, em que cada um deles atua, podendo ser uma proposta de unificação de planos de aula, de conteúdos, de modo e perspectiva de avaliação, de gestão, etc. Muitas vezes, durante o curso, optam por desenvolver propostas de apoio à gestão das unidades acadêmicas as quais pertencem, porque têm um impacto direto sobre elas.

Embora não tenham ainda realizado uma pesquisa mais precisa a respeito do impacto da formação dos docentes nas cátedras e na UNT, nossas interlocutoras percebem que

[...] muitos docentes, que fizeram nossos cursos, se prepararam para cargos de gestão nos conselhos, participavam mais nas comissões curriculares, e voltam ao instituto e comentam que agora são conselheiros, que estão participando disso e quando são chamados para reuniões de avaliação e autoavaliação eles participam, pois antes não faziam. (Depoimento, tradução nossa).

Percebem, ainda, que chegam a cargos de secretários acadêmicos, a cargos importantes nas comissões curriculares e convocam os seus docentes a fazerem o curso, difundindo o valor do curso de pós-graduação. Da mesma forma, solicitam que lhes assessorem em distintas situações, seja em comissões curriculares, para ajudar a organizar o ingresso na carreira, ou para ministrar determinados cursos, etc. A partir dessas manifestações percebem os impactos positivos da formação no curso.

As assessoras atuam, também, em oficinas de trabalho que permitem muitas reflexões pedagógicas com docentes de diferentes áreas da UNT, com carga horária de 40 horas.

Essas são ações de fundamental importância, pois, como afirma Ruiz (2007, p. 14), “[...] a reflexão crítica do professor sobre o que faz em sala de aula, o que transmite e como transmite e, por último, como os alunos aprendem, pode

constituir-se em uma forma que ajude o professor universitário a aperfeiçoar sua profissionalidade como docente". (Depoimento, tradução nossa).

Além disso, atendem aos cursos na área de educação, ministrando duas disciplinas, uma se chama "Seminario sobre evaluación de la calidad educativa" e a outra "Seminario sobre problemática universitaria". Também ministram anualmente duas disciplinas optativas que oferecem aos alunos dos primeiros anos dos cursos na área de educação, porém aberto aos estudantes das demais áreas de outras faculdades da UNT: um sobre a pedagogia universitária e sua formação e, o outro, sobre formação para monitores.

Uma das assessoras nos esclareceu que o ajudante estudantil é um auxiliar docente, que já foi aprovado em determinada disciplina e se submete a uma seleção para atuar de forma remunerada cooperando com o professor em suas atividades. Esta função é vista pelos assessores como a primeira escala para a carreira docente, o primeiro passo para o processo de formação, embora não obrigatória pelo estatuto da UNT.

A forma de organizarem-se para atender às demandas do Instituto Coordenador de Programas de capacitação (ICPC), diante das solicitações de assessoramento, acontece da seguinte forma: em geral o pedido chega para a direção que apresenta a equipe para ver qual área poderá dar melhores respostas e quem tem interesse, e o melhor é que participem assessoras de diferentes áreas, sociólogos, psicólogos, pedagogos e psicopedagogas.

Uma das assessoras destaca a importância das psicopedagogas nos cursos de formação pedagógica, quando se trabalha como se relacionar com os alunos, em função do acesso ao conhecimento, do contrato pedagógico, se as regras do jogo na aula estão explícitas, considerando que são problemáticas e que têm grande impacto no docente e na docência.

A partir de 2011 passaram, também, a pedido da reitoria, a oferecer uma oficina para todos os docentes dos primeiros anos dos cursos da área de ciências exatas e ciências econômicas, porque, como disseram, "[...] *estão em um projeto para melhorar a qualidade do ensino nos primeiros anos, com o objetivo de evitar a evasão e garantir a permanência dos ingressantes*" (Depoimento, tradução nossa).

Sobre a autonomia para a realização dos trabalhos, uma das assessoras resumiu o pensamento do grupo: "[...] *nós temos autonomia para propor. A maioria de nossas propostas tem sido aceita no Conselho Diretivo da Faculdade. Se trazem uma demanda podemos fazer uma proposta. Sempre temos tido autonomia. Ninguém tem nos colocado obstáculos.*" (Depoimento, tradução nossa).

Quanto às dificuldades, assim como na Faculdade de Odontologia da UBA, reconhecem que um dos maiores problemas que encontram é a falta de tempo

para sistematizar os trabalhos realizados e os resultados alcançados, além das experiências e conhecimentos adquiridos. Uma delas resume

[...] são muitas as coisas que nos propomos a fazer, porém não temos muito tempo para a produção, a escrita. Estamos intervindo permanentemente, dando aulas, corrigindo trabalhos, fazendo assessorias e tutorias, aprofundando o conteúdo das aulas, porém não escrevemos muito. Vamos a congressos, porém não há um aprofundamento maior, pelo excesso de tarefas. (Depoimento, tradução nossa).

A instabilidade também apareceu como um dos problemas, uma vez que são concursadas para “cátedras” ou disciplinas específicas e não para atuarem no instituto, que não tem carreira definida de assessoria.

Apresentaram, também, como dificuldade uma certa resistência, por parte dos docentes de outras áreas, principalmente por parte dos que possuem maior experiência e/ou maior titulação acadêmica, de participarem e valorizarem as atividades e propostas pedagógicas do ICPC. Um dos motivos dessa resistência pode estar na baixa titulação acadêmica da equipe de assessoras pedagógicas, pois reconhecem como uma dificuldade e debilidade o fato de várias delas terem cursado as disciplinas, mas não defendido a dissertação no “Magister en Docencia Superior Universitaria”, oferecido pela própria Universidade Nacional de Tucumán. Esta percepção foi confirmada em entrevista com três docentes de diferentes áreas: geologia, educação física e engenharia, que possuem a titulação de Mestrado em Docência Universitária, pois questionaram a razão de não poderem participar da equipe de assessoria, sendo que eles possuem a titulação e elas não possuem.

Quanto às aprendizagens, afirmam que foram muitas, e que sentem satisfação ao ver docentes que no início resistiam, mas que depois acabavam se encontrando neste “lugar de formação”. Alguns docentes procuram a formação por necessidades próprias, genuínas de consciência da falta de capacitação e de recursos, já outros procuram pelas pressões existentes, no âmbito das políticas internas ou externas da universidade.

As assessoras pedagógicas do ICPC concluíram a entrevista dizendo que para elas o mais importante é estar sempre em contato com os docentes, trocando informações e conhecimentos, e também estar em diálogo com as autoridades. Porém, afirmam que

[...] a maior aprendizagem é a importância, a necessidade da pedagogia universitária na universidade, a importância de poder trabalhar as problemáticas com os docentes, tanto para evitar a evasão e favorecer a permanência dos estudantes, quanto para formar graduados críticos, cada um na sua área específica. (Depoimento, tradução nossa).

Essas questões nos remetem a pensar sobre a importância de um aspecto que muitas vezes passa despercebido na universidade: a necessária articulação entre o docente e o que pesquisa o docente, entre a docência e o que se pesquisa na docência.

Considerações finais

O estudo indicou que as universidades nacionais argentinas, amparadas pela própria legislação e estatutos, possuem em suas estruturas acadêmicas a figura do assessor pedagógico com vistas a qualificar o ensino superior e a formação de professores. Localizam a ênfase desse movimento na abertura democrática dos anos oitenta, quando houve a abertura da universidade reconhecendo a educação superior como um direito de todos, mudando o tradicional perfil acadêmico baseado na meritocracia.

Os ordenamentos legais, como leis, resoluções, portarias impulsionam e fazem acontecer, na prática, o desenvolvimento de políticas de formação docente. Nem sempre definem exatamente o formato, mas desencadeiam um movimento institucional para o atendimento da norma.

Embora possam ter iniciado por imperativo de lei, dependendo de como são desenvolvidos e das pessoas que conduzem estes processos, vão se instituindo e legitimando como parte da cultura institucional. No caso das assessorias pedagógicas, o seu reconhecimento e as condições de trabalho estão relacionados, incluindo, ainda, o lugar onde estão alocadas e a vontade política dos gestores das faculdades e/ou universidades que as acolhem.

São diversas as atividades que desenvolvem: podem estar mais focadas em cursos de pós-graduação em capacitação em docência universitária, voltadas a professores ingressantes, na orientação de elaboração de planos de estudos, no acompanhamento das cátedras e tutorias, nos programas de avaliação institucional e nos cursos de curta duração de formação docente.

Além dessas atividades, o que chamou a atenção foi a relação histórica das assessorias com a investigação, ou seja, com a necessidade de pesquisar as questões de aprendizagem, do ensino e da docência, para poder planejar suas

intervenções com e no corpo docente, propondo didáticas e metodologias para qualificar o ensino, incentivando a inovação em sala de aula, visando diminuir a repetência e a evasão dos jovens universitários.

Apesar do papel importante que desempenham no sentido de qualificar a docência no ensino superior, o que se percebe é que em cada faculdade há variação no reconhecimento dessa atividade, apesar da garantia em documentos oficiais. Disso depende o grau de autonomia no desenvolvimento do trabalho e o respeito dos gestores universitários. Sendo assim, nas faculdades em que os gestores acadêmicos priorizam as atividades acadêmicas e o desenvolvimento profissional docente, há maior probabilidade de existir assessorias reconhecidas nas estruturas organizacionais.

Nesse sentido, embora a exigência legal de assessorias pedagógicas nas universidades argentinas possa ser considerada um avanço, o que se percebe é que as condições de trabalho nem sempre são favoráveis, pois os assessores não ocupam cargos concursados, gerando instabilidade e muitas incertezas. Além disso, as assessoras pedagógicas apontam a falta de infraestrutura, de recursos financeiros e excessivo volume de trabalho, problemas que ainda devem ser superados para a qualificação e valorização do seu trabalho.

Da mesma forma, um trabalho com tanta relevância no âmbito das universidades argentinas deve garantir que seus protagonistas tenham condições de tempo para registrar suas atividades, sistematizar e socializar suas experiências e conhecimentos.

Mesmo assim, há de se reconhecer a importância da caminhada realizada e a possibilidade da partilha de experiências e de aprendizagens comuns. E esse é também o objetivo dos estudos comparados.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010.

ESTATUTO UNIVERSITARIO DE LA UBA. Capítulo III, “De los auxiliares docentes y la carrera docente”. 1960. Argentina: Universidade de Buenos Aires, 1960.

HEVIA, Isabel Abal. Desafíos actuales y propuestas del asesor pedagógico universitario. In: LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia (Ed.). *El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención*. Buenos Aires, Argentina: Minõ y Dávila Editores, 2012.

LUCARELLI, Elisa. Las asesorías pedagógicas universitarias y las innovaciones. In: LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia (Ed.). *El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención*. Buenos Aires, Argentina: Minõ y Dávila Editores, 2012.

RUIZ, Cristina Mayor. *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Serie: Ciencias de la Educación, n. 26. Sevilla, Espanha: Universidade de Sevilla, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A Ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUTO, Marta. Una experiencia en torno a la asesoría pedagógica como objeto de reflexión en el tiempo. In: LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN (Ed.). *El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención*. Buenos Aires, Argentina: Minõ y Dávila Editores, 2012.

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES. *Resolução (CS) n° 727/80, aprovada em 27 de outubro de 1980* – Regulamentação da Carreira Docente. Faculdade de Odontologia. Universidade de Buenos Aires, Argentina, 1980.

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES. *Resolução (CS) n° 776/85, de 17 de setembro de 1985* – Programa de Formação Docente – Faculdade de Odontologia. Universidade de Buenos Aires, Argentina, 1985.

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES. *Resolução (CS) n° 1596/91* – Regulamento da Carreira Docente. Faculdade de Odontologia. Universidade de Buenos Aires, Argentina, 1991.

UNIVERSIDADE NACIONAL DE TUCUMÁN. *Resolução n° 013-985, de 04 de fevereiro de 1985* – Criação do Centro de Pedagogia Universitária. Universidade Nacional de Tucumán, Província de Tucumán, Argentina, 1985.

UNIVERSIDADE NACIONAL DE TUCUMÁN. *Resolução n° 0678-990, de 14 de novembro de 1990* – Reitoria. Mudança de nome de Centro de Pedagogia Universitária para Instituto Coordenador de Programas de Capacitação Pedagógica (ICPC). Universidade Nacional de Tucumán, Província de Tucumán, Argentina, 1990.

UNIVERSIDADE NACIONAL DE TUCUMÁN. *Resolução n° 1958-993, de 04 de novembro de 1993*. Conselho Superior da U.N.T. Transferência do ICPC da Reitoria para a Faculdade de Filosofia e Letras da U.N.T. Universidade Nacional de Tucumán, Província de Tucumán, Argentina, 1993.

Texto recebido em 01 de maio de 2015.
Texto aprovado em 25 de agosto de 2015.