

ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO: SINGULARIDADES E SINCRONICIDADES NUM CENÁRIO INTERNACIONAL

Maria Antonia Ramos de Azevedo
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, Brasil
maria.antoniam@unesp.br

Amanda Rezende Costa Xavier
Universidade Federal de Alfenas, Brasil
amanda.xavier@unifal-mg.edu.br

Mara Regina Lemes De Sordi
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
msordi@unicamp.br

Noeli Prestes Padilha Rivas
Universidade de São Paulo, Brasil
noerivas@ffclrp.usp.br

Sylvia Helena Souza da Silva Batista
Universidade Federal de São Paulo, Brasil
sylvia.batista@unifesp.br

Carlinda Leite
Universidade do Porto, Portugal
carlinda@fpce.up.pt

Maria Isabel da Cunha
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
cunhami@uol.com.br

183

Artículo

RESUMO: Este artigo apresenta as sincronicidades e singularidades no serviço de assessoramento pedagógico universitário, aferidas em um projeto de pesquisa financiado pela FAPESP e pelo CNPq, do qual participaram oito universidades brasileiras e quatro estrangeiras. Metodologicamente, após aprovação em Comitê de Ética, realizou-se pesquisa de campo com gestores institucionais, assessores pedagógicos e docentes participantes ou não de programas institucionais de formação didático-pedagógica. Os resultados sinalizam que há singularidades no serviço de assessoramento pedagógico, ainda que em diferentes culturas institucionais, mas,

é sincrônico o movimento pela busca de valorização do trabalho e sustentabilidade dos espaços responsáveis pela formação em serviço.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária. Formação Didático-Pedagógica. Assessoria Pedagógica Universitária.

UNIVERSITY PEDAGOGICAL ADVICE: SINGULARITIES AND SYNCHRONICITIES IN AN INTERNATIONAL SCENARIO

Abstract: This article presents the synchronicities and singularities in the university pedagogical advisory service, as assessed by a research project funded by FAPESP and CNPq, in which eight Brazilian and four foreign universities took part. Methodologically, after approval by the Ethics Committee, field research was carried out with institutional managers, pedagogical advisors and teachers who were or were not participating in institutional didactic-pedagogical training programs. The results show that there are singularities in the pedagogical advisory service, albeit in different institutional cultures, but the movement towards valuing the work and sustainability of the spaces responsible for in-service training is synchronous.

Keywords: University Pedagogy. Didactic-Pedagogical Training. University Pedagogical Advisory.

ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO: SINGULARIDADES Y SINCRONICIDADES EN UN ESCENARIO INTERNACIONAL

Resumen: Este artículo presenta las sincronicidades y singularidades en el servicio de asesoría pedagógica universitaria, medidas en un proyecto de investigación financiado por la FAPESP y el CNPq, en el que participaron ocho universidades brasileñas y cuatro extranjeras. Metodológicamente, previa aprobación por el Comité de Ética, se realizó una investigación de campo con directivos institucionales, asesores pedagógicos y docentes participantes o no de programas institucionales de formación didáctico-pedagógica. Los resultados indican que existen singularidades en el servicio de asesoría pedagógica, incluso en diferentes culturas institucionales, pero el movimiento hacia la valorización del trabajo y la sostenibilidad de los espacios responsables de la formación en servicio es sincrónico.

Palabras clave: Pedagogía Universitaria. Formación Didáctico-Pedagógica. Asesoría Pedagógica Universitaria.

Recibido: 23/05/2024	Evaluado: 17/07/2024	Aprobado: 25/07/2024
----------------------	----------------------	----------------------

Introdução

A universidade é uma instituição que oferece uma formação de qualidade, contribuindo com os avanços científicos, tecnológicos, sociais, culturais, econômicos e humanísticos da sociedade. Assim, a atuação do professor universitário, neste contexto, exige não só o domínio do seu campo epistemológico, mas também uma grande capacidade de trasladar o conhecimento, de ensinar com propriedade e com a devida transposição didática que efetiva o processo profundo de ensino e de aprendizagem.

A partir daí, assumindo que a universidade vem sendo transformada de muitos modos, mas principalmente pelo acesso de públicos cada vez mais heterogêneos que exige da Academia missões antes não admitidas, é urgente que sejam instituídos processos de formação didático-pedagógica de professores universitários, enquanto política institucional preocupada com a qualificação das práticas pedagógicas no ensino superior. Por se tratar de um processo político, requer-se dela amplo investimento financeiro e humano em espaços que se dedicam integralmente ao campo da formação

didático-pedagógica em serviço. Tais espaços precisam ser ocupados por profissionais dedicados à função de assessoramento pedagógico, porque essa função se responsabiliza, de modo intencional e continuado, às atividades que envolvem a pedagogia no ensino superior, em suas múltiplas facetas e transversalidades.

Contudo, somente constituir espaços formativos não nos parece suficiente. É preciso uma base epistemológica que sustente as práticas de assessoramento pedagógico e, nesse sentido, recorreremos aos contributos do campo da Pedagogia Universitária. Esse campo epistemológico oferece referencial teórico-metodológico capaz de subsidiar o trabalho educativo no ensino superior, orientando sua necessária e permanente transformação, norteadas pelas demandas contemporâneas da sociedade, permitindo, portanto, alimentar o compromisso social da Academia com a comunidade na qual se insere. Assim, a Pedagogia Universitária pode ser compreendida como um campo que contribui para com o serviço de assessoramento pedagógico, no qual está contida a frente de atuação de formação de professores em serviço, consubstanciando uma das funções mais recorrentes das Assessorias Pedagógicas Universitárias e dos assessores pedagógicos.

Este quadro conjectural guiou a pesquisa intitulada “Assessoramento Pedagógico Universitário: Singularidades e Sincronicidades num Cenário Internacional”, que contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, *campus* Rio Claro.

A pesquisa teve a intencionalidade de sistematizar concepções e práticas de assessoramento pedagógico universitário, buscando identificar singularidades e sincronicidades do serviço, nas diferentes experiências estudadas. A pesquisa surgiu como proposta do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU/Unesp), que em seu eixo de pesquisa “Espaços e Processos de formação na universidade” congrega pesquisadores que se debruçam sobre a temática das Assessorias Pedagógicas Universitárias. Para além dos estudos do referido eixo, o Grupo acredita que a Pedagogia Universitária deva ampliar seu espectro de abrangência, pois no contexto universitário há variantes que determinam a identidade institucional e conseqüentemente delimitam a ação dos seus sujeitos e de suas funções. Há de se considerar um conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, cultural, ética, estética, administrativa e epistemológica que alicerçam as instituições e articulam a prática educativa, sustentando seus fazeres e suas conexões com a sociedade.

Com vistas à execução da pesquisa, participaram do estudo em questão universidades brasileiras parceiras, sendo elas: Unesp; USP; Unicamp; UFPel; UFSCar; Unifal-MG; Unifesp; UFMG; e universidades estrangeiras parceiras, as quais: Udelar (Uruguai); UBA (Argentina); UPorto e UMinho (Portugal).

Na primeira fase da pesquisa, os pesquisadores membros, representantes destas instituições parceiras, debruçaram-se sobre o Estado da Arte relativo ao campo da Pedagogia Universitária e sua correlação com o serviço de assessoramento pedagógico, focalizando as ações de formação didático-pedagógica em serviço de professores universitários. Na segunda fase, estes pesquisadores realizaram pesquisa de campo, com aplicação de diferentes questionários elaborados especificamente com a finalidade de coleta de dados para o estudo em tela. Cada questionário abordou a percepção e visão de um ator do processo pedagógico, dando voz a gestores institucionais, assessores pedagógicos, ou seja, profissionais que atuam no serviço de assessoramento, mesmo que nas instituições utilize-se nomenclatura diferente a assessor pedagógico, assim como docentes. Cinco questionários trouxeram dados sobre o histórico institucional e sua trajetória, no que tange à formação de professores em serviço, sobre a atuação dos assessores nos seus setores, bem como nas atividades de assessoramento, além do olhar dos docentes que participam de formações e daqueles que não se envolvem com ações formativas institucionais. Finalmente, buscou-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), enquanto método analítico, tomar o conjunto das comunicações para aferir diferentes formas de mensagens que permitissem decodificar as falas dos atores dos processos pedagógicos, alcançando o sentido definido para as categorias de análise definidas *a priori*: concepção de assessoramento; perfil do assessor; política institucional de formação docente; legitimidade da prática de assessoramento.

Neste artigo, almejamos apresentar uma síntese das sincronicidades e singularidades verificadas na pesquisa, relativamente ao serviço de assessoramento pedagógico nas diferentes experiências estudadas, a partir do agrupamento das instituições parceiras a partir de sua caracterização administrativa. Isto significa que agrupamos, estritamente para fins da análise que segue, as instituições estaduais parceiras do estudo em um primeiro bloco, as universidades federais brasileiras em um segundo e, por último, as instituições estrangeiras que participaram da pesquisa.

Universidades Estaduais paulistas: sincronicidades e singularidades das experiências dos espaços institucionais de formação e assessoramento pedagógico

Nas experiências estudadas na pesquisa, relativas a essas instituições, é nítido percebermos a luta das instituições para se construir um espaço que pudesse contribuir com a formação continuada de professores universitários.

A experiência da USP, iniciada em 2006 na gestão da Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, é considerada marco importante para desenhar uma política institucional que pudesse abarcar as demandas provenientes das necessidades formativas dos professores universitários. Tal proposição, considerada exitosa, repercutiu na manutenção dessa política junto aos novos pró-reitores, com diferentes meios e formatos. Estes formatos se configuraram por meio de diversas ações, tais como: cursos de formação de professores; seminários temáticos; cursos para coordenadores dos cursos; simpósios; congressos de graduação; revista de graduação; produção de livros didáticos; criação de

um programa de desenvolvimento profissional docente associado ao núcleo docente de desenvolvimento profissional.

No caso da Unicamp, o processo se inicia em 2010 com a criação do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizado (EA2) e igualmente busca a qualificação do trabalho formativo realizado pelos docentes. O foco desse espaço privilegia o ensino de graduação, visando sua qualificação e valorização como expressão da qualidade da instituição, contrapondo-se à excessiva ênfase dada à produção acadêmica dos docentes. É importante ressaltar que a criação do espaço se manteve nas subsequentes gestões, sob o formato de várias atividades formativas bastante diversificadas, tais como: rodas de conversas; acolhimento aos novos docentes; planejamento das condições de curso; seminários; rede de *blogs* científicos; congresso de inovações curriculares; criação de repositório com experiências docentes; uso de ferramentas tecnológicas educacionais; formações sobre metodologias ativas e avaliação.

Tanto na USP como na Unicamp, ambas experiências possuem trajetórias interessantes e que impactam não só suas instituições de origem, mas sobremaneira as outras instituições que as colocam como modelos de qualidade e confiabilidade do trabalho que realizam. Há sincronidade entre elas no percurso de ações e atividades para com a formação em serviços de professores universitários, criando propostas diferentes, comissões, programas etc., com o intuito de fortalecer uma política institucional que não fique à mercê de planos de gestão, que se alteram mediante as candidaturas dos professores a estes cargos no decorrer dos anos.

Igualmente se assemelham no foco de que a formação em serviço de professores universitários favorece um ensino inovador e inclusivo, sustentado pela criação de uma política institucional forte que se mantém independente de qualquer gestão que assuma a universidade no decorrer dos anos. Este aspecto é nevrálgico, pois, se não há o reconhecimento do valor desse setor e do trabalho que lá é feito, a legitimidade do papel do assessoramento pedagógico fica fragilizada, dificultando ainda mais a valoração e o investimento da própria instituição para sua manutenção.

Entretanto, há singularidades quanto à ideia de que a USP, pela sua extensão geográfica no Estado de São Paulo, acabou criando os Grupos de Apoio Pedagógico (GAP), espalhados pelos *campi*, que se diferencia da Unicamp que acaba por colocar o EA2 num único espaço institucional no qual as atividades são criadas, vivenciadas e avaliadas, ou seja, naquele lugar específico com identidade marcada territorialmente. Também quanto ao perfil dos assessores verifica-se singularidades, de modo que na Unicamp este é bem variado e com diversas trajetórias formativas e experiências profissionais, abarcando um rol significativo das diferentes áreas do conhecimento.

Um importante destaque derivado das experiências citadas está na luta pela sustentabilidade das propostas que requer disposição institucional para garantir condições objetivas para a participação dos docentes, o que envolve melhor gestão de tempos e espaços, maior engajamento das

coordenações dos cursos, estimulando tal participação, e maior repercussão na avaliação dos relatórios dos docentes das participações em tais programas. Assim, ambas as instituições apontam que, enquanto a universidade não valorizar de fato a formação continuada de seus professores, os espaços de assessoramento pedagógico e o trabalho dos seus assessores poderão ser fragilizados ou até descontinuados. Entendem que essa luta não deve depender da boa vontade de determinadas gestões e deve se constituir uma política claramente pensada e assumida pelo projeto institucional, articulada ao PDI, com destinação de amplo investimento financeiro e explicitação de metas longitudinalmente estabelecidas.

Universidades Federais brasileiras: sincronicidades e singularidades das experiências dos espaços institucionais de formação e assessoramento pedagógico

Nos complexos e multideterminados territórios universitários públicos, as experiências de espaços formativos das Universidades Federais brasileiras, privilegiadas no recorte feito – Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – são tomadas como objeto de análise. Nestas instituições federais de ensino superior (IFES), a partir do campo epistemológico da Pedagogia Universitária, analisa-se as ações formativas que subsidiam políticas pedagógicas e acadêmicas em seu interior, e alicerçam programas institucionais de desenvolvimento profissional docente e Assessorias Pedagógicas.

As IFES privilegiadas no recorte apontam singularidades decorrentes da cultura universitária, das políticas educacionais, das dimensões instituídas e instituintes que configuram tais universidades, e da atuação dos sujeitos históricos que atuam nestas instituições, ou seja, professores, gestores, funcionários técnico-administrativos e estudantes. Em suas assimetrias, inscrevem-se sincronicidades singulares no tocante aos processos de constituição: nos caminhos da federalização, iniciam suas atividades como escola de ensino superior em meados do século XX, e depois vão sendo incorporadas como faculdades no contexto das “Universidades”. Além disso, estas instituições possuem diversos *campi*, que se estendem pelo interior do Estado onde se situam, ofertam cursos de graduação e pós-graduação, bem como se organizam em um modelo no qual predominam as decisões de órgãos colegiados.

A Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) foi fundada no dia 3 de abril de 1914, como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (Efoa). A federalização ocorreu em 1960, um importante marco em sua história, uma vez que a condição de “federal” impulsionou ainda mais seu crescimento, com a ampliação de suas instalações e abertura de novos cursos. Em 2001, a instituição passa a ser Centro Universitário Federal (Efoa/Ceufe), e em 2005, por meio da Lei Federal nº 11.154, de 29 de julho de 2005, é transformada em Universidade Federal de Alfenas.

Na Universidade Federal de Alfenas, o Programa de Capacitação Pedagógica para Docentes ligado ao Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão tem origem em 2005, objetivando oferecer aos

docentes situações de aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e da prática pedagógica docente. Previa a participação de professores ingressantes e de professores estáveis, que faziam parte do corpo docente da instituição. Em 2011, o Programa é reestruturado (Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes – Prodoc), do qual participam docentes indistintamente de seu tempo de serviço, principalmente os docentes em estágio probatório (Lei nº 12772/2012), que devem efetuar sua formação em três anos (Xavier et al., 2017).

O Programa é oferecido sob a forma de oficinas, cursos, seminários ou outras ações idealizadas conforme cada grupo temático e demandas apresentadas, e abrange quatro dimensões: I - Organização e gestão da estrutura acadêmica-administrativa da instituição, evidenciando questões técnico-burocráticas, nomeadamente relacionadas ao funcionamento, critérios e procedimentos para progressão na carreira do magistério de nível superior, e ao funcionamento dos sistemas administrativos e acadêmicos, quando comparadas às questões pedagógicas e metodológicas relacionadas aos processos de ensinar e de aprender; II - Fundamentos educacionais do Ensino Superior; III - Bases epistemológicas, sociais e culturais do desenvolvimento no Ensino Superior; IV - Recursos, inovações e metodologias educacionais do Ensino Superior). Todo este processo formativo está articulado à Comissão Própria de Avaliação – CPA e com a Comissão Própria de Pessoal Docente – CPPD (Xavier, 2023).

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi fundada em 1968, a partir de Unidades de Ensino já instaladas na cidade, com larga tradição, como é o caso da Escola de Agronomia, criada em 1883, dentre outras. Como próprio da concepção da época, a vocação acadêmica se voltava para a formação de quadros profissionais e, com este critério, recrutava seus professores para a graduação dentre os profissionais de prestígio nas suas especialidades. Os cursos de graduação se instituíram na estrutura central da universidade e para eles as contratações de professores eram realizadas.

Os dados da Universidade Federal de Pelotas apontam que os movimentos gerados para o assessoramento pedagógico universitário foram desenhados e redesenhados ao longo dos diferentes períodos políticos e modelos de gestão, constituindo-se nas últimas décadas objeto de investigação. As iniciativas de formação pedagógica para os docentes se iniciam na década de 1968 com a oferta de cursos de Metodologia do Ensino Superior, com mínimo de 360 horas, que dava aos docentes com pouco acesso aos mestrados e doutorados, um primeiro título de pós-graduação. Esses cursos foram oferecidos para os docentes em exercício e para os interessados na profissão. Em algumas áreas, iniciativas de órgãos internacionais foram mobilizadas, e em muitas Unidades se constituíram no embrião de setores pedagógicos para o assessoramento universitário. Mesmo assim, é possível localizar nessa experiência o início das ações da Assessoria Pedagógica na UFPel. Docentes da Faculdade de Educação, recrutados para este Programa, obtiveram financiamento e estímulo às Unidades de Apoio Pedagógico (UAP), inclusive com proposições alternativas de assessoramento.

Desde 2017, a formação permanente de docentes da UFPel tem ficado a cargo do Núcleo de Formação de Professores (NUFOR) e o Núcleo de Articulação com as Coordenações de Curso (NUAC), da Coordenação de Pedagogia Universitária (CPU), setor ligado à Pró-Reitoria de Ensino.

O Programa Institucional de Pedagogia Universitária – Formação Permanente do Corpo Docente vêm sendo desenvolvido através das seguintes linhas de ações: a) Formação para professores ingressantes, com a criação do “Projeto de Formação para professores ingressantes da UFPel”, que, de modo geral, visa acolher, orientar e preparar o docente ingressante para a vida institucional e para a compreensão de suas necessidades pedagógicas; b) Formação continuada para o corpo docente; c) Formação continuada para coordenadores de cursos e membros dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação; d) Pesquisas e publicações em Pedagogia Universitária. Ressaltam, também, a criação de Redes Acadêmicas, geradas em torno do tema, as quais revelam um alto potencial para o fortalecimento dos espaços de produção e difusão do conhecimento. (Miranda, 2022).

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fundada em 1927 como Escola de Ensino Superior, permaneceu na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada. Com a federalização inaugurou-se nova etapa em sua trajetória, com novos cursos criados. Nessa ocasião, às que já existiam anteriormente à criação da universidade haviam se acrescentado as faculdades de Arquitetura e de Filosofia, instaladas em 1930 e 1939, respectivamente. A nomenclatura Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) só foi adotada em 1965. A expansão do ensino de graduação e as políticas de inclusão adotadas pela Universidade têm sido acompanhadas pelo contínuo aprimoramento das práticas acadêmicas.

A experiência com práticas de assessoramento pedagógico na UFMG tem início em 2008, com a criação da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ), a qual busca desenvolver, de forma inovadora, colaborativa e contextualizada, uma rede de práticas educativas, flexíveis e personalizadas de diferentes áreas do conhecimento, para promover a formação de sujeitos autônomos. Objetiva aprimorar as práticas de ensino na graduação, apoiando a implantação dos novos cursos criados a partir da adesão ao REUNI. A equipe é composta por: 1 docente diretora; 1 docente voluntária; 1 secretária executiva; 6 técnicos de nível superior; 1 assistente de nível médio; 22 bolsistas de graduação; 7 bolsistas de mestrado; 9 bolsistas de doutorado; 3 estagiários.

As atividades desenvolvidas são apresentadas por meio de quatro agrupamentos. O primeiro, designado como ações estruturantes: Assessorias Pedagógicas, Revista Docência do Ensino Superior, Percorso Discente Universitário, Laboratório de Formação em Docência do Ensino Superior, e Projeto de Inovação no Ensino de Graduação; o segundo, como ações integrativas: Encontro com professores ingressantes, Docência: sucessos do Ofício, Integração Docente; o terceiro são as ações em rede: Repositório de Recursos Educacionais, Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior e Tecnológico (CIM); e, por fim, as ações em colaboração e

parcerias internas: Recepção de calouros, Mostra sua UFMG, Semana da graduação e Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), fundada em 1968, foi a primeira instituição de ensino superior federal do interior de São Paulo e atualmente oferta cursos presenciais (65) por meio do Sistema de Seleção Unificado, o SiSU.

Na Universidade Federal de São Carlos as ações de assessoramento pedagógico universitário estão concentradas na Pró-Reitoria de Graduação e são realizadas pela equipe da Divisão de Desenvolvimento Pedagógico, no *campus* sede em São Carlos, e pelos Departamentos de Ensino de Graduação, nos demais *campi*. Tais ações envolvem a orientação sobre autoavaliação institucional de cursos, currículo, formação em gestão acadêmica, legislação do ensino superior.

No que se refere às atividades voltadas à formação continuada de professores, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) estabelece o compromisso com a formação docente, tendo em vista a qualidade de seus cursos de graduação e pós-graduação. Este documento institucional estabelece que deverá ser definida e implementada uma política de formação continuada na UFSCar, desenvolvendo ações voltadas para a excelência dos processos de ensinar e aprender em todas as modalidades (presencial e a distância).

Destaca-se também a diretriz que pauta a questão da diversidade na universidade e da necessidade de formação docente. No que se refere ao ensino de graduação, buscando a melhoria dos cursos, a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da UFSCar, em parceria com outras instâncias como a Secretaria Geral de Educação à Distância (SEaD) e a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), vem realizando ações em diferentes formatos, como o de aperfeiçoamento didático-metodológico dos docentes, do desenvolvimento de condições para a implementação e o emprego de novas metodologias e tecnologias de ensino, bem como a educação para as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), criada em 1994, tem suas origens nos percursos histórico-acadêmicos da Escola Paulista de Medicina e da Escola Paulista de Enfermagem. A partir de 2004, vivencia um significativo e fundamental processo de expansão com oferta de cursos de graduação, Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (doutorado acadêmico, mestrado acadêmico, mestrado profissional) em seus sete *campi*.

A formação docente na Unifesp expressa, inicialmente, implicação com a formação docente no campo da saúde: a criação, em 1996, do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS) e a assunção da disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde como fundante nos mestrados e doutorados, delineia uma dimensão de atenção e envolvimento com o desenvolvimento de professores e professoras.

Contudo, a expansão da Unifesp mobilizou saberes de diferentes áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades e a compreensão da complexidade formação de docentes na e para a educação superior. Desta forma, em 2011 é criada a Coordenadoria do Desenvolvimento Docente (CDD), no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), e o Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) para o estágio docente de pós-graduandos e pós-graduandas. A CDD investe em momentos formativos para professores ingressantes na Universidade; em 2020 passa a contar com a Rede Apoio Docente (RaD) e em 2022 com o Núcleo de Metodologias Ativas de Aprendizagem (NuMAA). São movimentos institucionais, intencionais e organizados, fundamentados no pressuposto da docência universitária como profissão historicamente situada. O lugar privilegiado da Prograd como espaço de formulação de políticas, programas e projetos vinculados à graduação, tem um reconhecimento institucional importante e em junho de 2023, aprovou-se o Fórum de Educação Interprofissional na Formação em Saúde na Unifesp, aglutinando experiências, saberes e práticas que estão em desenvolvimento na instituição deste a criação e implantação do *campus* Baixada Santista, em 2004, que em seu Projeto Pedagógico Institucional fundamenta-se na educação interprofissional como dispositivo epistemológico e metodológico na formação em saúde.

As configurações de assessoramento pedagógico e formação docente que podemos apreender ao acessar as culturas institucionais permitem reconhecer que não há no quadro funcional das Universidades Federais o cargo de assessor pedagógico e este vácuo parece denunciar o pouco reconhecimento desse trabalho e o pouco prestígio de quem o assume. Os desafios para a compreensão e materialidade das políticas acadêmicas para cumprir o preceito da indissociabilidade são concretos, sendo inclusive reforçados com o Plano de Reestruturação das Universidades (REUNI). O REUNI propiciou uma renovação geracional intensa no quadro docente das IFES, quer pelo número de vagas abertas para tal, quer pela valorização da pós-graduação *stricto sensu* como critério de valor para a admissão.

Concomitante a essa expansão, foi instituído o Sistema Único de Seleção Universitária (SISU) a partir do desempenho dos estudantes concluintes no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e muitas IFES foram incentivadas a adotar essa política de ingresso. Estas políticas têm ensejado uma alteração significativa no perfil dos estudantes que chegam à universidade. De uma clientela predominantemente local e regional, passou-se a receber jovens de todo o país, com suas urgências de integração, múltiplas culturas, necessidades e expectativas. Zanchet et al. (2023) sinalizam que os e as professoras não receberam uma preparação específica para compreender as possíveis mudanças em relação ao alunado. Reconhecem diferenças, muitas vezes se sentem desconfortáveis com os cenários, mas pouco materializam iniciativas que levam em conta a diversidade instituída.

Universidades estrangeiras: sincronicidades e singularidades das experiências dos espaços institucionais de formação e assessoramento pedagógico

Pelos relatos das experiências dos três países (Portugal, Uruguai e Argentina) é possível inferir que são relativamente recentes as iniciativas no âmbito da Pedagogia Universitária e que essa atenção tem sido marcada por conjunturas sociais e políticas que afetaram a educação superior desde a metade do século XX.

No caso da Argentina e do Uruguai, os textos relatam que a redemocratização dos países, ocorrida desde o final dos anos 80 (sec. XX), atingiu e interpelou significativamente as universidades, cobrando compromissos em relação ao processo democrático que se colocava como emergente. A universidade foi instada a responder aos anseios da população e quebrar a histórica perspectiva elitista que a acompanhou.

Na Argentina, o acesso amplo e irrestrito aos bancos acadêmicos exigiu uma mudança curricular significativa, implantando o ciclo básico que incluía turmas com grande número de alunos. Houve uma intensa mobilização de professores instados a pensar e propor alternativas metodológicas para alcançar tal desafio. A criação das Assessorias Pedagógicas ligadas aos cursos e áreas foi uma iniciativa que alavancou a possibilidade de concretizar o êxito e permanência dos estudantes. Num segundo momento político, já na primeira década dos anos 2000, foi a vez da expansão da educação superior com as novas universidades no entorno de Buenos Aires, para dar vazão ao contingente populacional que assim o exigia. Com perspectivas inovadoras, estas instituições assumiram formatos peculiares e fomentaram processos curriculares e metodológicos para responder aos novos desafios.

Com peculiaridades muito próprias, a Universidade de la República do Uruguai (Udelar) trilhou um caminho semelhante, apesar da significativa diferença populacional entre os dois países. Mas foi, também, com a volta de democracia, em período semelhante à Argentina, que as Unidades de Apoio do Ensino (UAE) foram instaladas junto ao *Pro Rectorado de la Enseñanza* que até hoje as acompanha e as financia. Também no Uruguai a entrada no sistema de educação superior é aberta sem exigências de provas de conhecimento para ingresso, a não ser a conclusão do ensino médio.

No caso dos dois países é nítido o impacto das políticas de democratização na exigência de um investimento sistemático no âmbito da Pedagogia Universitária, que passou a enfrentar desafios importantes para qualificar os docentes, as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes.

No caso da Universidade do Minho também as iniciativas de renovação das práticas pedagógicas e da concepção de docência foram provocadas por um movimento político externo, com a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), conhecido como Processo de Bolonha. O reconhecimento da titulação profissional ampliado para toda a Europa exigiu um alinhamento na formação acadêmica obtida nos países dessa comunidade, implantando um modelo de currículo a

ser seguido e avaliado por mecanismos externos de acreditação dos cursos. Foi neste cenário, de acordo com as autoras do texto específico, que “as IES portuguesas passaram a colocar o ensino em primeiro plano na sua agenda política” (Antonello, Vieira & Azevedo, 2023, p. 3) para atender a formação docente e a inovação pedagógica.

As narrativas das experiências acadêmicas dos três países aqui referidos dão sustentação para inferir que o campo das políticas mais amplas incide sobre as que definem os movimentos universitários. Se essa condição é certamente previsível, também o é a constatação de que as instituições de educação superior carecem de proatividade em relação às mudanças e inovações. A necessária e almejada autonomia universitária tem tido pouco protagonismo na liderança de processos inovadores de suas estruturas e práticas acadêmicas. A institucionalização das Assessorias Pedagógicas, ainda em fase de legitimação, atesta esta condição a exigir constantes esforços de legitimação.

Parece redundante reafirmar que a docência e o ensino na educação superior enfrentam desafios importantes na conjuntura atual. Além dos desafios da democratização do acesso aos bancos universitários já aqui mencionados, afastando-se da ótica da meritocracia como requisito para o ingresso, outras tantas possibilidades atingem as práticas de ensinar e aprender constituídas historicamente.

Os desafios do mundo contemporâneo em termos de avanços do conhecimento e da ciência trazem rupturas de raiz no estatuto das profissões, exigindo um avassalador processo de mudanças e adaptações. A presença da tecnologia impactando quase diariamente a vida cidadã e as necessidades dela decorrentes vislumbram uma perspectiva ilimitada de novos saberes e competências. A perspectiva de uma sociedade globalizada, conectada pelos acontecimentos mundiais, requer uma cidadania consciente e comprometida com o planeta. As políticas humanistas de inclusão fazem chegar aos bancos universitários a emergência de saberes pedagógicos ainda pouco dominados pelos docentes. E o compromisso com a aprendizagem dos estudantes em mudanças geracionais apelam para uma docência implicada com valores e compromissos.

Tendo estas ideias por referência, as três experiências internacionais enfatizam a complexidade do cenário acadêmico e os seus desafios. As autoras argentinas resumem a importância da tarefa das Assessorias Pedagógicas nesse contexto, para poder responder a estas diversas demandas que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem e a profissionalização docente. Vale registrar, contudo, que os textos analisados não explicitam em destaque o conceito de Assessoria Pedagógica, para que seja possível inferir as concepções que carregam nas suas apresentações. Provavelmente porque esse conceito é multifacetado e ainda sujeito a interpretações diversas.

Nos relatos da Argentina e do Uruguai sente-se, claramente, a compreensão de Lucarelli (2000) quando afirma que se trata de “uma profissão de ajuda, uma prática de intervenção para alcançar

mudanças nos processos que se dão numa instituição educativa ou em aula que manifesta e necessita de um marco teórico e valorativo para justificar suas práticas” (Lucarelli, 2000, p. 40). O texto do grupo português comunga com essa perspectiva, mas assume que o assessoramento pedagógico tem uma dimensão política, sendo desenvolvido em tensão entre a prestação de serviços e a transformação cultural e, como Cunha (2006), reconhece que pode representar uma “oscilação entre a função regulatória e a emancipatória” (2006, p. 383). Neste entendimento, o assessoramento reflete uma concepção política de educação e, como tal, sujeito aos valores, princípios e objetivos atribuídos ao ato de educar.

Numa perspectiva crítica, as autoras portuguesas consideram que o assessoramento pedagógico ainda representa um campo fragmentado com uma expressão geográfica desequilibrada, uma identidade pouco definida e práticas muito diversas. Trata-se de uma visão realista que não diminui os avanços até então obtidos, mas que incentiva perspectivas futuras para a consolidação acadêmica das Assessorias Pedagógicas na educação superior.

Como se compreende, cada experiência tem características muito próprias, decorrente da história e das culturas institucionais que as produzem. No entanto, foi nessa dimensão que encontramos certo consenso nas posições epistêmicas e políticas do desenvolvimento do trabalho das Assessorias Pedagógicas, ainda que os contextos e compreensões tenham sugerido caminhos peculiares.

No caso de Portugal a institucionalização do assessoramento pedagógico na UMinho aconteceu com a criação do Centro IDEA-UMinho, coordenado pelo Pró-Reitor de Assuntos Estudantis e Inovação Pedagógica. Atualmente conta com onze docentes que integram a equipe, com reconhecida trajetória profissional e colaboram na condição de voluntários. Mencionam duas ações principais: o Curso Docência+, no formato de uma semana intensiva em formato de “retiro”, fora do *campus*; e o Programa de Apoio a Projetos de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem que, atualmente, financia dez projetos nos quais os docentes postulantes traçam planos de inovação e assumem o papel de investigadores da própria prática. Cada projeto é acompanhado por um membro da equipe de assessoramento pedagógico. O intuito de ambas as atividades é reforçar a concepção do professor como agente de mudança, com visão transformadora do ensino, assim como colaboração profissional e partilha de experiência (Antonello, Vieira & Azevedo, 2023).

Na Udelar todos os serviços universitários contam com Unidades de Apoio ao Ensino compostas por docentes efetivos e especialistas que se ocupam da formação dos professores em serviço. Possuem vínculos com a Unidade de Assessoramento da Pró-Reitoria de Ensino e são reconhecidos institucionalmente para a realização de ações de ensino, pesquisa e extensão, assumidos como espaços acadêmicos transversais (Collazo et al., 2023). São reconhecidos pela integração diversificada, com assessores com funções estabelecidas a respeito do desenvolvimento curricular, orientação e promoção de pesquisas educativas (Collazo et al., 2023).

No caso da Argentina a equipe de investigação optou por tomar por referência a realidade de três casos de análise, envolvendo a Universidade de Buenos Aires, a Universidade de Avellaneda e o Hospital de Pediatria SAMIC. Nas três há assessores pedagógicos permanentes, mas em cada lugar há especificidades nas ações de assessoramento. Há os que acompanham os processos de avaliação e acreditação das carreiras de pós-graduação e as residências em serviço, outros assessoram o Programa de Apoio ao Estudante e colaboram na organização de jornadas docentes, e, ainda, há os que incrementam os espaços de inovação pedagógica e protagonizam pesquisas acerca do assessoramento pedagógico universitário, com especial interesse nos professores ingressantes.

Algumas considerações em torno da problemática em questão: um breve diálogo com a literatura

De Ketele (2010) considera a Pedagogia Universitária como um campo emergente no contexto europeu e anglo-saxônico nas últimas décadas. Na América Latina, Lucarelli (2000) destaca os estudos desenvolvidos na Argentina, no México e no Brasil, em estreita articulação de pesquisa com as práticas de ensino nas universidades. Cunha (2004) assinala que no Brasil, a partir da redemocratização, tem se desenvolvido o campo de produção nesta área e têm sido articuladas redes de estudos e pesquisas sobre a docência universitária em torno da pedagogia universitária como campo científico.

Sob essas premissas, os dados levantados apontam que, no contexto latino-americano, o campo da Pedagogia Universitária tem se desenvolvido por meio de indução de políticas públicas no âmbito da formação docente, estudos, pesquisas e intervenções sobre os saberes profissionais e práticas pedagógicas. Concomitante à sistematização de estudos e de produção acadêmica, tem ocorrido a institucionalização de espaços dedicados a promover formação e assessoramento pedagógico no ensino universitário, consubstanciando um “conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico” (Cunha, 2006, p. 321).

No que concerne à institucionalização de programas de formação docente e assessoramento pedagógico, as universidades pesquisadas apresentam sincronicidades em seus percursos. As ações formativas desenvolvidas pelos setores identificados são direcionadas, predominantemente, para docentes, corroborando com a pesquisa efetuada por Xavier e Azevedo (2020), na qual as autoras pontuam a presença de ações formativas isoladas, restritas em relação à duração e voltadas para grupos específicos de docentes, como, por exemplo, a predominância de ações direcionadas apenas para professor em estágio probatório ou iniciante.

Compreende-se o assessoramento pedagógico universitário (APU) na perspectiva de Lucarelli (2008, p. 4), como “uma profissão de ajuda em um meio onde as práticas de intervenção se orientam a obter mudanças que afetam a instituição educativa como um todo e a aula em particular”. O APU, nas análises da autora, configura-se como dispositivo crítico, cujas práticas de intervenção imbricam-

se às práticas pedagógicas docentes, buscando articulações, conexões e relações de complementaridade (Lucarelli, 2007, 2008, 2016). Segundo a autora,

la comprensión de estas problemáticas permite y obliga a la Didáctica Universitaria a estructurar formas de intervención relativas a los procesos de enseñanza y de evaluación apropiadas a esos contextos, lo que supone, a la vez, la inclusión de otros estructurantes que hacen a la singularidad que adoptan esas formas en su relación con la profesión como destino de la formación. Esto hace que su interés en el análisis de esos procesos áulicos, se centre en la comprensión y búsqueda de estrategias alternativas a la enseñanza rutinaria que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de aprendizajes orientados a la construcción del conocimiento (Lucarelli et al, 2006, p. 95).

Xavier e Azevedo (2020, p. 6) contribuem para o tema e ressaltam como responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária a “criação de espaços direcionados à formação para o exercício da docência universitária, enquanto processo componente do desenvolvimento profissional docente, com vistas à construção de saberes e à reflexão pedagógica”.

As questões referentes às políticas de formação docente e Assessorias Pedagógicas nas universidades que participaram deste estudo, sinalizam um processo institucional de construção de uma política de formação pedagógica docente, que caminha na maioria das instituições numa interessante direção de legitimação dos espaços responsáveis pelo serviço de assessoramento pedagógico. No entanto, observa-se que a cultura acadêmica, a história da própria instituição e o processo de gestão influencia na efetivação do programa de formação docente, bem como da estruturação da Assessoria Pedagógica. Nessa direção, Lemos (2011) nos chama atenção para a

controvérsia básica da formação docente gira em torno da dupla orientação: ensino e pesquisa. Um maior *status* tem sido atribuído à pesquisa pela instituição universitária, transformando-a num componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário. O que tem sido avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas, que os professores tendem a priorizar, por causa dos efeitos econômicos e de *status* no campo acadêmico, uma vez que, o destino prioritário dos investimentos para a formação do pessoal é orientado principalmente para a pesquisa (Lemos, 2011, p. 109).

Articulando-se uma baixa valorização do ensino como constituinte da docência universitária à ausência de uma tradição acadêmica brasileira de estruturação e estabilidade de espaços institucionais inscritos no campo do assessoramento pedagógico universitário, delineiam-se panoramas de secundarização da profissionalidade docente, e desta forma, pontuais e descontínuos se mostram os processos de formação docente.

Apreende-se, contudo, sincronicidades na percepção dos sujeitos envolvidos, sejam assessores, gestores, professores que participam de formações e aderem ao serviço de assessoramento: pode-se inferir que a emergência de questões como inclusão, diversidade, igualdade étnico-raciais, compromisso com o desenvolvimento sustentável para futuros possíveis e breves, têm convocado muitos a se indagarem sobre a Pedagogia Universitária e suas implicações para e com as mudanças provenientes da democratização do acesso à educação superior, ou seja, requer indagação permanente das abordagens pedagógicas e de suas apropriações por parte daqueles que atuam com e no ensino. Nesse sentido, Flores e Dalben (2019) afirmam que

não há como tratar de acesso, qualidade e equidade na educação superior sem abordar o sentido que a profissionalidade docente assume nesse contexto. A construção desse sentido demanda condições materiais dignas para o exercício da docência e possibilidade de elaboração coletiva de um projeto condizente com uma universidade que advoga a favor da educação superior como bem público (Flores & Dalben, 2019, p. 84)

As singularidades constituem um distintivo desse espaço e mostram possibilidades de um aprimoramento contínuo de sua produção na universidade. Nos estudos realizados, é possível percebermos que apesar das experiências carregarem sua própria historicidade e serem distintas é notório a não territorialização dos espaços institucionais de formação de professores universitários enquanto política institucional que, de fato, valorize seus profissionais e o trabalho que lá desenvolvem. Isto acaba por gerar impactos negativos na constituição da legitimidade do que lá é realizado, esbarrando assim na constituição da identidade do assessor pedagógico. É como se em cada gestão universitária fosse necessária uma luta árdua para a manutenção deste lugar de forma a garantir visibilidade, respeitabilidade e valoração dos processos formativos lá propiciados, tanto na luta por recursos humanos como, também, nos recursos financeiros para sua manutenção e existência. Devido à falta de uma maior clareza na política institucional de formação de professores universitários nas próprias instituições analisadas, as concepções de formação e o perfil dos assessores acabam sofrendo alterações e mutações, ficando muitas vezes à mercê do entendimento que os gestores possuem acerca deste trabalho formativo.

Nesta direção, ao apontarmos as singularidades e sincronicidades entre as universidades parcerias, desta pesquisa, é possível explicitar que é sincrônico o movimento que todas possuem na busca pela permanência, valorização, respeitabilidade e manutenção destes espaços e de seus assessores, de forma a garantir um território sustentável para a sua existência. É notória a necessidade de políticas institucionais claras, precisas e consistentes que possam garantir e investir sustentabilidade financeira, política, pedagógica, humana e epistemológica dos profissionais que lá atuam.

As diferentes experiências aqui contidas acabam por proclamar de forma sincrônica que as instituições, ao construírem suas políticas de formação de professores, foquem verdadeiramente na busca por uma educação superior de qualidade, que por meio de um trabalho pedagógico no ensino,

pesquisa e extensão, apoiados pelo assessoramento pedagógico, possam contribuir com a formação cidadã, emancipatória e transformadora dos seus estudantes, futuros profissionais que o mundo precisa. É notório, por conseguinte, que a formação didático-pedagógica em serviço dos professores universitários, nestas instituições, requererá, ainda, um olhar atento para a formação dos assessores pedagógicos que se incumbirão do serviço de assessoramento, conferindo-lhes maior clareza sobre sua identidade profissional.

Referências

- Antonello, J.; Vieira, F. & Azevedo, M. A. R. de. (2023). Assessoramento Pedagógico Universitário: uma prática a serviço das instituições e em contracorrente. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e46[2024]. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17954.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Collazo, M., Peré, N., Cabrera, C., De Bellis, S., Fachinetti, V., & Sanguinetti, V. (2023). Las asesorías pedagógicas y su papel institucional en la Universidad de la República, Uruguay (2012-2021). *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e45[2024], DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17953.
- Cunha, M. I. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525-536.
- Cunha, M. I. (2006). *Pedagogia Universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira e Marin.
- De Ketele, J. M. (2010). La pedagogie universitaire, un courant em plein developpement. *Revue Française de Pédagogie*, v. 172, p. 5-13.
- Lemos, D. (2011). Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. *Caderno CRH*, v. 24, n. e1, p. 105–120.
- Flores, M. J. B. & Dalben, Â. I. L. F. (2019). Configurações da docência em uma universidade pública no Brasil e na Argentina. *Trabalho & Educação*, v. 28, n. 3, p. 69–85. DOI: 10.17648/2238-037X-trabedu-v28n3-15819.
- Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (2006). Análisis de prácticas y formación, tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 273-296.
- Lucarelli, E. (2007). Pedagogia universitária e inovação. In: Maria Isabel da Cunha (Org). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, p. 75-92.
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad, *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. Granada, vol. 12, n. 1, p. 1-14.
- Lucarelli E. (2016). Una mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad. *InterCambios*, vol. 3, n. 2, p. 13-25.

- Miranda, L. D. (2022). *Burocracia e ações afirmativas: a implantação da Lei nº 12711/12 em cinco Universidades Federais*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado.
- Xavier, A. R. C. (2023). Construção de um espaço institucional de assessoramento pedagógico universitário: a experiência de uma universidade federal do sul do estado de Minas Gerais. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e39[2024], DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17946.
- Xavier, A. R. C. & Azevedo, M. A. R. (2020). Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova: mapeamento e reflexões. *Educação em Revista*, v.36, e232232, p. 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698232232>.
- Xavier, A. R. C, Toti, M. C. S. & Azevedo, M. A. R. (2017). Institucionalização da Formação Docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. INEP, n. 249, v. 98, p. 332-346.
- Zanchet, B. M. B. A., Boéssio, C. P. D., Selbach, P. T., Brum, T. K. & Ferreira, D. N. (2023). Acolhimento aos estudantes em tempos de SISU: provocações para repensar a aula universitária. In: Maria Isabel da Cunha (Org.). *A metamorfose necessária: a prática universitária em contextos emergentes*. Porto Alegre: EdUPUCRS.

Sobre as autoras

Maria Antonia Ramos de Azevedo, es Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo; Pós Doutorado (2011) em Pedagogia Universitária na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); MBA em Gestão, Inovação e Negócios em Instituições de Ensino IPOG (2020); e Livre Docente em Pedagogia Universitária pela UNESP (2022). Foi Vice Presidente do Fórum dos Vices Diretores da UNESP em 2017 e Presidente do Fórum dos Vices Diretores em 2018. Foi Vice-Diretora do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista UNESP, no período de 2015 a 2019, Campus de Rio Claro, onde é professora na área de Didática. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU/UNESP) certificado no CNPq. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Rio Claro, na Linha de Pesquisa "Linguagem - Experiência - Memória - Formação". <https://orcid.org/0000-0002-6215-2902>

Amanda Rezende Costa Xavier, es Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP/Rio Claro, com período sanduíche (Bolsista Capes - bolsa financiada com recursos do PDSE/CAPEs) na Universidade do Porto, Portugal, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP). Pós doutoramento em Pedagogia Universitária, no programa de pós-graduação em Educação da UFPel. Membro dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária - GEPPU, da UNESP/Rio Claro; Grupo de Pesquisa em Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas - CAFTE, do CIIE/FPCEUP, Portugal. 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, com experiência em assessoramento pedagógico docente. <https://orcid.org/0000-0003-0097-3577>

Mara Regina Lemes De Sordi, es Professora Associada da Faculdade de Educação da Unicamp, graduada em Enfermagem pela USP-SP, mestre em Enfermagem pela USP-SP, doutora em Educação pela Unicamp, pós doutora em Educação pela PUC-RJ. Livre docente em Avaliação Educacional pela Unicamp.

Página web:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento>

Instagram:

@nieismercosur

Pesquisadora no campo da avaliação educacional tanto na educação superior como na educação básica. Coordena o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da FE/Unicamp. Atua como professor permanente no Programa de Pós Graduação em Educação. Tem experiência na área da Educação em Saúde. <https://orcid.org/0000-0003-1216-7185>

Noeli Prestes Padilha Rivas, es Livre Docente em Educação, na área de Didática/Currículo, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo - USP. Doutorado em Ciências: Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora associada da Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor e Currículo- GEPEFOR/FFCLRP/USP, cadastrado no CNPQ, desde 2012. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, Licenciaturas e Formação de Professores, atuando nas seguintes áreas: educação superior, formação de professores, currículo, pedagogia universitária e gestão pedagógica. Coordenadora da Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (Anfope) - São Paulo, desde 2022. <https://orcid.org/0000-0002-5161-1886>

Sylvia Helena Souza da Silva Batista, es Professora Titular da Universidade Federal de São Paulo. Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Livre Docente Ensino em Ciências da Saúde (UNIFESP, 2018). Coordenadora da Rede Brasileira da Educação e do Trabalho Interprofissional em Saúde (ReBETIS). Experiência na área de Educação: Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente em saúde, ensino e aprendizagem na formação na saúde, educação interprofissional em saúde. Pesquisadora B do CNPq. <https://orcid.org/0000-0002-9990-6640>

Carlinda Leite, es Professora Emérita da Universidade do Porto, Portugal, Provedora dos Professores e Investigadores e nesta Universidade desde 2022 e Professora Catedrática Convidada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP), onde foi Presidente do Conselho de Ética da Investigação. Comitê entre 2018-2023. É diretora de investigação do Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Universidade do Porto (CIIE). É co-presidente da comunidade de prática de investigação intitulada Currículo, Avaliação, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (CAFTe) e integra o Conselho Científico do CIIE. Entre 2015 e 2022, presidiu a todas as comissões de avaliação de todos os cursos de licenciatura (1.º, 2.º e 3.º ciclos) na área da Educação nas Universidades Portuguesas em nome da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). É professora visitante em diversas universidades brasileiras, onde frequentemente faz palestras e realiza pesquisas e consultorias. <https://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

Maria Isabel da Cunha, es Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente colaboradora no PPG Educação da Universidade Federal de Pelotas. Atuou como professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É docente convidada da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. 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. <https://orcid.org/0000-0003-4129-7755>



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Integración y Conocimiento, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivado. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en el sitio

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Integración y Conocimiento. Los artículos que aparecen en Integración y Conocimiento son indexados en: Latindex, ERIH Plus, MIAR - Universidad de Barcelona, Redib, Capes Qualis - Categoría B5, Dialnet.

Por errores y sugerencias contacte a nesmercosur@ffyh.unc.edu.ar

¿Cómo citar este artículo?

Ramos de Azevedo, M.A.; Rezende Costa Xavier, A.; Lemes De Sordi, R.; Prestes Padilha Rivas, N.; Souza da Silva Batista, S. H.; Leite, C. & da Cunha, M. I. (2024). Assessoramento pedagógico universitario: singularidades e sincronidades num cenário internacional. *Integración y Conocimiento*, 13 (2), 183-202