



ARTIGO | Fluxo contínuo

## **Assessores Pedagógicos do Ensino Superior: uma análise do perfil profissional de membros de uma comunidade de aprendizagem**

Pedagogical advisors in Higher Education: an analysis of the  
professional profile of members of a learning community

*Asesores pedagógicos en Educación Superior: un análisis del perfil  
profesional de los miembros de una comunidad de aprendizaje*

Amanda Rezende Costa Xavier  
Maria Isabel da Cunha

### RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa empírica, desenvolvida em um pós-doutorado em Pedagogia Universitária, cujo objeto de estudos foi a Assessoria Pedagógica Universitária e teve sua coleta de dados entre 2021 e 2022 com a aplicação de questionários estruturados. Focalizou os processos de autoformação que buscam qualificar as ações profissionais dos assessores pedagógicos, caracterizando o perfil de membros de um grupo que congregava mais de 160 desses profissionais de instituições de Ensino Superior brasileiras. Os resultados sinalizam que há necessidade de que processos de autoformação sejam tomados como referentes da prática de assessoramento, face aos muitos desafios postos ao Ensino Superior.

**Palavras-chave:** assessoria pedagógica universitária; pedagogia universitária; autoformação pedagógica.

### ABSTRACT

This article presents the results of an empirical research developed in a post-doctoral program in University Pedagogy, which focused on University Pedagogical Advisors and collected data between 2021 and 2022 using structured questionnaires. It focused on the self-training processes that seek to qualify the professional actions of pedagogical advisors, characterizing the profile of members of a group that brought together more than 160 of these professionals from Brazilian higher education institutions. The results indicate that there is a need for self-training processes to be taken as a reference point for advisory practice, given the many challenges facing to higher education.

**Keywords:** university pedagogical advising; university pedagogy;

pedagogical self-training.

## RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio empírico realizado durante un posdoctorado en Pedagogía Universitaria, que tuvo como objeto de estudio la Asesoría Pedagógica Universitaria y cuyos datos fueron recogidos entre 2021 y 2022 mediante cuestionarios estructurados. Se centró en los procesos de autoformación que buscan cualificar la actuación profesional de los asesores pedagógicos, caracterizando el perfil de los miembros de un grupo que reunió a más de 160 de estos profesionales de instituciones de educación superior brasileñas. Los resultados indican la necesidad de que los procesos de autoformación sean tomados como referencia para la práctica del asesoramiento, dados los múltiples desafíos planteados a la educación superior.

**Palabras-clave:** asesoramiento pedagógico universitario; pedagogía universitaria; autoformación pedagógica.

## Introdução

No campo da Pedagogia Universitária, temos denominado como Assessorias Pedagógicas os dispositivos institucionais que têm em sua atuação o apoio pedagógico transversal à docência, desenvolvendo um trabalho de intervenção, de organização e orientação, que se entrelaçam às práticas pedagógicas docentes. As Assessorias Pedagógicas contribuem, com seu trabalho, com a oferta de condições de transposição do sentimento de solidão que afeta a profissão docente, porque, por meio de sua atuação, têm condições de propor espaços de intervenção e formação que podem diminuir a distância entre o trabalho científico e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores no Ensino Superior (Lucarelli, 2004, 2016).

Com os recentes contornos e desafios que foram se delimitando no Ensino Superior, nas últimas décadas, as Assessorias Pedagógicas, gradualmente, passaram a ocupar espaço na agenda das instituições desse nível de ensino. Ao passo em que se começou a reconhecer que o insucesso acadêmico precisa ser confrontado, passou-se também a se esperar que práticas que ressignifiquem os processos pedagógicos relacionados ao ensinar e ao aprender sejam adotadas no Ensino Superior. Disso decorre um processo que confronta a naturalização do fracasso dos estudantes, exigindo que espaços que se comprometam com a formação pedagógica docente sejam instituídos, espaços esses que oportunizem acesso a questões contemporâneas e emergentes que atingem e transformam os espaços da aula

do Ensino Superior, de modo que se construam condições de aprendizagem permanente da docência.

Recorrendo à teorização proposta por Cunha (2008, 2010), que a partir de conceitos cartesianos situa a organização e as concepções de “palcos da formação” (Cunha, 2008, p. 183), assumimos aqui o conceito de espaço de formação como aquele sempre potencial, que “abriga a possibilidade de existência de programas de formação docente” (Cunha, 2008, p. 184), ligado à missão institucional da universidade, aí inclusa a representação que a sociedade faz dessa instituição. Assim, “a dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar” (Cunha, 2010, p. 53), ou seja, quando ao espaço se atribui sentido, quando se reconhece sua legitimidade para o desenvolvimento das ações a que se propõe, e quando se lhe atribui a subjetividade cultural, está se transformando espaço em lugar. Portanto, “a universidade como espaço de formação pode ou não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (Cunha, 2010, p. 54), sendo lugar o espaço preenchido (Cunha, 2008, 2010). Finalmente, o território implica em relações de poder, exige uma ocupação e revela intencionalidades. “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, 2008, p. 185).

Como desafio constante das Assessorias Pedagógicas está o movimento de construção de espaços de formação que se transformem em lugares e, conseqüentemente, em territórios institucionais. Contudo, esses espaços de aprendizagem permanentes são, comumente, ocupados por profissionais que nem sempre se sentem devidamente preparados a corresponderem à expectativa formativa que lhes recaem.

Essa condição conduziu à criação de uma rede de assessores, instituída por meio do Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária<sup>1</sup> – GEAPU, registrado como um projeto de extensão de uma universidade federal do sul do Estado de Minas Gerais, que tem como principal objetivo construir um

---

<sup>1</sup> Para fins deste estudo, utilizamos os termos Assessoria Pedagógica Universitária e Assessoria Pedagógica no Ensino Superior como equivalentes.

espaço de autoformação de assessores pedagógicos do Ensino Superior, qualificando e ressignificando as práticas e serviços de assessoramento. Articulando a constituição de uma rede de assessores pedagógicos, que valoriza a função ao proporcionar um espaço de troca, de reflexão e de acolhimento entre estes profissionais, a partir de uma abordagem crítico-reflexiva, que fomenta a interação e o diálogo entre os assessores, em suas diferentes experiências institucionais de assessoramento pedagógico, o Grupo dá voz, visibilidade e encoraja a busca da legitimidade dos atores desse processo. Solidifica-se, então, a partir de sua caracterização, como uma comunidade de aprendizagem.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo GEAPU, Grupo criado em 2020, está a realização de encontros virtuais para troca de experiências em torno de temas específicos relacionados à Assessoria Pedagógica, mediado por profissionais e pesquisadores deste campo teórico, em que os integrantes do Grupo podem compartilhar seu trabalho, suas práticas, seus referenciais. Também contempla o exercício de estudos e de leitura a partir de material teórico selecionado pela Coordenadora do GEAPU, para ampliar o conhecimento profissional dos assessores, permitindo que estes se identifiquem com o conjunto teórico do campo da Pedagogia Universitária e o reconheça ou aplique em suas práticas. Contempla, ainda, a participação em encontros virtuais síncronos com convidados que têm expertise no tema do assessoramento pedagógico, principalmente pesquisadores com alto reconhecimento no campo teórico da Pedagogia Universitária, de modo a apoiar a construção de um referencial teórico que apoie a fundamentação teórica das práticas de assessoramento. E, finalmente, as atividades do Grupo preveem a elaboração de diretrizes de trabalho dos assessores pedagógicos, a partir destes estudos, dos encontros teóricos e de relatos de experiências, assim como por meio da escrita de cartas pedagógicas relativas a cada encontro, de modo a constituir o registro da memória do Grupo, perenizando cada atividade de formação. Com essas estratégias formativas, intenciona-se alcançar, por meio do GEAPU, validade e legitimidade no contexto institucional de cada assessor<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> É pertinente destacar que no ano de 2023 os membros do GEAPU publicaram em um dossiê sobre Assessoramento Pedagógico Universitário o Manifesto dos Assessores Pedagógicos do

Contudo, para se fazer avançar esse campo e permitir uma compreensão epistemológica da função, torna-se imprescindível conhecer o perfil desses profissionais e caracterizar questões inerentes ao seu trabalho na função de assessoramento pedagógico no Ensino Superior.

## Procedimentos metodológicos

O presente estudo se deu no âmbito de um pós-doutoramento no campo da Pedagogia Universitária, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A coleta de dados ocorreu entre 2021 e 2022, e deu-se por meio da aplicação de um questionário estruturado, visando alcançar uma maior objetividade nas respostas obtidas pelo instrumento.

Para a coleta de dados da pesquisa, os assessores pedagógicos, membros do GEAPU, foram convidados a responder um questionário que era antecedido por um Termo de Esclarecimento e de Consentimento para a participação. O Termo esclarecia que o questionário se referia à pesquisa de pós-doutoramento, informava o seu título, o programa em que se desenvolvia e a professora pesquisadora responsável pela supervisão da pesquisa. Esclarecia, ainda, que a pesquisa objetivava aprofundar os conhecimentos em torno da Assessoria Pedagógica, no contexto das instituições de Ensino Superior brasileiras, tendo como foco os processos de autoformação que buscam qualificar as ações profissionais dos assessores pedagógicos. Assim, o projeto tem estes profissionais como sujeitos de pesquisa e como lócus de pesquisa o Grupo de Estudos em Assessoria Pedagógica Universitária – GEAPU, que congregava, à época da coleta de dados, cerca de 160 assessores pedagógicos e estudiosos sobre o tema. O Termo esclarecia, ainda, que o instrumento de pesquisa era anônimo, garantindo privacidade de respostas ao sujeito de pesquisa, de modo que não fosse possível sua identificação nominal como respondente. Contudo, se ainda assim houvesse qualquer constrangimento em respondê-las, os participantes tinham garantida a possibilidade de não o fazer, assim como de deixar de participar da pesquisa em questão.

---

Ensino Superior, fruto de um trabalho coletivo e dedicado. O Manifesto está disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18246>

Ao longo do instrumento, foi esclarecido que seria utilizada a denominação assessor pedagógico para nos referirmos ao profissional que trabalha com o serviço de assessoramento à dimensão pedagógica institucional, no que concerne ao atendimento didático-pedagógico docente, à responsabilização por atividades e programas de formação pedagógica continuada em serviço dos professores, ao assessoramento à organização curricular dos cursos, aos processos de avaliação e, eventualmente, ao atendimento pedagógico discente. Com efeito, a denominação Assessoria Pedagógica Universitária foi utilizada no instrumento para nos referirmos ao setor de responsabilidade deste profissional, setor este que se incumbe dos serviços antes descritos. Ainda que esta denominação não seja adotada na grande maioria das instituições, foi explicado que esta seria seguida conforme refere a literatura do campo da Pedagogia Universitária a este setor e a estes profissionais, na perspectiva de apoiarmos a construção de sua profissionalidade.

O questionário, elaborado na plataforma digital Google Drive, foi disponibilizado a todos os membros do GEAPU, por meio do grupo do aplicativo de conversa que os reúne. Após decorridos vinte dias do primeiro envio, o questionário foi reenviado, reforçando-se o convite à participação, dada a baixa adesão à pesquisa, sendo repetido o mesmo procedimento de reforço do convite após decorridos dois meses e meio do primeiro envio.

Mesmo com três convites enviados e com o expressivo número de participantes do Grupo, apenas 30 membros do GEAPU responderam ao questionário. Essa baixa participação pode nos indicar muitos elementos relativos aos assessores pedagógicos, dos quais destacamos algumas hipóteses. A primeira hipótese pode se referir ao receio e insegurança de se manifestar sobre sua função. Os assessores pedagógicos recorrentemente sinalizam amarras institucionais que os limitam no seu fazer pedagógico, o que alimenta uma certa inércia deste profissional em relação à sua profissionalidade. Evidencia-se, nessa hipótese, uma questão de cunho institucional que precisa ser colocada como prioridade nas mesas de diálogo sobre as Assessorias Pedagógicas e os assessores pedagógicos do Ensino Superior.

Outra hipótese também possível se refere às atribuições dos assessores pedagógicos, isto é, seus afazeres são tantos que impedem que estes profissionais se dediquem a atividades de pesquisa ou quaisquer outras que não sejam aquelas demandadas pela instituição. A literatura tem demonstrado que esses profissionais recebem incontáveis e diversificadas demandas institucionais, muitas vezes pouco relacionadas à natureza de sua atividade (Xavier, 2019; Hevia, 2004; Fernandez, 1982), de modo que esta questão diz respeito à institucionalização da função, necessária para que sejam assumidas responsabilidades que efetivamente representem o sentido transversal da pedagogia no Ensino Superior.

### Assessores Pedagógicos do Ensino Superior: uma caracterização do perfil dos sujeitos de pesquisa

A análise dos dados se deu com base nas respostas obtidas de 30 assessores pedagógicos participantes. Sobre sua formação inicial, a maioria cursou a Pedagogia, referendando a área de atuação profissional escolhida.

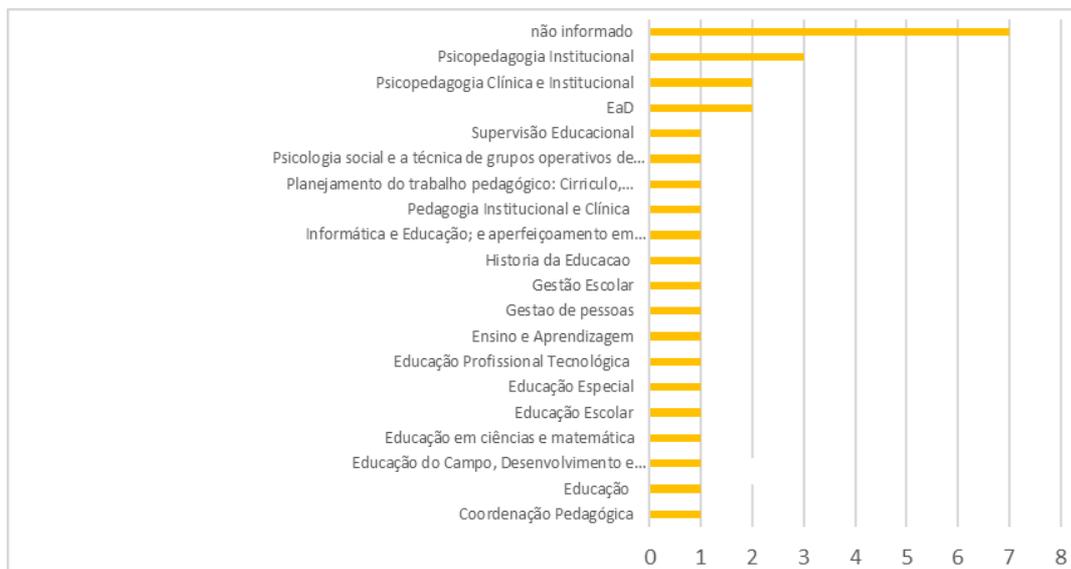
**Gráfico 1** – Assessores pedagógicos respondentes da pesquisa por formação inicial



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Em relação à especialização, há uma multiplicidade de formação, evidenciando que não há um campo específico nesse nível de formação orientado para a qualificação da função de assessor pedagógico.

## Gráfico 2 – Assessores pedagógicos respondentes da pesquisa: formação em curso de especialização



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

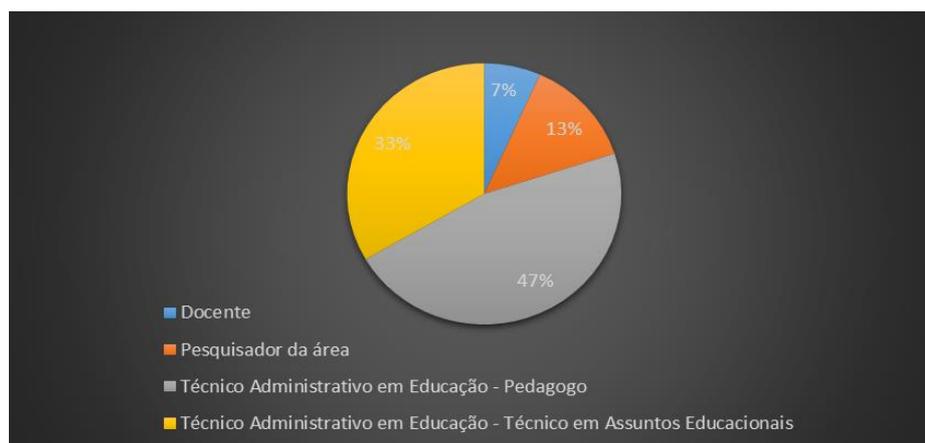
O mesmo não ocorre quando observamos a formação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado. A formação em Educação parece ser uma constante, demonstrando uma compreensão de que a qualificação para o desenvolvimento da função perpassa por esse campo de conhecimento. Dos participantes, 16 têm mestrado em Educação e 13 têm doutorado na mesma área. Apenas 2 respondentes não têm mestrado ou doutorado na área da Educação, e apenas 1 participante não tem formação *stricto sensu*.

O cargo dos assessores pedagógicos sinaliza que a ampliação da função se deu após o processo de expansão das instituições de Ensino Superior, visto que a vasta maioria deles ocupa o cargo de pedagogo ou de técnico em assuntos educacionais. Essa contratação se deu majoritariamente no âmbito da política estabelecida pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>3</sup>, em que encontramos, na previsão de uma das diretrizes de tal programa, a necessidade de oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da Educação Superior, que viesse a permitir a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à

<sup>3</sup> Programa instituído pelo Governo Federal do Brasil através do Decreto 6 096, de 24 de abril de 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>

aprendizagem. À vista dessa diretriz, muitas instituições beneficiadas pelo programa formalizaram setores responsáveis pela formação pedagógica docente, nomeando pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais para tais setores que, a nosso ver, passaram a desenvolver atividades de assessoramento pedagógico docente, ainda que não reconhecidos e denominados assim na instituição.

**Gráfico 3** – Assessores pedagógicos respondentes da pesquisa por cargo



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Essa ocupação, entretanto, nos remete à discussão sobre quem ocupa legitimamente essa função. Acreditamos que a função de assessor pedagógico deve ser ocupada por profissionais que tenham condições de desenvolvê-la, e não em razão de determinado cargo dentro da instituição. A função, portanto, deve ser desenvolvida em

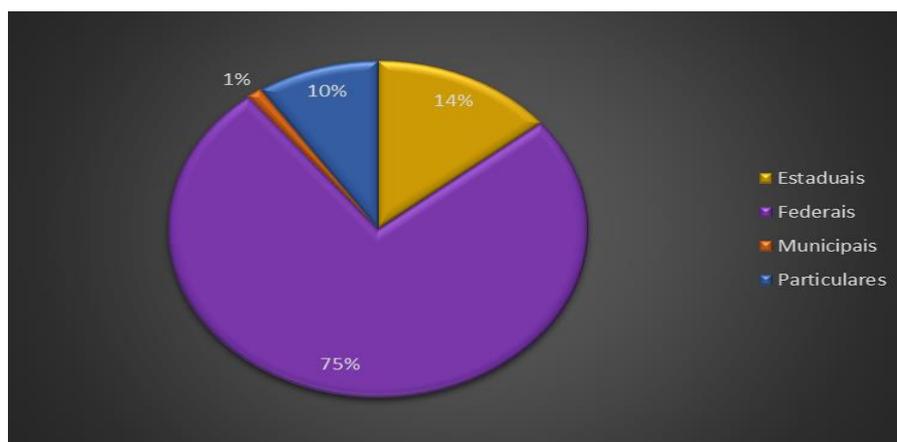
decorrência da concepção do trabalho formativo a ser executado pela Assessoria Pedagógica, porque, independente de cargos, há muitos modos de operacionalizar o assessoramento, e, então, o que fará diferença [...] são as concepções adotadas e a formação para a função (Xavier, 2019, p. 316).

Entretanto, reconhecendo que há uma cultura institucional que deprecia a função quando não ocupada por docentes, faz sentido que a maioria dos respondentes sejam pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais, porque, evidentemente, reconhecem a necessidade de qualificação para a função a fim de alcançarem a esperada legitimidade na função e, assim sendo, encontram no GEAPU uma oportunidade de autoformação que os legitime.

## Assessoria Pedagógica no Ensino Superior: caracterização do setor

No universo de membros do GEAPU encontram-se assessores pedagógicos de instituições de todo o território brasileiro, inclusive com diferentes naturezas administrativas.

**Gráfico 4** – Natureza administrativa das instituições às quais pertencem os assessores pedagógicos do GEAPU<sup>4</sup>



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

No que se refere à distribuição geográfica, essas instituições se localizam em quase todos os Estados brasileiros, estando os assessores presentes em 23 deles, não tendo participação no GEAPU apenas Rondônia, Roraima, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Norte. Essa distribuição dos membros do GEAPU entre as regiões geográficas do país indicia a representatividade que o Grupo alcança, evidenciando que a preocupação com a autoformação para ocupar os espaços de assessoramento nas instituições de Ensino Superior tem ganhado forma e espaço nas agendas, denotando a relevância a nível institucional que pode ser assumida pelo GEAPU.

Não obstante essa relevância e reconhecimento da necessidade de autoformação para ocupar tal função, quando os assessores pedagógicos foram questionados se as funções de assessoramento pedagógico são bem definidas na instituição, apenas 17% dos respondentes afirmaram que sim, o que reforça os questionamentos em torno das atribuições da Assessoria

<sup>4</sup> Observação: Os percentuais deste gráfico referem-se ao universo do GEAPU, ou seja, 160 membros do Grupo, uma vez que não é possível identificar somente os 30 respondentes da pesquisa, dado o caráter de anonimato aplicado à coleta de dados.

Pedagógica. A ausência de uma delimitação clara das funções, muitas vezes, faz com que atividades que não têm natureza pedagógica sejam assumidas pelos assessores pedagógicos, dificultando a legitimidade junto aos docentes aos quais desenvolve seu trabalho de intervenção e assessoramento, o que deveria se dar de modo entrelaçado às práticas pedagógicas da docência.

Por outro lado, indagados sobre a partilha de responsabilidades sobre as decisões, os assessores pedagógicos afirmam, em sua maioria, que há um compartilhamento das decisões com outras pessoas ou setores, dentre os quais citaram setores da Pró-Reitoria a que estão subordinados, membros da equipe de assessoramento, coordenadores de cursos e coordenadores acadêmicos, e assessores de assistência estudantil. O compartilhamento de informações entre *campi* também foi mencionado, evidenciando que há uma busca por integração da função a nível institucional e não somente local.

Contudo, embora haja essa possibilidade de partilha de responsabilidade nas decisões, 30% dos respondentes declararam que compõem sozinhos o setor de assessoramento, enquanto outros 47% afirmaram que o setor é composto por uma equipe pequena, apenas com servidores do quadro técnico administrativo em educação. O dado reforça a necessidade de se instituírem políticas institucionais que valorizem os aspectos pedagógicos no Ensino Superior, incluindo nesse cenário a dedicação para com a formação didático-pedagógica docente. Nesta direção, por consequência, seriam melhor estruturados tais setores porque se reconheceria a importância das frentes de trabalho de responsabilidade dos assessores pedagógicos, em busca da qualificação dos processos pedagógicos situados no interior da instituição.

Ainda em relação à necessária valorização de políticas institucionais que prestigiem a dimensão pedagógica no Ensino Superior, fica mais uma vez reforçada tal necessidade quando apenas 30% dos assessores respondentes afirmam que há normativas que regulamentam as funções da Assessoria Pedagógica em suas instituições. Destes, 67% afirmam que tais normativas regulam a autonomia dos assessores pedagógicos, em vez de apoiá-los no desenvolvimento de sua função. Na resposta de um dos respondentes, as normativas “regulam no sentido de apenas delimitar as funções do assessor pedagógico, como executor de ações” (Assessor Pedagógico L1), ou seja,

documentos que não reconhecem o assessor pedagógico como sujeito atuante no processo pedagógico, entrelaçado às práticas pedagógicas docentes (Lucarelli, 2007). Tal dado corrobora a hipótese anteriormente levantada de que os assessores pedagógicos terminam por se intimidar à participação em pesquisas ou atividades que os levem a falar de suas funções, por não se sentirem legitimados e empoderados para tal.

Quando solicitados a elencar as principais atividades da Assessoria Pedagógica, os respondentes sinalizaram a multiplicidade de ações já denunciadas pela literatura do campo da Pedagogia Universitária (Hevia, 2004; Fernandez, 1982). Tomando como referencial de análise as responsabilidades essenciais da Assessoria Pedagógica definidas por Xavier (2019) e as respostas dos participantes, chegamos ao panorama de atividades conforme demonstra o Quadro 1. Esse referencial de análise foi adotado porque atinge a uma integralidade de rotinas pedagógicas no Ensino Superior, no que se refere ao espaço transdisciplinar da pedagogia nesse nível de ensino (Cunha, 2006).

**Quadro 1** – Principais atividades de responsabilidade dos setores a que pertencem os sujeitos de pesquisa

| Assessor Pedagógico* | Função                                     |                                   |                           |                           |  |  |
|----------------------|--|-----------------------------------|---------------------------|---------------------------|--|--|
|                      | Assessoramento didático-pedagógico docente | Formação pedagógica institucional | Apoio pedagógico discente | Assessoramento curricular | Assessoramento à avaliação institucional | Outras   |
| L2                   |  |                                   |                           |                           |  |  |
| L5                   |  |                                   |                           |                           |  | Acompanhamento de Avaliação Externa<br>Atividades de Reconhecimento e Autorização de cursos<br>Elaboração de normativas para graduação |
| L6                   |  |                                   |                           |                           |  |  |
| L7                   |  |                                   |                           |                           |  | Acompanhamento de Monitorias discentes   |
| L8                   |  |                                   |                           |                           |  |  |
| L9                   |  |                                   |                           |                           |  | Acompanhamento do Planejamento<br>Acompanhamento de Monitoria discente   |

Assessores Pedagógicos do Ensino Superior: uma análise do perfil profissional de membros de uma comunidade de aprendizagem

| Assessor Pedagógico* | Função                                     |                                   |                           |                           |  |   |
|----------------------|--|-----------------------------------|---------------------------|---------------------------|--|---|
|                      | Assessoramento didático-pedagógico docente | Formação pedagógica institucional | Apoio pedagógico discente | Assessoramento curricular | Assessoramento à avaliação institucional | Outras  |
| L10                  |  |                                   |                           |                           |  |   |
| L11                  |  |                                   |                           |                           |  | Acompanhamento de Avaliação Externa   |
| L12                  |  |                                   |                           |                           |  | Atividades de Reconhecimento e Autorização de cursos  |
| L13                  |  |                                   |                           |                           |  | Acompanhamento do desempenho acadêmico, evasão e egressos<br>Elaboração de Material Didático                |
| L14                  |  |                                   |                           |                           |  | Estágios<br>Apoiar EaD  |
| L15                  |  |                                   |                           |                           |  | Gestão e registro acadêmico (matrículas, aproveitamento de estudos, retificação de notas, reserva de salas) |
| L16                  |  |                                   |                           |                           |  | Seleção de docentes<br>Organizar calendário acadêmico e horários de aula                                    |
| L17                  |  |                                   |                           |                           |  |   |
| L18                  |  |                                   |                           |                           |  |   |
| L19                  |  |                                   |                           |                           |  | Serviços de secretaria  |
| L20                  |  |                                   |                           |                           |  | Assessoria na Pós-Graduação   |
| L21                  |  |                                   |                           |                           |  |   |
| L23                  |  |                                   |                           |                           |  | Tutoria discente  |
| L24                  |  |                                   |                           |                           |  | Acompanhamento de tutorias e monitorias   |
| L25                  |  |                                   |                           |                           |  |   |
| L27                  |  |                                   |                           |                           |  |   |
| L29                  |  |                                   |                           |                           |  |   |
| L30                  |  |                                   |                           |                           |  | Apoio à Coordenação   |
| L31                  |  |                                   |                           |                           |  | Apoiar atividades a distância   |

Legenda: \* L equivale à linha de resposta da planilha gerada eletronicamente a partir das respostas dos participantes; como o formulário é anônimo, não permite identificar a instituição de origem, preservando a identidade do respondente. Embora o universo de respondentes seja de 30, 4 respondentes não exercem a função por serem pesquisadores e, por isso, não tinham atividades a informarem, assim como 1 respondente não informou suas funções.

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa, a partir de Xavier (2019).

Embora se reforce a presença de uma multiplicidade de funções dos assessores pedagógicos, de modo que algumas delas escapam à natureza

pedagógica do trabalho de assessoramento, de natureza estritamente técnica como a realização de matrícula (Assessor Pedagógico L15) e a montagem de horários das disciplinas (Assessor Pedagógico L16), os dados, por um lado, indiciam, também, que a Assessoria Pedagógica “abraça um corpus extenso e complexo de responsabilidades que lhe compete” (Xavier, 2019, p. 297). Esse conjunto de responsabilidades mostra a importância do setor, uma vez que tangencia questões imprescindíveis para a qualidade e para a excelência da formação de nível superior oferecida aos estudantes, que é a atividade-fim. E tal importância justifica a necessidade de serem excluídos do rol de competências da Assessoria Pedagógica as funções estritamente técnicas, porque estas, ao mesmo passo em que desviam seu caráter propositivo e de intervenção nas rotinas e práticas pedagógicas, também provocam as dificuldades de definição identitária e reconhecimento institucional, antes mencionadas. Se esse filtro não acontece, os setores responsáveis pelo assessoramento, condicionados à heterogeneidade da natureza de suas ações, resultam em um “conglomerado difuso e até contraditório de expectativas” (Lucarelli, 2004, p. 38).

Por outro lado, os dados alinham-se com achados da literatura do campo da Pedagogia Universitária no sentido de afirmar a formação pedagógica docente como a função mais recorrente dos assessores pedagógicos. Por esse ângulo, torna-se essa a atividade de sua responsabilidade que mais tem condições de aproximar os assessores pedagógicos em torno da função, conferindo-lhes, por essa atribuição, uma possibilidade ímpar de identidade e profissionalidade.

Nesse sentido, os assessores pedagógicos foram questionados sobre quais mecanismos metodológicos e conceituais utilizam para realizar sua função de assessoramento. Do ponto de vista metodológico, sinalizam diferentes ações, e sobre elas é possível estabelecer certa relação, visto que, em sua maioria, nota-se a articulação entre o ouvir as demandas docentes e estabelecer canais dialógicos e reflexivos para buscar soluções às demandas apresentadas. Ecoa seu fazer em formações com profissionais que detêm expertise em trabalho, ou em orientações de cunho pedagógico que, institucionalmente, norteiam as decisões pedagógicas.

**Gráfico 5** – Mecanismos metodológicos utilizados pelos assessores pedagógicos respondentes da pesquisa<sup>5</sup>



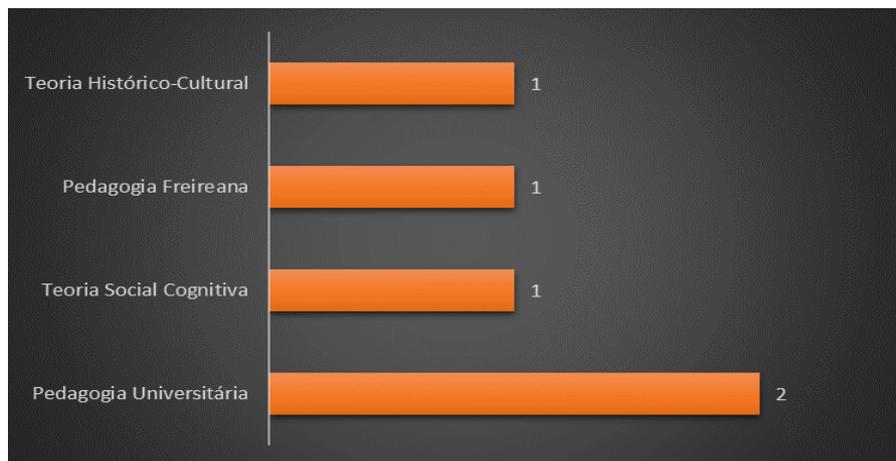
Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Do ponto de vista conceitual, os assessores pedagógicos tiveram certa dificuldade em sinalizar as bases teóricas que fundamentam seu fazer profissional. Apenas 4 respondentes incluíram tal perspectiva em suas respostas, dentre os quais, um deles apontou seu aporte teórico a partir de cada demanda efetivada. O dado referenda a necessidade de trabalhar a fundamentação teórica do trabalho de assessoramento como requisito de qualificação das práticas profissionais dos assessores pedagógicos. Como sinaliza Xavier (2019), não é possível assumir tal função sem estar devidamente preparado para enfrentar os desafios que são postos a ela, principalmente face à necessidade de formação didático-pedagógica dos docentes do Ensino Superior.

Não obstante, mesmo frente ao baixo percentual respondente, o campo da Pedagogia Universitária foi indicado duas vezes como o referencial teórico adotado, dando-nos um singelo indicativo de que este deve ser apropriado por esses profissionais, tendo em vista a qualificação e fundamentação de suas práticas.

<sup>5</sup> Como já mencionado, 4 participantes respondentes não atuam como assessores e, por isso, não responderam à questão. Os demais participantes puderam apontar mais de uma possibilidade metodológica, se assim o desejassem.

### Gráfico 6 – Mecanismos conceituais utilizados pelos assessores pedagógicos respondentes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Talvez possa ser exatamente essa ausência de clareza e visibilidade da preparação metodológico-conceitual dos assessores pedagógicos que os levam a afirmar que somente às vezes as funções da Assessoria Pedagógica encontram legitimidade junto aos docentes aos quais assessoram (73% dos respondentes). 4% dos respondentes categoricamente afirmam que não encontram legitimidade, enquanto outros 23%, ao contrário, afirmam ter legitimidade junto aos docentes que assessoram, de modo que, nas palavras do Assessor Pedagógico L24,

o trabalho do setor é reconhecido pela comunidade acadêmica, temos um protagonismo especialmente no trabalho de assessoria aos Colegiados e NDE na orientação da elaboração e atualização dos PPC. Nosso programa de formação docente também tem um reconhecimento importante entre os professores.

Cruzando as informações sobre a existência de normativas que regulamentam o setor com a legitimidade questionada, não nos é possível encontrar correspondências evidentes, visto que os mesmos respondentes que sinalizam ter legitimidade em sua função afirmaram tanto ter como não ter dispositivos que definem e estruturam seus setores. Parece oportuno compreender, portanto, que a legitimidade pode passar pela existência de dispositivos legais que constituam institucionalmente os setores, mas não se limita a eles.

Por outro turno, cruzando a resposta sobre a legitimidade com os dispositivos metodológicos-conceituais, os 6 assessores que afirmam encontrar

legitimidade junto aos docentes estabelecem ações metodológicas pautadas na ação dialógica com a comunidade que atende, o que pode ser uma evidência de ser este um caminho adequado para alcançar tal distinção. Sinalizando essa percepção, o Assessor Pedagógico L24 afirma que “a legitimidade do setor é construída na medida em que o trabalho é realizado por meio do diálogo horizontal entre os assessores e docentes, com respeito, segurança e assertividade nas orientações”. Já o Assessor Pedagógico L31 indica que a legitimidade vem da

participação mais próxima junto às atividades das coordenações dos cursos de graduação e o acompanhamento com afinco das necessidades que se colocam no cotidiano e que nos impulsiona a um posicionamento de destaque e uma parceria equitativa, dentro do possível, nas decisões e ações realizadas. Nos posicionamos no sentido de dar ‘voz’ à Assessoria Pedagógica, assim o espaço foi sendo conquistado aos poucos. A gestão/direção da Unidade/Faculdade também foi muito importante no apoio estrutural, não somente nas ações, mas no sentido de legitimar no papel, a Assessoria Pedagógica.

Desse modo, a valorização institucional do assessor pedagógico se mostra um quesito que confere legitimidade e que passa, conforme o Assessor Pedagógico L8, pelo “investimento na formação da equipe pedagógica (pessoal)”, com a “busca pela formação continuada” (Assessor Pedagógico L13), pela “valorização no espaço de reuniões de *campi*” (Assessor Pedagógico L10), pela “inclusão em grupos de trabalho e conselhos” (Assessor Pedagógico L11), pela participação nas “ações [...] que têm como foco as questões pedagógicas (por exemplo, reuniões de planejamento entre docentes e encontros do NDE)” (Assessor Pedagógico L12).

Analogamente ao que se espera dos docentes, o conjunto de referentes da ação da Assessoria Pedagógica reforça a compreensão de que os assessores pedagógicos devem ser “chamados a formar-se para bem desempenharem sua missão” (Alarcão, 1993, p. 19), saindo do “espontaneísmo amador e assumir uma condição profissional” (Cunha, 2015, p. 23).

## Autoformação dos assessores pedagógicos: uma questão a se investir

A respeito da participação dos respondentes nas atividades formativas oferecidas pelo GEAPU, tomando-o como espaço de autoformação de assessores pedagógicos, questionamos o grau de interesse nas ações, assim como o nível de envolvimento deles nas mesmas ações.

Os dados mostram-se conflitantes quando cotejamos as respostas dos assessores em relação ao grau de interesse, que é majoritariamente alto em todos os quesitos, e o nível de envolvimento nessas mesmas ações que se assume ser relativamente baixo. Ora, se tratamos de uma função que tanto requer dos assessores pedagógicos, em diferentes âmbitos de sua carreira profissional, é incoerente a ausência de investimento em sua própria formação, principalmente quando consideramos que a legitimidade na função está estreitamente relacionada à sua própria qualificação profissional, como antes indiciado.

O quadro 2 demonstra o interesse nas modalidades de ações desenvolvidas pelo GEAPU, sendo que cada uma delas tem uma finalidade específica, visando ao desenvolvimento profissional dos assessores sob diferentes perspectivas. Já o quadro 3 permite visualizar o grau de envolvimento nessas mesmas ações, o que, em decorrência da finalidade formativa nelas contidas, deveria expressar um alto grau de envolvimento. Mas, ao contrário, expõe a contradição a que referimos.

**Quadro 2** – Grau de interesse dos assessores pedagógicos respondentes da pesquisa nas atividades/espacos produzidos pelo GEAPU

| Ação Formativa do GEAPU   | Grau de Interesse |          |       |        |
|---|-------------------|----------|-------|--------|
|   | Alto              | Moderado | Baixo | Nenhum |
| Espaço de diálogo entre pares (por meio do grupo WhatsApp)                                  | 21                | 8        | 1     | 0      |
| Espaço de partilha de práticas de assessoramento pedagógico (por meio do grupo de WhatsApp) | 23                | 6        | 1     | 0      |
| Divulgação de eventos de diferentes instituições (vitrine de eventos e formações)           | 20                | 8        | 2     | 0      |
| Atividades síncronas de partilhas de experiências relacionadas ao assessoramento            | 27                | 3        | 0     | 0      |
| Cursos para fundamentação teórica do assessoramento pedagógico                              | 28                | 2        | 0     | 0      |
| Organização de pequenos grupos por temas de interesse da prática de assessoramento          | 16                | 11       | 2     | 1      |

Legenda: quantitativo de cada célula corresponde ao total de respondentes para a opção da questão.

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

### Quadro 3 – Grau de envolvimento dos assessores pedagógicos respondentes da pesquisa nas atividades/espços produzidos pelo GEAPU

| Ação Formativa do GEAPU  | Nível de envolvimento |          |       |        |
|--|-----------------------|----------|-------|--------|
|  | Alto                  | Moderado | Baixo | Nenhum |
| Diálogo entre pares (por meio do grupo WhatsApp)   | 4                     | 11       | 14    | 1      |
| Partilha de práticas de assessoramento pedagógico (por meio do grupo de WhatsApp)                  | 4                     | 9        | 14    | 3      |
| Divulgação de eventos de diferentes instituições (vitrine de eventos e formações)                  | 4                     | 15       | 9     | 2      |
| Atividades síncronas de partilhas de experiências relacionadas ao assessoramento                   | 8                     | 12       | 8     | 2      |
| Cursos para fundamentação teórica do assessoramento pedagógico                                     | 11                    | 11       | 5     | 3      |
| Organização/participação de/em pequenos grupos por temas de interesse da prática de assessoramento | 4                     | 7        | 11    | 8      |

Legenda: quantitativo de cada célula corresponde ao total de respondentes para a opção da questão.

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Numa primeira análise, chama a atenção a incidência menor no envolvimento de atividades do *WhatsApp* e a incidência maior do envolvimento em atividades síncronas de partilha de experiências e de cursos de fundamentação teórica. Esse é um dado interessante porque pode indiciar que a partilha de experiência e o apoio colaborativo, seja conceitual seja experiencial, no aplicativo de conversas pode confrontar os assessores com suas bases conceituais para a profissão, provocando inseguranças ao se manifestarem publicamente. Já o envolvimento maior com cursos não exige propriamente uma manifestação sobre qualquer temática em questão, fazendo-os avaliar melhor tal envolvimento porque lhes permite reconhecer o ambiente seguro da autoformação ofertada pelo Grupo.

Por outro lado, os assessores pedagógicos apresentam as razões pelas quais o nível de envolvimento relatado é de moderado a baixo e estas assertivas podem justificar o conflito que mencionamos. Em sua ampla maioria, os motivos para a baixa ou nula participação se deve às muitas atividades desempenhadas, que geram sobrecarga de trabalho e oneram todo o tempo disponível dos assessores (67% dos respondentes). Tal justificativa encontra eco nos estudos que já referimos, que evidenciam um rol de responsabilidades complexo e multifacetado, que compromete o desenvolvimento e as

expectativas em torno das funções de assessoramento (Lucarelli, 2004; Hevia, 2004; Fernandez, 1982).

Uma outra justificativa, que pode vir a ser a mesma de outros assessores pedagógicos recém ingressantes na função, é a ausência de experiência, condição que inibe a participação no Grupo, conforme identificamos na resposta do Assessor Pedagógico L19, quando afirma que

tenho pouca experiência em assessoramento pedagógico e por isso não me sinto confortável em compartilhar experiências. Além disso, às vezes o fluxo de mensagens no grupo do *WhatsApp* é muito grande e nem sempre consigo acompanhar. Apesar disso, gosto muito dos momentos síncronos de compartilhamento de experiências. Ouvir os colegas é muito interessante para refletir sobre práticas que podem ser adotadas na minha instituição.

Essa inibição, entretanto, precisa ser trabalhada pelos assessores pedagógicos, porque o Grupo é exatamente um espaço de autoformação em que podem qualificar-se para a função, uma vez que institucionalmente não há esses espaços de formação destinados aos assessores pedagógicos. Entender que a ausência de experiência não pode anular a participação no Grupo é um importante passo para que se reconheçam profissionalmente e constituam identidade e profissionalidade.

Essa compreensão se respalda na percepção dos próprios assessores pedagógicos quando abordam suas aprendizagens no Grupo. Segundo o Assessor Pedagógico L4, as maiores aprendizagens proporcionadas pelo Grupo passam por aprender a

lutar pela legitimação do meu espaço, trabalhar a partir das necessidades apresentadas pelos docentes, trabalhar com grupos, aprender juntos, reservar tempo para a minha formação enquanto assessora, formar um grupo com aqueles servidores, professores que se identificam com a Assessoria. Acreditar que o que faço, mesmo que pequeno, produz frutos!

Nesse sentido, para o Assessor Pedagógico L6, naquilo que se refere à atividade mais típica dos assessores pedagógicos, que é o desenvolvimento e a oferta de formação pedagógica para os docentes, o Grupo incentivou as “melhorias na organização do Programa de Desenvolvimento Docente; busca por institucionalizar o programa. Oferecer oportunidades de formação, sem se decepcionar com o número de adeptos”, de modo que, conforme afirma o Assessor Pedagógico L12, visualiza-se que “pode ser possível fazer o exercício

concreto do trabalho coletivo e do verdadeiro diálogo nas nossas ações diárias, com base na escuta” do público para o qual se destina as ações de assessoramento.

Segundo os respondentes, as aprendizagens revelam, no âmbito da autoformação dos assessores pedagógicos, questões que estão ligadas à “fundamentação teórica e conhecimentos acerca das atividades de assessoria pedagógica em outras IES”, conforme assevera o Assessor Pedagógico L8, porque passam por “reflexões sobre nossa prática, além da divulgação de eventos que podem contribuir bastante para nosso aprimoramento”, complementa o Assessor Pedagógico L11.

Sob a perspectiva da construção de identidade profissional e de profissionalidade, o Assessor Pedagógico L26 demonstra em sua resposta que o Grupo permitiu a tomada de consciência da

importância da relação entre teoria e prática para qualificar a atuação profissional de uma área cuja identidade ainda é frágil. A Assessoria Pedagógica Universitária tem um potencial imenso para a qualificação dos processos de ensino na educação superior. Estudar sistematicamente sobre o assunto pode colaborar com a prática dos diversos participantes do grupo e, a longo prazo, reverberar no fortalecimento identitário da função.

E, ainda sobre essa ideia, a participação no GEAPU permitiu, como relatado pelo Assessor Pedagógico L23,

a criação do grupo de assessores da minha instituição. Estamos aos poucos nos unindo, fazendo coisas juntos, mesmo sem nenhum incentivo, reconhecimento, normatização, estrutura institucional. É altamente trabalhoso, porque são poucos os que se dispõem a pôr a mão na massa, mas na minha história tem sido reconfortante.

Os relatos sinalizam que as aprendizagens que o Grupo tem proporcionado vai validando um enfrentamento ao não-lugar (Augé, 1994; Cunha, 2010) antes ocupado pela Assessoria Pedagógica, ou seja, tais setores passam a trabalhar para deixarem de “ser meramente percebidos como espaços de passagem, socialmente construídos, mas incapazes de terem ou adquirirem identidade” (Xavier, 2019, p. 135).

Sob todas essas percepções e compreensões, e a partir de uma análise de categorias vygotskianas, o GEAPU assume um significado e um sentido que estabelecem íntima relação entre si, embora o primeiro tenha uma



## Considerações finais

Os dados e as análises por eles assentidas permite-nos compreender que os desafios que ainda se configuram para as Assessorias e assessores pedagógicos do Ensino Superior são intensos.

A função de assessor pedagógico precisa se fortalecer sob a perspectiva da qualificação profissional, de modo a se constituir a legitimidade institucional que dará a garantia de uma atuação efetiva e com resultados concretos. Se por um lado esse fortalecimento depende, institucionalmente, de um processo de transformação cultural que perpassa pelas questões em torno da visibilidade, do reconhecimento, da responsabilização, por outro se assume que, por parte dos assessores pedagógicos, é imprescindível investimento em processos de autoformação que confirmem condições qualificadas e apropriadas de atuação.

Nesse sentido, ainda que os dados tenham revelado um baixo nível de participação e engajamento dos assessores em ações formativas, estes profissionais também demonstraram sua preocupação em querer se dedicar mais ao Grupo que lhes oferece uma ação pioneira de autoformação pedagógica apontando questões que os impedem a tal dedicação. Estes impedimentos remetem a questões que precisam ser discutidas e transformadas institucionalmente, revelando um ciclo que precisa de ruptura.

Há, portanto, na demonstração dessa preocupação, um sentido prático de aplicação das aprendizagens pedagógicas contidas no Grupo, pelo qual se pode concluir que tal proposta de autoformação vem trilhando um caminho que lhe permite referendar seus objetivos formativos voltados à ampliação da profissionalidade dos assessores pedagógicos. Percebe-se, inclusive, que essa busca pela profissionalidade tem conduzido os assessores à formação de redes que encaminham a um processo de permanente formação pedagógica, fomentando o sentido de comunidade de aprendizagem do Grupo.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. Formar-se para formar. *Aprender*, Portalegre, Escola Superior de Educação, n. 15, pp. 19-25, jul. 1993. Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/18/19>

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus, 1994. 243p.

CUNHA, Maria Isabel da. Assessoramento Pedagógico. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário*. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006. 383p.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*, 12(3), set./dez. 2008, pp. 182-186.

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, 2010.339p.

CUNHA, Maria Isabel da. 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, 2015, pp. 2981-2994.

FERNÁNDEZ, Lúcia. Asesoramiento pedagógico institucional: una propuesta de encuadre de trabajo. *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, AGCE, año II, n. 2, pp. 18-36, 1982.

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

LUCARELLI, Elisa. *El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica em la formación*. Buenos Aires: UBA, 2004. 168p.

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

LUCARELLI Elisa. Una mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad. *InterCambios*, vol. 3, n. 2, pp. 13-25, 2016.

XAVIER, Amanda Rezende Costa. *Contextos Curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão*. 2019. 370f. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2019.

Recebido em: 26/05/2023.

Aceito em:01/05/2024.

### **Amanda Rezende Costa Xavier**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Rio Claro. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária - GEPPU, da UNESP/Rio Claro, e do Grupo de Investigação em Pedagogia Universitária - GIPedU, da UFPel. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Assessoria Pedagógica Universitária – GEAPU. Pedagoga da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no Campus Avançado de Poços de Caldas.

 [amanda.xavier@unifal-mg.edu.br](mailto:amanda.xavier@unifal-mg.edu.br)

 <http://lattes.cnpq.br/4632365448541296>

 <https://orcid.org/0000-0003-0097-3577>

### **Maria Isabel da Cunha**

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente permanente no PPG Educação da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, formação de professores, pedagogia universitária. É Pesquisadora Sênior do CNPq.

 [cunhami@uol.com.br](mailto:cunhami@uol.com.br)

 <http://lattes.cnpq.br/0157149133885713>

 <https://orcid.org/0000-0003-4129-7755>