

Aprendendo a ser assessora pedagógica universitária: um estudo narrativo da experiência

Michelle Reinaldo Protasio¹
Gionara Tauchen²

Resumo

O texto apresenta os sentidos compostos acerca das experiências vividas por uma assessora pedagógica, em uma universidade federal brasileira, por meio da investigação narrativa autobiográfica. O objetivo principal do estudo, alinhado aos princípios da pesquisa narrativa, é compreender a construção identitária individual e, paralelamente, refletir sobre a posição da assessoria pedagógica no contexto universitário (CUNHA, 2014). Um conjunto de histórias das experiências constituiu os dados da investigação e a interpretação foi mediada pela metáfora do espaço tridimensional. Os sentidos compostos são representados por dois fios temáticos, cujas estruturantes são os conceitos de aprendizagem experiencial, de identidade e de formação. Dentre as constatações emergentes da pesquisa, destacam-se: a indefinição acerca da configuração e do lugar das assessorias pedagógicas na universidade; o papel do assessor para a qualificação do acompanhamento e sistematização das ações formativas; a relevância das assessorias e de seus profissionais para a implementação de uma cultura institucional de formação descentralizada; o contexto desafiador enfrentado pelo pedagogo, técnico administrativo em educação, muitas vezes destituído de legitimidade para exercer seu papel; e, ainda, as implicações identitárias do processo de negociação entre as narrativas individuais e institucionais. Por fim, reitera-se a demanda por mais estudos sobre a temática, ainda insipiente no Brasil, a partir das vozes destes profissionais.

Palavras-Chave: Assessoria pedagógica universitária; experiência; identidade profissional; pesquisa narrativa.

1. Introdução

Professora alfabetizadora da rede pública de ensino por quase uma década, mudei de paisagem profissional³ ao ingressar no serviço público federal na condição de assessora pedagógica em um órgão executivo de uma universidade brasileira⁴. Vivi um instigante processo de readaptação profissional com importantes implicações identitárias, decorrentes das negociações estabelecidas entre as histórias que me constituíam e aquelas que encontrei no novo espaço de trabalho. Investigar narrativamente tais experiências para compreender a

¹ Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pedagoga na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora da Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Repes/FURG). Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; e-mail: michellereiprotasio@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pós-Doutorado em Ensino-aprendizagem na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique. Líder da Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Repes/FURG). Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil, e-mail: giotauchen@gmail.com

³ Clandinin e Connelly (1995) utilizam a metáfora da paisagem para se referir às diferentes fontes que motivam a construção dos saberes que constituem a subjetividade profissional. A paisagem é composta pelos relacionamentos entre pessoas, tempos, eventos, culturas, histórias e lugares.

⁴ As experiências narradas na pesquisa foram vividas pela autora principal do texto, entretanto, a condução da investigação, bem como, o estudo analítico, foram realizados por ambas as autoras. Optou-se pela escrita em primeira pessoa por tratar-se de uma investigação autobiográfica.

minha construção identitária como assessora e, paralelamente, refletir sobre a posição da assessoria pedagógica no contexto universitário, por meio da abordagem autobiográfica, é o objetivo principal deste texto.

Ainda insipientes e com configurações diversas, as assessorias têm o papel de fomentar a formação continuada nas instituições de educação superior, em diversos âmbitos e para diferentes públicos. As autoras Lucarelli (2000, 2015) e Cunha (2014), ao estudar essa questão na Argentina e no Brasil, respectivamente, observaram que em grande parte das instituições estudadas o assessoramento é altamente centralizado em determinadas instâncias.

E foi no contexto de uma delas que dei início a nova trajetória como assessora. O cargo de pedagogo, à época, integrava o Plano de Adesão da Universidade ao Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), sendo recente a contratação de pedagogos para atuarem na gestão educacional.

Era a primeira vez que um profissional com esta atribuição era integrado à equipe, com vistas a constituir o setor pedagógico que deveria dar suporte às ações que eram desenvolvidas e contribuir com a sua sistematização e expansão. Logo, minha aprendizagem sobre a função se deu concomitante ao surgimento deste setor, confundindo-se com a história de sua criação e consolidação.

Ao investigar essas experiências por meio da pesquisa narrativa autobiográfica, na perspectiva dos autores Clandinin e Connelly (2015), busco aprofundar o entendimento sobre o contexto do apoio pedagógico na universidade por meio de histórias contadas, deslocando a narrativa das margens para o centro do discurso acadêmico. Compreender a formação de uma assessora é um modo de explorar a constituição identitária profissional e, ainda, problematizar o cotidiano tal como vivido em lugar de sugerir prescrições. Encontro respaldo para a pesquisa nas palavras de Carrasco, Fragelli e Azevedo (2014, p. 8):

“[...] é necessário que emergam estudos no contexto brasileiro que auxiliem e pontuem a necessidade de entendermos a construção identitária do assessor pedagógico mediante a busca da função deste profissional dentro da dinâmica formativa da universidade”.

Com esta intenção desenvolvo o estudo nas próximas linhas.

2. Assessorias pedagógicas nas universidades federais

Por se tratar de instituições educativas, todas as atividades desenvolvidas nas universidades têm fundo pedagógico. Logo, tem-se uma miríade de atores comprometidos

com ações formativas, espalhados por diferentes espaços, o que pode tornar difusa a compreensão da assessoria pedagógica na paisagem universitária.

No âmbito institucional, o desempenho das assessorias pedagógicas tem seguido caminhos variados, sendo efetivado por pessoas com *background* e funções diversas nas instituições ao longo do tempo (CARRASCO; AZEVEDO; XAVIER, 2017). Em função disso, explicito que este estudo se delimita às experiências e à discussão do desenvolvimento profissional do pedagogo, técnico administrativo em educação, nomeado com o objetivo de integrar as equipes das assessorias.

Em geral, os pedagogos são vinculados a pró-reitorias, escolas aplicadas, unidades acadêmicas e outras instâncias em que haja a necessidade de suporte às ações de caráter pedagógico, tendem a permanecer em suas funções independente de mudanças nos quadros de gestão da administração. Por esta razão, colaboram para a construção cotidiana da memória do lugar e para a sistematização da experiência acumulada.

As pesquisadoras Cunha (2014) e Lucarelli (2000, 2015) têm unido esforços a fim de contribuir para a evolução do tópico da assessoria pedagógica universitária, a qual definem como uma estratégia institucional voltada para o aperfeiçoamento do ensino na educação superior. Ambas as autoras visam compreender o modo como têm sido constituídas as assessorias, atentando para fatores como formatos, arranjos e profissionais envolvidos. Cunha estuda a temática correlacionando-a à formação docente, já Lucarelli, trabalha a partir de uma abordagem mais ampla ao incorporar outros aspectos além do desenvolvimento do professor. Destaco a importância da mediação dos achados de suas investigações para a minha compreensão acerca do tipo de assessoria da qual participo, ou seja, do meu papel na dinâmica da instituição, e, conseqüentemente, na integração de minha identidade profissional.

Na instituição onde as experiências estudadas na pesquisa foram vividas atuam pedagogos contratados por meio de concurso público, distribuídos entre: assistência pedagógica do ensino de graduação; assistência estudantil; gestão de pessoas; atividades de extensão e cultura; e, também, ensino de educação básica em uma escola municipal conveniada. A figura do pedagogo está presente, ainda, nos quatro campus da universidade, em diferentes municípios. Nas paisagens profissionais elencadas percebe-se que a diversidade é um elemento que precisa ser considerado quando se fala sobre este profissional e seu saber/fazer, cuja formação acadêmica inicial costuma ser, senão totalmente, em grande medida, voltada para o ensino na educação básica.

A atuação do pedagogo, entendido como um assessor pedagógico, requer saberes específicos atinentes ao ambiente universitário. Suas atribuições são de natureza gestora e

incluem, dentre outras tarefas: assistência pedagógica, análise das demandas da instituição, identificação de limites e potencialidades, mobilização de recursos, elaboração e acompanhamento e, ainda, avaliação de políticas e de ações. Considerado um agente estratégico de mudança, o assessor pedagógico é um mediador de informações e facilitador na resolução de problemas. Nas palavras de Lucarelli (2015, p. 13-14), “[...] es reconocida como una profesión de ayuda en un médio donde las prácticas de intervención se orientan a lograr cambios que afecten a la institución universitaria como un todo y al aula en particular”.

Com frequência esses profissionais trabalham em parceria com outros atores da instituição, ou externos a ela. Em geral, diretores de unidades acadêmicas e coordenadores de curso são parceiros ou demandantes de atividades formativas de qualificação do projeto de formação profissional pelo qual são responsáveis. Essa é uma realidade que bem conheço, haja vista ser um de meus focos de atuação, o que me leva a relacionar a ideia de assessoria pedagógica à formação contínua de docentes.

A temática da formação docente há muito tem sido discutida no campo da pesquisa educacional. São diversas as demandas cotidianas assumidas pelos docentes, as quais, não raramente, exigem saberes e experiências ausentes em suas dinâmicas formativas progressas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; CUNHA, 2014). Por esta razão, a formação continuada no âmbito da universidade representa, para um bom número de docentes, uma jornada de reprofissionalização (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Nesse sentido, impulsionar o desenvolvimento profissional deste segmento requer a compreensão do trabalho realizado pelos setores institucionais que se ocupam dessa formação (LUCARELLI, 2000, 2015; CUNHA, 2014). A fim de contribuir com este objetivo, Cunha (2014) apresenta três modelos de formação pedagógica institucional com ordem decrescente de centralização, resultantes de suas pesquisas acerca da realidade de universidades federais brasileiras. São eles:

- Modelo de centralização e controle das ações: caracterizado por atividades gerais, para grandes grupos, esporádicas, centralizadas em instâncias específicas, pouco acompanhamento, temáticas definidas pelo gestor, visibilidade institucional;
- Modelo parcial de descentralização e controle das ações: caracterizado por processos diversificados, maior participação da comunidade, reflexão docente relacionando teoria e prática, ações atendendo particularidades, acompanhamento das ações, visibilidade institucional;
- Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações: caracterizado pela mobilização interna e autogestão dos processos, coletivos motivados por algum

projeto acadêmico ou político, resolução de problemas, pesquisas, meios virtuais de acompanhamento, o assessor atua como coadjuvante, visibilidade para o grupo.

Esse referencial de análise permite identificar, problematizar e compreender o papel das assessorias no âmbito das instituições. Na universidade investigada, a exemplo do que se verifica na maior parte das instituições (CUNHA, 2014), predominam as características do modelo centralizador de formação, cujas ações ocorrem no âmbito de um programa de formação continuada, vinculado a uma determinada pró-reitoria. Tal política pública, criada em 2008, teve suas ações iniciadas em 2010, mesmo ano em que comecei a trabalhar, e segue em andamento atualmente, constituindo-se como um de meus principais campos de atuação.

Este estudo, tal como se verá adiante, aponta a importância de avançar as ações de formação do programa institucional, de modo a comprometer mais pessoas e apostar em diferentes formatos que desconstruam a ideia de que a formação se resume a atividades gerais e pontuais para grandes públicos. Nesse contexto de mudança, o papel do assessor seria o de colaborar para fomentar a cultura de descentralização da formação.

Em meio a isso, torna-se premente fomentar e apoiar políticas e atividades institucionais voltadas para a formação continuada não apenas dos docentes, mas também daqueles que estão igualmente comprometidos com a qualificação das ações de ensino da universidade - os assessores pedagógicos, delimitado à figura do pedagogo nesta pesquisa. Este é, sem dúvida, um tema emergente no contexto universitário (CUNHA, 2014; CARRASCO, 2016; ANTONELLO, 2020), instigando sua compreensão e sistematização por meio da pesquisa, a partir das vozes desses sujeitos.

Nesse âmbito, a pesquisa narrativa mostra-se como uma abordagem qualitativa de investigação que muito tem a contribuir com tal objetivo, conforme explicitado a seguir.

3. Experiência em forma de histórias contadas e recontadas: fenômeno e método da pesquisa narrativa

A presente pesquisa narrativa alinha-se à perspectiva dos autores canadenses Clandinin e Connelly (1995, 2015), que se diferencia de outras abordagens por assumir a narrativa como fenômeno e método de estudo, isto é, “Narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada y, es también, el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12).

Seu foco de estudo é a experiência. Porém, como não é possível acessá-la diretamente, recorre-se à mediação das histórias narradas pelos participantes – convidados ou o próprio

pesquisador, no caso de pesquisas autobiográficas. No processo de produção de dados e de sua análise atenta-se atento para os estados internos e externos dos sujeitos, para conhecer suas vidas em relação ao tempo, aos lugares e às narrativas que os constituem.

Uma característica da pesquisa narrativa é a noção de ‘no meio’ (*in the midst*) do caminho (CLANDININ; CONNELLY, 2015; CLANDININ, 2013). Pesquisadores narrativos iniciam e desenvolvem as investigações mantendo essa ideia em mente. Adentram o campo da pesquisa em meio a um emaranhado de histórias, tanto das pessoas e dos lugares com os quais almejam aprender, quanto com as suas próprias. Compreender que sentidos os participantes atribuem às experiências, na forma dessas histórias enredadas, e o modo como elas interagem (fluem ou colidem) é o foco do trabalho do pesquisador narrativo (MURPHY, 2004). Logo, identidade é um conceito recorrente nesse tipo de estudo, haja vista a sua inevitável interrelação com as noções de experiência e formação (BRAGANÇA, 2011).

Assim, pensar narrativamente é lidar com as complexidades das experiências em lugar de reduzi-las a categorias, atentando para as narrativas históricas e sociais que as subjetivam. É um estudo de subjetividade que tem potencial para suscitar reflexões e epifanias por parte do leitor sobre a sua própria história – fenômeno que Clandinin e Connelly (2015) chamam de experiências vicárias. Isso se deve ao fato de a narrativa explicitar, de modo relacional e com detalhamento único, ambientes, rotinas, personagens, tempos e espaços – arquitetando imagens na mente do leitor, configuradas por meio de suas memórias e de sua subjetividade.

Essas ideias encontram sustento na noção de experiência, segundo a Filosofia Pragmática de John Dewey (DEWEY, 1979; CLANDININ; CONNELLY, 2015). Os critérios da experiência deweyanos – situação, continuidade e interação – são a base da metáfora do Espaço Tridimensional da Pesquisa Narrativa, formulada por Clandinin e Connelly, a qual perpassa e entrelaça todo o processo investigativo, oferecendo um *framework* para produzir textos de campo sobre as experiências dos participantes e, também, para estudá-las (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Suas três dimensões são: temporalidade (passado, presente e futuro); sociabilidade (introspecção e extrospecção); e, lugar.

Por meio dessa metáfora o material de campo é desempacotado⁵ e novos sentidos dessas experiências são construídos. Por conseguinte, tal como pondera Clandinin (2013, p. 34), “[...] nós nos restauramos e talvez comecemos a mudar as narrativas institucionais, sociais e culturais nas quais estamos inseridos”.

⁵ Desempacotar (*Unpack*), na pesquisa narrativa, refere-se ao movimento de recontar histórias, explicitando acontecimentos, relações, pessoas, tempos e lugares. É o fundamento da investigação das experiências, ou seja, da análise de natureza narrativa como entendida e praticada no âmbito desta abordagem.

Essa compreensão é complementada pela noção de composição de sentidos, das autoras Ely *et al.* (2005). Em linhas gerais, significa interagir com os textos de campo, usando uma variedade de abordagens e lentes para abraçar ambiguidades e multiplicidades de entendimentos. As autoras advogam pelo potencial da escrita para elaborar sentidos das experiências por meio de diversificados procedimentos de escrita e reescrita, da mediação de diferentes dispositivos de linguagem (poesias, histórias em camadas, crônicas, colagens, etc.), entre outros. Um trabalho que exorta o contínuo desenvolvimento de indagações, hipóteses e conjecturas, pelo qual o pesquisador não só compreende e interpreta o material documentário de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo.

Motivada por essas premissas, pelo potencial formativo da investigação autobiográfica e pelos movimentos da pesquisa narrativa conduzi o presente estudo, conforme segue.

4. Metodologia

A metodologia da pesquisa foi inspirada na proposição de Clandinin (2013) e apresenta três movimentos: 1) a criação dos textos de campo (dados); 2) a produção de um relato narrativo autobiográfico (*narrative account*) a partir dos textos de campo; e, 3) a elaboração de fios narrativos ressonantes (*ressonant narrative threads*) os quais albergam os conceitos de identidade, formação e experiência. O espaço tridimensional (CLANDININ; CONNELLY, 2015; CLANDININ, 2013) foi a ferramenta conceitual e analítica que perpassou todo o processo.

Os textos de campo da pesquisa consistem em narrativas que escrevi sobre as experiências vividas após abdicar da carreira de alfabetizadora, para atuar no campo da gestão pedagógica na universidade. As histórias foram criadas por meio da ‘reconstrução de memórias’ (CLANDININ, 2013), ou seja, pela retomada das lembranças das experiências passadas a partir do tempo presente. Essa etapa se estendeu por cerca de um ano.

O primeiro movimento de análise foi a escrita do relato narrativo (*narrative account*). Segundo Clandinin (2013), o relato resulta das escolhas compositivas que o pesquisador faz ao investigar os textos de campo, por meio da compilação e do reconhecimento, em busca de enredos narrativos. Polkinghorne (1995), apoiado em Dollard (1935), oferece *guidelines* para essa escrita, dentre os quais destaco: incluir descrições do contexto cultural em que a história se desenrola; atribuir características físicas e psicológicas que localizem o protagonista no tempo e espaço; demonstrar as interações do protagonista e expressar as visões de mundo; considerar a continuidade das experiências vividas; ter como resultado uma história, com

início, meio e fim, com detalhes suficientes para que os personagens apareçam como indivíduos únicos em uma situação particular; e, por fim, prover um enredo que torne a história plausível e compreensível.

Assim, atenta aos aspectos pontuados acima, elaborei um relato composto por doze narrativas, encadeadas entre si, destacando as tensões identitárias percebidas nas experiências vividas. Durante o processo, eu experimentei diferentes dispositivos de linguagem (ELY *et al.*, 2005) e, também, compartilhei o texto com pessoas e grupos de apoio – estratégia bastante incentivada no âmbito da pesquisa narrativa.

O segundo movimento de análise foi o de elaboração dos fios narrativos ressonantes (*resonant narrative threads*), os quais, segundo proposição de Clandinin (2013), são compostos a partir da identificação de questões que ecoaram e reverberaram ao longo das narrativas. Dialoga com esse entendimento o conceito de ‘tema’ das autoras Ely *et al.*: “[...] uma declaração de significado que 1. percorre todos ou a maioria dos dados pertinentes, ou 2. um na minoria que carrega forte impacto emocional ou factual⁶” (2005, p. 14).

Os fios narrativos ressonantes compostos na pesquisa, exploram a reelaboração de minha identidade profissional e problematizam questões referentes à assessoria pedagógica universitária. Nas tensões da experiência vivida e (re)contada encontrei o critério para delinear tanto o relato quanto os fios narrativos ressonantes.

Cabe mencionar que, no âmbito da investigação narrativa, o termo tensão não possui uma valência negativa, pelo contrário, é entendido como uma resultante das experiências que impelem o indivíduo à indagação e à busca por novas compreensões dos fenômenos (MELLO, 2016). Para reinterpretar as mudanças individuais e sociais que minha autobiografia fez vir à tona esse olhar sobre as camadas contraditórias mostrou-se decisivo.

Enfim, este foi o modo como empreendi a tarefa de viabilizar a narrativa como fenômeno e método de estudo, haja vista o trabalho de escrita, reescrita, seleção, edição, organização envolvido no contar, recontar das histórias. Abaixo seguem os dois fios narrativos compostos, cujo desenvolvimento apresenta trechos do relato narrativo autobiográfico, uma vez que não se mostra viável divulgá-lo na íntegra.

5. Uma pedagoga com quadro e giz: expectativas e tensões no entremeio de paisagens profissionais

⁶ Livre tradução: “[...] a statement of meaning that 1. runs through all or most of the pertinent data, or 2. one in the minority that carries strong emotional or factual impact.”

Agosto de 2010. Um dia comum na vida de uma professora alfabetizadora da rede pública [...]. Com passos rápidos e pequenos tropeços, atravessei o portão de entrada da escola desviando das pessoas que ainda se amontoavam por ali logo após a vice-diretora ter acionado a sirene para o início das aulas. Avistei minha turma perfilada no pátio e fui ao seu encontro (RELATO NARRATIVO AUTOBIOGRÁFICO, 2019/20).

O relato narrativo inicia com a apresentação do cenário onde fui professora alfabetizadora da rede pública por dez anos, desde que me graduei em Pedagogia, e cujas demandas cotidianas motivaram todos os processos formativos empreendidos até aquele momento. Saberes relacionados às temáticas da educação básica, da linguagem, da educação popular e das infâncias permeavam o meu mundo.

Nas experiências vividas na escola, e compartilhadas nos espaços de formação da universidade, construí os meandros de uma identidade que corporificava a cada ano – o que Connelly e Clandinin (1995) chamam de ‘conhecimento prático profissional’, no qual teoria e prática estão conectadas. Eu era professora, com saberes incorporados a partir das diversas narrativas – institucionais, acadêmicas, sociais e pessoais – que davam sentido à minha vida.

A escola era, para mim, um lugar conquistado nas lutas diárias. Cunha (2008) apresenta uma diferença conceitual entre as palavras espaço, lugar e território, em interface com o conceito de formação, o que me ajudou a compor sentidos tanto da minha relação com a escola, quanto da complexidade das tensões vividas no processo de renegociação de minha identidade profissional ao assumir um novo posto de trabalho, na universidade – instituição que muito contribuiu para a minha formação docente ao longo do tempo.

Segundo a autora, o espaço é compreendido como físico e pode, ou não, se tornar lugar. Isso dependerá da relação que o indivíduo estabelece com o contexto, se é capaz de atribuir sentidos ao espaço, dentro de sua biografia e de sua existência. Já o território inclui relações de poder, marcado por disputas entre sujeitos/grupos que querem se legitimar (CUNHA, 2008).

Identificada por esse conjunto de saberes e experiências é que cheguei na universidade para atuar como pedagoga. A palavra transição bem traduz como eu gostaria de ter vivido o deslocamento de uma paisagem profissional para a outra. No entanto, não tardou para que a mudança mostrasse seus contornos de realidade. Era impossível ignorar as tensões suscitadas pela colisão entre as minhas histórias e aquelas que encontrei na nova paisagem. Isso se anunciava já nos primeiros contatos.

Ao me aproximar da porta que dava acesso à unidade, só percebia o silêncio. [...] o chão era todo coberto por carpete e as mesas dispostas de modo a lembrar um escritório. [...] uma das gestoras me conduziu por um rápido tour pelas

dependências. Os colegas foram simpáticos, embora comidos na minha recepção. Apertavam minha mão e me desejavam boas-vindas enquanto abriam as janelas, se acomodavam em suas cadeiras barulhentas e ligavam seus computadores de aspecto antigo (RELATO NARRATIVO AUTOBIOGRÁFICO, 2019/20).

Mediada pelo conhecimento corporificado (CONNELLY; CLANDININ, 1995) que eu tinha do ambiente escolar, a primeira característica que saltou aos meus olhos foi a sobriedade do ambiente, confirmada pela organização do espaço. Silêncio, mesas organizadas. Um ar de formalidade pairando, uma aparente individualidade no trabalho, “[...] cada computador com a sua pessoa” (Relato narrativo autobiográfico, 2019/20).

Assim como eu, o lugar que eu adentrava naquele momento, bem como as pessoas que o davam vida, também tinha suas próprias narrativas, as quais eu ainda não era capaz de compreender. Diante disso, lembro que inúmeros questionamentos chegavam à minha mente: O que eu deveria aprender para fazer parte do grupo? O que o grupo deveria aprender para fazer parte de mim? Uma revolução silenciosa tomava conta das minhas ideias.

Arquivos, memorandos, editais. Uma nova linguagem e lógicas de ação se configuravam; rotinas que exigiam saberes e competências próprios. Não bastasse isso, o cargo de pedagogo era novo na estrutura organizacional e a pessoa nomeada antes de mim havia permanecido por apenas três meses. Restou apenas uma pasta com alguns poucos materiais; pequeno legado de um cargo recém-criado, sem histórico e com parcos antecedentes, tornando ainda mais complexa a minha compreensão.

À medida que os dias passavam sentia meu corpo sendo preenchido por ausências, pela falta de tudo o que eu conhecia. As rotinas da alfabetização, as vozes infantis compartilhando suas vidas... experimentei um certo luto por me distanciar da educação popular e do ensino. “Onde estavam a movimentação, a energia, os afetos? – eu me perguntava. Sem esses elementos, meus dias pareciam todos iguais” (Relato narrativo autobiográfico, 2019/20).

Por mais que me esforçasse, eu não conseguia encontrar continuidades entre quem eu era e quem eu deveria ser. Nesse momento, eu vivi a interrupção das ‘histórias que me constituíam’ (*stories to live by*) – conceito narrativo de identidade, segundo o qual podemos “[...] entender como conhecimento, contexto e identidade estão interligados⁷” (CLANDININ, 2013, p. 146).

Do meu ângulo de visão havia muitas lógicas incompreensíveis e nada palpáveis. Meu trabalho parecia disperso e espalhado pelo cotidiano, o que me levava a ter dificuldade para

⁷ Livre tradução: “[...] understand how knowledge, context and identity are intertwined”.

sistematizar e atribuir um sentido pessoal ao que eu fazia. Com isso, perdia a capacidade de gerenciar minhas atividades a médio e longo prazos, o que implicava em perda de autonomia.

Mandar e-mail, procurar um contato, organizar arquivos. Fragmentos do trabalho administrativo [...] Afazeres que, ainda que me ajudassem a entender um pouco sobre o funcionamento do lugar, fugiam do roteiro que imaginei. Sem contexto, enredo, resultado. [...] Ao final de cada dia, eu não conseguia explicar o que tinha feito (RELATO NARRATIVO AUTOBIOGRÁFICO, 2019/20).

Confirmei a inexistência de um plano de trabalho na unidade que discriminasse as atribuições do meu cargo. Logo que cheguei foi sugerido que eu colaborasse com uma professora que atuava como superintendente de apoio pedagógico, um dos postos de gestão da unidade. Era visível o quanto ela, e os demais gestores, não haviam planejado a presença de um pedagogo ali.

Percebi que essa não era uma posição isolada, de um grupo específico de gestores, mas a expressão de uma cultura institucional com pouca tradição para sistematizar as ações de cunho pedagógico e de formação continuada. Algo confirmado, inclusive, no edital do concurso que participei, no qual as atribuições do cargo faziam referência, tão somente, à atuação em ambientes escolares. Mais um elemento a sugerir a falta de clareza da instituição acerca da necessidade e do papel desses servidores no âmbito universitário. Inevitavelmente tais concepções se desdobram no cotidiano, por meio da dificuldade de identificação e entendimento do lugar profissional dos assessores pedagógicos, tanto pelos demais, quanto por eles próprios.

Vale lembrar que as experiências vividas pelos assessores não são iguais, haja vista serem conformadas pela cultura específica do setor da instituição que integram e, também, das experiências pregressas de cada indivíduo, mais próximas ou mais distantes do ambiente que encontram em seu trabalho na universidade. No meu caso, por exemplo, me refiro a uma instância onde a figura do pedagogo era inexistente e cuja posição acessei a partir da multiplicidade de histórias vividas na escola. Dois modos de exercer a Pedagogia que guardam aspectos identitários próprios devido às práticas cotidianas que as identificam.

Um dos momentos que demonstra essa diferenciação entre as duas paisagens foi a primeira tarefa em que me envolvi: a divulgação de uma ação formativa para docentes, no âmbito do programa institucional de formação continuada na área pedagógica, vinculado à unidade. Tratava-se de um colóquio em que quatro docentes, considerados inovadores em suas áreas, faziam relatos de suas experiências em sala de aula. Essa atividade foi realizada logo após o lançamento do programa, na universidade. Ocorreu no maior dos auditórios e reuniu inúmeras pessoas – menos do que se esperava, segundo os idealizadores. Ao longo da

manhã, do alto de um grande palco, os docentes compartilharam seus trabalhos. Eu acompanhei tudo, ainda sem compreender qual era o meu papel naquela paisagem.

Coube a mim fazer a divulgação interna dessa ação. Diversos protocolos a cumprir, todos novos e desnecessários do meu ponto de vista. O evento em si me pareceu excessivamente formal, tal como tudo na unidade aonde eu agora trabalhava. Sério, comedido e “[...] sóbrio demais para minhas referências estéticas de professora de classes infantis” (Relato narrativo autobiográfico, 2019/20). As pessoas compareceram ao colóquio sem que pudessemos saber se era por interesse ou por compulsoriedade (a participação era obrigatória para os docentes em estágio probatório ou com baixas avaliações por parte dos estudantes).

A criação das atividades seguia sempre o mesmo padrão. Alguma temática era sugerida pela gestão e definiam-se os nomes de potenciais palestrantes, com os quais eu fazia contato e assessorava no que precisassem. Devo dizer que foram experiências interessantes. Conheci várias pessoas, algumas delas referências em suas áreas de estudo, e pude perceber o quanto todos gostam de ser convidados para compartilhar o que sabem e o que viveram.

Por certo período, enquanto me dedicava a aprender esses procedimentos, eu pensava que tal tipo de formação poderia ser suficiente ou que ‘era o que dava para fazer’, tendo em vista a quantidade e pluralidade de pessoas, grupos e desafios, em um ambiente marcado pela polissemia e pela miríade de discursos (PRESTON; PRICE, 2017). Entretanto, não tardou para que eu atentasse para o baixo impacto dessas ações no ensino. Cada vez mais o público se restringia aos mesmos rostos. O retorno sobre o aproveitamento dos participantes era escasso, muito em razão, acredito, da falta de continuidade das ações. Apesar de algumas intervenções perpetradas ao longo do tempo (fim da obrigatoriedade de participação, oficinas com número de vagas definidos, eventos para áreas específicas), não se conseguia propor mais do que ações pontuais. Um autêntico exemplar do Modelo formativo de centralização e controle das ações, apresentado por Cunha (2014), referencial que apresentei anteriormente.

Logo, a sensação de ineficácia sob o ponto de vista prático prosseguia, atingindo em cheio a minha motivação; de modo que focalizo as experiências profissionais vividas no âmbito deste programa como um ponto nevrálgico de tensão, o lugar de onde eu podia sentir com mais intensidade os dilemas identitários que eu estava vivendo e os dilemas formativos que a universidade vivia. Esse era o ponto de intersecção a partir do qual eu buscava interpretar a realidade e atribuir sentidos ao lugar (que não havia planejado sentidos para mim na condição de assessora pedagógica).

Lembro de ter lido inúmeras vezes os documentos oficiais (projeto pedagógico, plano de desenvolvimento institucional, relatórios) na busca por entender onde eu estava e de

conhecer o histórico das atividades com as quais me envolvia. No entanto, os documentos não eram capazes de dizer o que acontecia ali, naquele lugar, com aquelas pessoas.

Ocorreu-me, então, que o conhecimento prático profissional e pessoal que me identificavam poderiam não ser relevantes naquele contexto. Sem quadro. Sem giz. No entremeio das duas paisagens profissionais, as tensões identitárias se anunciavam e me convidavam a problematizar o passado e o presente para construir o futuro.

6. Uma pedagoga sem quadro e giz: quem era eu na nova paisagem institucional

Estávamos em meados de 2010, uma época de efervescência para a educação superior brasileira. A equipe da unidade para a qual fui designada ainda era pequena para o tanto de demandas que havia. Nos três anos seguintes um grupo novo de colegas chegaria e transformaria a dinâmica do trabalho e das relações. Entretanto, naquele momento, ainda se tratava de um pequeno grupo composto por pessoas que já se conheciam há um bom tempo. Eu era nova ali. A instituição, corporificada naquelas pessoas, também precisava de tempo para assimilar a minha presença, na figura de pedagoga.

Na verdade, o ambiente universitário não era inédito para mim. Eu havia realizado estudos de graduação e de pós-graduação naquela instituição. A novidade, no entanto, ficava por conta do papel que eu, agora, desempenharia: o de servidora. A mudança de lugar social implicou em novos posicionamentos, que impactaram as interações e o modo como eu percebia o ambiente e a mim mesma. Um processo de reelaboração identitária mais complexo do que eu pensei que seria.

Encontro amparo para compreender essa questão nas interpretações de autores que se ocuparam da discussão sobre identidade, um conceito explorado por distintas áreas de conhecimento e que evoluiu de uma perspectiva fixa para outra, dialética. De acordo com Mello (2016, p. 152) “[...] somos diferentes pessoas a cada momento e diante de cada contexto diferente e por isso temos identidades, e não uma única identidade”. Acerca disso, Dubar (2005) argumenta que uma pessoa pode passar de uma identidade a outra, assim como combinar várias formas identitárias segundo os contextos. Para este autor, e também para Bragança (2011), a identidade não é um constructo harmonioso, mas um constante movimento de reconstrução; é situada, ou seja, resulta da organização entre identidade pessoal e identidade social em um determinado contexto.

Bragança (2011) apresenta as definições de Pollak (1992), segundo o qual o sentido de identidade é a imagem de si, para si e para os outros.

A identidade para si coincide com o *self* e apresenta uma organização relativamente durável relaciona-se ao modo com a pessoa vê a si própria; a identidade para o outro é relativa aos diversos papéis que cada um vive ao longo de sua trajetória de vida, à forma como é percebido pelos outros com os quais interage e a identidade situada que diz respeito à organização entre identidade pessoal e identidade social em uma dada situação (BRANGANÇA, 2011, p. 161).

Cada pessoa exerce múltiplas identidades e encontra meios para conciliá-las, de modo a construir e manter uma coerência narrativa para a sua vida. A cada novo posicionamento social é possível sentir os efeitos da descontinuidade entre narrativas, até que seja integrada essa condição, entendida por *self* e seja retomada a coerência, sem a qual fica difícil viver. Esse cenário se repete constantemente. No entanto, certas experiências, de tão emblemáticas, provocam descontinuidades incomuns nas biografias, tornando insuficientes as estratégias que cada pessoa dispõe para lidar com as situações.

Nesses momentos, atravessamos o que Huber, Murphy e Clandinin (2003), apoiados em Heilbrun (1999), chamam de ‘espaço liminal’. Segundo os autores, trata-se de um espaço intermediário, entre o que era e o que poderá ser. Um entre-lugar, “nunca projetado para ocupação permanente, mas como um lugar entre destinos” (HUBER; MURPHY; CLANDININ, 2003, p. 101-102). Nesse espaço, criam-se tensões que encaminham para mudanças significativas, invariavelmente, com repercussões identitárias (MURPHY, 2004). Entendo que o conceito de espaço liminal elucidada, com acuidade, a interpretação que faço acerca da mudança de paisagem profissional que experienciei.

A identidade profissional que passei a construir ao ingressar como pedagoga na universidade, foi sendo paulatinamente elaborada nas experiências vividas, ao longo do tempo e nos diferentes lugares onde eu interagia com os demais. Nessas relações, tendo em vista o modo como era posicionada e como me posicionava, emergiam novas percepções de mim, bem como referências para interpretar a realidade e viver a instituição. Isso é particularmente importante, pois destaca o mundo do trabalho como uma fonte especial de elaboração identitária, “situada como uma das identidades sociais em que os saberes profissionais assumem relevância nas lógicas de reconhecimento e de afirmação da imagem para si e para os outros” (BRANGANÇA, 2011, p. 161).

Esse contexto me levou a observar como outras pessoas com quem eu convivía, a maioria professores e/ou gestores, elaboravam seus saberes sobre a universidade. Cada vez mais eu percebia que a docência e a gestão se apresentavam, para muitos sujeitos, como duas dimensões do trabalho aprendidas na prática. Em meio a uma estrutura que pode se mostrar burocratizada em seus procedimentos e, ao mesmo tempo, frouxamente articulada no que tange à noção de autoridade (PASCUCI; MEYER; SANTOS, 2019), percebia que

negociavam cotidianamente as histórias que os constituíam com as narrativas da instituição. Era visível que os dilemas e as experiências conduziam a um processo, não raramente solitário, de reconstituição pessoal, envolvendo papéis sociais, autoimagem e expectativas institucionais.

Não tardou para que eu percebesse, também, a presença de narrativas que visavam a diferenciação entre grupos e pessoas. Algo que marcou minha trajetória foi a decepção ao deparar-me com uma onipresente cultura que estabelecia hierarquias entre servidores docentes e técnicos administrativos em educação. Uma dinâmica que reproduzia a histórica separação social e técnica do trabalho, conforme assinala Dubar (2005).

A vivência dessa tensão, em particular, causava uma descontinuidade entre o que pensavam sobre mim e sobre como eu me via, em certos momentos. Alguns não aceitavam meus saberes pedagógicos e esperavam expertises das quais eu não dispunha. O modo como eu era interpretada na paisagem institucional não convergia com a imagem que tinha de mim mesma; os critérios que eram usados para a minha diferenciação não faziam sentido do meu ponto de vista. Paradoxalmente, o lugar que havia contribuído para a construção de minha identidade como educadora, agora, a negava. Como atuar em um contexto de expectativas tão desencontradas?

“Eu gostaria de falar e ouvir sobre práticas que perpetuavam preconceitos e discursos de invalidação dos profissionais que não exerciam a função docente. [...] O conceito de currículo oculto, de Henry Giroux, aprendido ainda durante meus idos da graduação, nunca havia feito tanto sentido para mim” (RELATO NARRATIVO AUTOBIOGRÁFICO, 2019/20).

Até que aprendesse a lidar um pouco com todo esse novo estado de coisas, não havia um lugar confortável para mim. Concluo, assim, ser temerário afirmar que é possível conhecer de fato um lugar, pois dificilmente esgotam-se todas as possibilidades de vivê-lo. Dependendo do papel social que se performa, as interpretações se dão a partir de expectativas predeterminadas e, algumas delas, podem ser bastante preconceituosas ou opressoras. O conceito de violência simbólica de Bourdieu (2007) oferece uma compreensão sociológica desse fenômeno, entendido como a falta de equivalência do capital simbólico (honra, prestígio, reconhecimento) entre as pessoas. Muitas vezes, essas relações atingem tal nível de naturalização que os envolvidos não têm consciência do que estão sofrendo ou exercendo, havendo cumplicidade entre as partes na manutenção do jogo de poder.

Esse tipo de dinâmica relacional hierarquizada, entre os grupos de servidores, acarreta prejuízos tanto para os indivíduos, que encontram um ambiente laboral potencialmente estressor, quanto para o coletivo, haja vista ser impossível evitar que esse contexto afete, em

alguma medida, a qualidade do serviço prestado à comunidade. Logo, as universidades precisam falar sobre isso.

Em meio a esse contexto, destaco como foram importantes as pessoas que criaram espaços para a subversão dessa lógica. Com elas encontrei caminhos para sentir-me pertencente à paisagem institucional. Lamento, no entanto, que tenham sido posturas individuais, isto é, não foram motivadas por políticas ou ações institucionais que buscassem sistematizar a atuação profissional dos assessores pedagógicos e, principalmente, que advogassem por uma cultura de respeito, legitimação e reconhecimento de saberes, não apenas pela figura do pedagogo, como, também, de todos os servidores técnicos administrativos em educação.

Ainda que com dificuldades, eu consegui, aos poucos, me envolver integralmente nas ações pedagógicas da unidade e estabelecer relações autônomas. Desse modo, finalmente, vislumbrei uma janela de continuidade e articulação entre quem eu era e quem estava me tornando. Cada vez mais envolvida pela discussão da permanência dos estudantes na universidade, sobretudo daqueles que ingressavam via políticas de reparação histórica, percebi a relação estreita entre meus ideais como professora da educação básica e como pedagoga na universidade. Entendi que era para isso que eu estava ali, tanto quanto, era para isso que alfabetizava na escola pública: para construir pontes entre as pessoas e as oportunidades, para reivindicar espaços formativos àqueles a quem o sistema social não reservava os melhores lugares.

Esse aspecto aponta uma das maiores atribuições do pedagogo: colaborar na elaboração e execução de caminhos que qualifiquem os projetos de formação profissional oferecidos pela universidade (LUCARELLI, 2000, 2015; CUNHA, 2014). Por isso, é tão importante que o assessor pedagógico receba suporte para elaborar as experiências vividas no cotidiano, para construir a sua identidade institucional e para que seus saberes, teóricos e práticos, sejam legitimados.

O estudo contínuo, igualmente, colaborou com o meu processo de reprofissionalização. Por muito tempo não me entendia como assessora, e o encontro com esta palavra se deu por meio das leituras dos textos das autoras Lucarelli (2000; 2015) e Cunha (2014). Poder nomear a minha função me ajudou a encontrar uma definição para mim mesma e para o tipo de trabalho que eu fazia. Logo, aos poucos, de modo difuso e não linear, fui encontrando um lugar para mim e colaborando para a criação de um setor pedagógico na unidade – algo ainda em andamento. Hoje, esse setor presta assessoria a programas voltados para a melhoria do ensino e da aprendizagem, coordena a distribuição de bolsas para

estudantes, propõe a realização de atividades de formação para os docentes, entre outras atividades.

A respeito do programa de formação continuada para os docentes, percebo que, apesar do tempo transcorrido, as mudanças em sua estrutura foram tímidas, mantendo a lógica centralizadora. A formação para os assessores pedagógicos (pedagogos), os quais contribuem para a política de formação de outros segmentos da universidade, enfrenta desafios ainda maiores, haja vista a ausência de ações institucionais específicas para este grupo.

Nas incongruências do cotidiano, entre o tipo de formação sobre o qual se falava e a que de fato ocorria, me sentia cada vez mais impelida a estudar sobre este conceito, multidimensionando suas interpretações. Um reencontro epistemológico com a noção de formação que, conseqüentemente, me conduziu a reflexões sobre experiência e identidade.

Destaco duas possibilidades de compreensão do termo apresentadas na revisão de literatura realizada por Bragança (2011), envolvendo a produção brasileira, portuguesa e francófona: a de formação como processo social e sistematizado de apropriação do conhecimento acumulado pela Humanidade; e a de formação abrigando o movimento pessoal e interno do indivíduo por transformar a experiência em conhecimento.

Semelhante a isso, Gaston Pineau (1988) apresenta a teoria tripolar da formação humana, sustentada pelo Eu, os Outros e as Coisas, que envolve, de modo dialético, auto, hetero e ecoformação. A autoformação é a dimensão individual em que as questões do presente mobilizam a indagação do passado e a criação do futuro. A heteroformação reporta a presença dos “Outros”. Já a ecoformação compreende a relação das pessoas com o mundo, o trabalho e a cultura. Na simbiose dessa tríade ocorre a subjetivação do sujeito e a sua reorganização frente à existência.

A partir dessa concepção é possível dizer que a auto e a ecoformação para a assessoria pedagógica existe e ocorre, todos os dias, enquanto os assessores exercem suas funções na universidade. Um campo de atuação profissional vai sendo forjado à medida que se constroem e se consolidam práticas em função dos acontecimentos cotidianos. No entanto, a dimensão hetero da formação precisa ser reformulada de modo a dar suporte aos profissionais. E isso passa pela compreensão e pelo comprometimento das instituições acerca de quem é o assessor pedagógico e qual sua relevância na paisagem profissional.

7. Considerações finais

Ao longo deste texto me desafiei a investigar minhas histórias profissionais à medida que me tornava assessora pedagógica universitária. Por meio da pesquisa narrativa

autobiográfica evidenciei as tramas que atravessaram a minha reconstituição identitária, explicitando as aprendizagens construídas. Em paralelo, apresentei a discussão sobre as assessorias enquanto políticas institucionais, buscando problematizar sua configuração e papel.

A necessidade de compreender quem eu era naquele contexto tornou a minha história pessoal um exemplo de um tema emergente e pouco explorado, corroborando com o argumento de Antonello (2020) e Carrasco (2016) de que essa é uma carreira em construção, um processo de integração identitária que depende de fatores individuais e coletivos para se consolidar. A percepção que tive, a partir da prática, da grande indefinição que marca o trabalho de assessoria pedagógica na universidade federal, coteja-se às discussões de pesquisas recentes que reiteradamente enfatizam as dificuldades de compreensão acerca do modo como se posicionam e são posicionados esses profissionais e ponderam a necessidade de mais estudos que atentem para esta questão.

A divulgação dos saberes construídos, por meio da pesquisa, pode contribuir para ampliar as discussões e repercutir em mudanças no cotidiano do ensino na educação superior. Neste sentido, abordagens investigativas tais como (auto)biografias e aquelas centradas nas narrativas de experiências dos sujeitos participantes são recomendadas, de modo a legitimar o acumulado histórico existente e extrair indicadores que sinalizem o desenvolvimento prático, social e acadêmico desse recente campo de atuação e investigação.

No caso desta pesquisa narrativa, em que as histórias foram fenômeno e método de estudo, foram delineados os desafios da integração institucional de uma ex-professora alfabetizadora que transitou da realidade vivida no ambiente escolar para a paisagem profissional da universidade, com o objetivo de atuar no cargo de pedagoga, relacionado à gestão educacional. Nesse ínterim, descontinuidades e conflitos aconteceram fazendo emergir tensões importantes que exigiram esforços no sentido de recobrar a coerência narrativa.

As tensões foram os pontos que marcaram a minha biografia e chamaram a atenção não apenas para os aspectos individuais como, também, para os desafios que percebia na instituição acerca de aspectos, tais como: a centralização da política de formação continuada, a configuração e o papel da assessoria pedagógica dentro da dinâmica da universidade e a discussão acerca da construção identitária do pedagogo.

Aprendiz do cotidiano, em meio a embates e afluências, construí um novo corpo de saberes e práticas profissionais. Igualmente, me empenhei em compreender o modo como os assessores técnicos administrativos são posicionados na paisagem universitária. Nesse ponto,

as tensões identitárias se agudizaram e fizeram emergir a necessidade de problematização das relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos de servidores.

Destaco o valor do processo reflexivo para a minha formação, um dos objetivos deste estudo. O conhecimento prático profissional que paulatinamente construí tornou-se mais robusto em função da investigação das experiências vividas. Esse processo evidenciou o caráter mediador inerente ao ofício do pedagogo e a sua importância frente aos desafios e potencialidades da instituição, os quais sofreram qualitativas transformações em razão do processo de democratização das universidades federais. Tal contexto demandou novas configurações institucionais, a intensificação dos processos de formação continuada e a atuação de profissionais estratégicos dedicados ao enfrentamento dos desafios.

A pesquisa também evidenciou a necessidade de espaços institucionais de formação para os assessores pedagógicos, que ainda é inespecífica e não atende à diversidade de contextos que cabem na paisagem profissional universitária. Momentos de formação em serviço asseguram que as aprendizagens sejam contextualizadas e, também, proporcionam que os profissionais, coletivamente, elaborem as experiências vividas no cotidiano e compartilhem histórias e estratégias de ação, e, ainda, desenvolvam consciência sobre os impactos identitários desse processo. A institucionalização da formação é um passo importante no sentido de dar visibilidade à questão na paisagem organizacional, de assegurar sua realização independente dos interesses momentâneos e de criar cultura de aprendizagem sistematizada.

Dados os aspectos discutidos até aqui, é possível reconhecer as contribuições deste estudo para a área da educação, haja vista o fato de discorrer sobre o trabalho e a formação do assessor pedagógico, profissional diretamente dedicado ao constante desenvolvimento da qualidade do ensino, à permanência qualificada dos estudantes e à inclusão dos grupos sociais que historicamente não tem na universidade um lugar legítimo para o exercício de sua cidadania.

Por fim, esta jornada tornou visível a ideia de que a investigação das vidas através de histórias de experiências é um processo não generalizável, mas que guarda o potencial de tocar outros sujeitos e de convidá-los a, metaforicamente, a partir da multiplicidade de histórias pelas quais vivem, comporem seus próprios sentidos sobre universidade, experiência, formação e identidade. Um movimento compreensivo em que continuidade e transformação se entrelaçam e conduzem à integração entre quem somos, quem estamos nos tornando e quem ainda podemos ser.

Referências

- ANTONELO, J. Assessoria pedagógica: identidade profissional em construção na universidade. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2020, Maceió. *Anais [...]*. Maceió, 2020.
- BORDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2007.
- BRAGANÇA, I. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.
- BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry*. p. 1-21. 1991.
- CARRASCO, L. *Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário*. 2016, p. 233, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016
- CARRASCO, L.; FRAGELLI, C.; AZEVEDO, M. O papel do assessor pedagógico na significação da docência universitária: limites e possibilidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, Sorocaba. *Anais [...]*. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2014. Disponível em: https://unisos.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/32.pdf Acesso em: 8 out. 2020.
- CARRASCO, L.; AZEVEDO, M.; XAVIER, A. O assessor pedagógico: profissionalidade e identidade. In: XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 2017, Mar del Plata. *Anais [...]*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017.
- CLANDININ, J. *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa*. Trad. Sob a direção de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, Uberlândia, 2015, v. 10.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre Narrativas y Educación*. Barcelona: Ed. Laertes, 1995.
- CUNHA, M. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*. v. 12, n. 03, p. 182-186, 2008. DOI: 10.4013/edu.20083.03.
- CUNHA, M. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, M. I. (org.) *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2014.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Trad. Sob a direção de Anísio Teixeira. São Paulo, 1979 (Companhia Editora Nacional. 97 p.)

DUBAR, C. *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M; ANZUL, M. *On writing qualitative research: living by words*. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2005. 413 p.

HEILBRUN, Carolyn. *Women's lives: A view from the threshold*. Toronto: University of Toronto Press, 1999.

HUBER, Janice; MURPHY, Shaun; CLANDININ, Jean. Creating communities of cultural imagination: Negotiating a curriculum of diversity. *Curriculum Inquiry*. 33(4), p. 343- 362, 2003.

LUCARELLI, E. *El asesor pedagógico em la universidad*. De la teoría a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

LUCARELLI, E. *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Mino y D'Avila, 2015.

MELLO, D. Estudo narrativo: proficiência, identidade e formação de professores. *Scitis*, São Paulo, Ano II, v. 4, 2016, p. 118-129.

MURPHY, S. Understanding children's knowledge: a narrative inquiry into school experiences. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, 2004.

PASCUCI, L.; MEYER, V.; SANTOS, A. Improvisação organizacional na gestão acadêmica: uma análise de sua relevância em universidades públicas. III CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESEMPENHO DO SETOR PÚBLICO. 3., 2019, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

POLKINGHORNE, D. Narrative Configuration in qualitative analysis. *Qualitative studies in Education*, v. 08, n. 01, p. 5-23, 1995.

PRESTON, D.; PRICE, D. 'I see it as a phase: I don't see it as the future': academics as managers in a United Kingdom university. *Journal of Higher Education Policy and Management*. v. 34, n. 4, August 2012, p. 409–419.

Aprender a ser asesora pedagógica universitaria: un estudio narrativo de la experiencia

Resumen

El texto presenta los significados compuestos sobre las experiencias vividas por una asesora pedagógica, en una universidad federal brasileña, a través de una investigación narrativa autobiográfica. El objetivo principal del estudio, en línea con los principios de la investigación narrativa, es comprender la construcción de la identidad individual y, al mismo tiempo, reflexionar sobre la posición de la asesoría pedagógica en el contexto universitario (CUNHA, 2014). Un conjunto de relatos de las experiencias constituyó los datos de la investigación y la interpretación estuvo mediada por la metáfora del espacio tridimensional. Los significados compuestos están representados por dos hilos temáticos, cuya estructuración son los conceptos de aprendizaje experiencial, identidad y formación. Entre los hallazgos que emergen de la investigación, se destacan: la falta de definición sobre la configuración y lugar de los asesores pedagógicos en la universidad; el papel del asesor para la calificación del seguimiento y sistematización de las acciones formativas; la relevancia de las asesorías y sus profesionales para la implementación de una cultura institucional de formación descentralizada; el contexto desafiante que enfrenta el pedagogo, técnico administrativo en educación, muchas veces carente de legitimidad para ejercer su rol; y también las implicaciones identitarias del proceso de negociación entre narrativas individuales e institucionales. Finalmente, se reitera la demanda de más estudios sobre el tema, aún incipiente en Brasil, a partir de las voces de estos profesionales.

Palabras clave: Asesoramiento pedagógico universitario; experiencia; identidad profesional; investigación narrativa.

Apprendre à être conseiller pédagogique universitaire: une étude narrative de l'expérience

Résumé

Le texte présente les significations composites des expériences vécues par une conseillère pédagogique, dans une université fédérale brésilienne, à travers une enquête narrative autobiographique. L'objectif principal de l'étude, conformément aux principes de la recherche narrative, est de comprendre la construction de l'identité individuelle et, en même temps, de réfléchir sur la place du conseil pédagogique dans le contexte universitaire (CUNHA, 2014). Un ensemble d'histoires tirées des expériences a constitué les données de l'enquête et l'interprétation a été médiatisée par la métaphore de l'espace tridimensionnel. Les significations composites sont représentées par deux fils thématiques, dont la structuration sont les concepts d'apprentissage expérientiel, d'identité et de formation. Parmi les constats qui ressortent de la recherche, les suivants ressortent : le manque de définition quant à la configuration et à la place des conseillers pédagogiques à l'université ; le rôle du conseiller pour la qualification du suivi et la systématisation des actions de formation ; la pertinence des services conseils et de leurs professionnels pour la mise en place d'une culture institutionnelle de formation décentralisée ; le contexte difficile auquel est confronté le pédagogue, technicien administratif en éducation, souvent dépourvu de légitimité pour exercer son rôle ; et aussi les implications identitaires du processus de négociation entre récits individuels et institutionnels. Enfin, la demande de plus d'études sur le sujet, encore naissante au Brésil, basées sur la voix de ces professionnels, est réitérée.

Mots-clés: Conseil pédagogique universitaire; de l'expérience; identité professionnelle; recherche narrative.

Learning to be a university pedagogical advisor: a narrative study of the experience

Abstract

Through an autobiographical narrative investigation, the text presents the composite meanings of a pedagogical advisor's experiences in a Brazilian federal university. The main objective of the study, in line with the principles of narrative research, is to understand the construction of individual identity and, at the same time, reflect on the

position of pedagogical advice in the university context (CUNHA, 2014). A set of stories from the experiences constituted the investigation data, and the metaphor of three-dimensional space mediated the interpretation. The composite meanings are represented by two thematic threads, whose structuring are the concepts of experiential learning, identity and formation. Among the findings emerging from the research, the following stand out: the lack of definition about the configuration and place of pedagogical advisors at the university; the role of the advisor for the qualification of follow-up and systematization of training actions; the relevance of advisory services and their professionals for the implementation of an institutional culture of decentralized training; the challenging context faced by the pedagogue, an administrative staff in education, often lacking the legitimacy to exercise his role; and also the identity implications of the negotiation process between individual and institutional narratives. Finally, the demand for more studies on the subject, still nascent in Brazil, is reiterated based on these professionals' voices.

Keywords: University pedagogical advice; experience; professional identity; narrative inquiry.