

Ana Maria e Sousa Braga
UFRGS
Arabela Campos Oliven
UFRGS
Cecília Luiza Broilo
UNISINOS
Claus Dieter Stobaus
PUCRS
Cleoni Maria Barboza Fernandes
UNISINOS
Délcia Enricone
PUCRS
Denise Leite
UFRGS
Doris Pires Vargas Bolzan
UFSM
Elizabeth Diefenthäeler Krahe
UFRGS
Hamilton de Godoy Wielewski
UFSM
Heloisa Salles Gentil
UNEMAT
Jussara Musse
UFRGS
Mari Margarete dos Santos Forster
UNISINOS

Maria Cecília Lorea Leite
UFPel
Maria das Graças Martins da Silva
UFMT
Maria Estela Dal Pai Franco
UFRGS
Maria Isabel da Cunha
UNISINOS
Mariângela da Rosa Afonso
UFPel
Marília Costa Morosini
PUCRS
Mérion Campos Bordas
UFRGS
Nágila Caporlíngua Giesta
FURG
Samuel Edmundo Lopes Bello
UFRGS
Sílvia Maria de Aguiar Isaía
UFSM
Solange Maria Longhi
UPF
Vera Lucia Bazzo
UFSC
Walter Antônio Bazzo
UFSC

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E ÁREAS DE CONHECIMENTO

Orgs.
Maria Estela Dal Pai Franco
Elizabeth Diefenthäeler Krahe



PROGRAMAS DE NÚCLEOS DE EXCELENCIA EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - PRONEX
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
REDE SUL BRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RIES



RIES
Rede Sul-Brasileira de Investigadores
da Educação Superior



www.pucrs.br/edipucrs



SÉRIE
RIES/PRONEX
VOLUME 1



© EDIPUCRS
1^a edição: 2007

Capa: AGEXPP/PUCRS

Revisão: dos organizadores

*Preparação de originais: Eurico Saldanha de Lemos, Patrícia Aragão
e Andréa Kuttner*

Composição: Suliani Editografia

Impressão e acabamento: Gráfica EPECÊ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- P371 Pedagogia universitária e áreas de conhecimento / Maria Estela Dal Pai Franco, Elizabeth Diefenthaler Krahe (Orgs.) – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007. 336 p. – (Série RIES/PRONEX ; 1) ISBN 978-85-7430-701-5 1. Pedagogia Universitária. 2. Professores Universitários - Formação Profissional. 3. Professores - Educação Superior - Brasil. 4. Interdisciplinaridade (Educação). I. Franco, Maria Estela Dal Pai. II. Krahe, Elizabeth Diefenthaler. III. Série. CDD 378.124

Ficha Catalográfica elaborada pelo
Setor de Processamento Técnico da BC-PUCRS

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra
sem autorização expressa da Editora.



Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33 – Caixa Postal 1429
90619-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320.3523
E-mail: edipucrs@pucrs.br

Sumário



Apresentação / 9

Marília Costa Morosini

Prefácio / 17

Maria Estela Dal Pai Franco
Elizabeth Diefenthaler Krahe

Parte I

Constituição do Desenvolvimento Profissional, Pedagogia Universitária e Interdisciplinaridade

Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade
da Pedagogia Universitária nos currículos de formação de professores / 27
Elizabeth Diefenthaler Krahe (UFRGS)

Identidade do professor de Ensino Superior:
questões no entrecruzar de caminhos / 39

Maria Estela Dal Pai Franco (UFRGS)
Heloisa Salles Gentil (UNEMAT)

Dilemas da profissionalidade docente na educação superior:
entre o cientista e o mestre / 57
Vera Lúcia Bazzo (UFSC)

A Interdisciplinaridade na universidade: possibilidades e limites / 73
Mérion Campos Bordas (UFRGS)

Educação superior profissional: o desafio da interdisciplinaridade / 95
Délcia Enricone (PUCRS)

Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade / 107
Silvia Maria de Aguiar Isaia (UFSM)
Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Desenvolvimento profissional da docência universitária
em outros contextos / 119
Solange Maria Longhi (UPF)

Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade

SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN*



Resumo: O texto discute os desafios à professoralidade na educação superior, tendo por horizonte a trajetória profissional dos professores, sem desconsiderar a dimensão pessoal inerente a esse percurso. A organização desse estudo contempla achados teóricos e investigativos, envolvendo questões sobre como se dá a professoralidade a partir das trajetórias percorridas pelos docentes. Para tanto, partimos da indagação de qual a natureza da profissão docente e qual o condicionante capaz de estabelecê-la, entendendo que o percurso docente rumo à professoralidade, passa por um desenvolvimento profissional consistente, mediado por espaços institucionais nos quais redes de interação e mediação possibilitam aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade de uma pedagogia universitária. Logo, um dos desafios encontrados está na possibilidade das instituições de ensino superior viabilizarem espaços de aprendizagem docente, o que poderá permitir a conscientização da docência como profissão. Como reflexão final, indicamos a impossibilidade de pensarmos a construção da professoralidade docente sem que sejam levadas em conta as trajetórias de formação dos professores e das instituições nas quais atuam ou atuaram, a criação de espaços de interlocução pedagógica via redes de formação e a aceitação dos desafios de novas formas de ser e de se fazer professor.

Palavras-chave: Professoralidade. Trajetória profissional docente. Docência superior.

PALAVRAS INICIAIS...

Nesse artigo discutimos os desafios à professoralidade na educação superior, tendo por horizonte a trajetória profissional dos professores, sem desconsiderar a dimensão pessoal inerente a esse percurso. A organização dessa discussão contempla achados teóricos e investigativos, envolvendo ques-

* *Silvia Maria de Aguiar Isaia:* Professora Doutora do PPGE/CE/UFSM, Pesquisadora Produtividade CNPq, Professora do Mestrado Profissionalizante em ensino de Física e Matemática da UNIFRA, Membro Fundador da RIES, Núcleo de Excelência em Ciência e Tecnologia – CNPq/FAPERGS, Pesquisadora do Observatório da Educação – INEP/CAPES. *Doris Pires Vargas Bolzan:* Professora Doutora do PPGE/CE/UFSM, Professora do Departamento de Metodologia do Ensino, Coordenadora do PPGE/CE/UFSM, Membro da RIES e do Observatório da Educação – INEP/CAPES.

tões sobre como se dá a professoralidade a partir das trajetórias percorridas pelos docentes. Para tanto, partimos da indagação de qual a natureza da profissão docente e qual o condicionante capaz de estabelecê-la, entendendo que o percurso docente rumo à professoralidade, passa por um desenvolvimento profissional consistente, mediado por espaços institucionais nos quais redes de interação e mediação possibilitam aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação superior. Logo, um dos desafios encontrados está na possibilidade das instituições de ensino superior viabilizarem espaços de aprendizagem docente, o que poderá permitir a conscientização da docência como profissão.

Nesse sentido, entendemos a *professoralidade* como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, consequentemente, de desenhar sua própria trajetória. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou por um grupo de professores, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a discussão sobre proposta de trabalho e sua relação com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas a serem projetadas na educação superior.

A professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de *trajetória* e de *formação*, consubstanciadas no que costumamos denominar de *trajetórias formativas*. Estas se constituem na intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e institucional, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola (Isaia, 2003a e 2006; Isaia e Bolzan, 2006a e 2006b). Tal processo orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as idéias de *conhecimento pedagógico compartilhado* e *redes de interações* são imprescindíveis (Bolzan, 2001, 2002, 2004, 2005; Isaia e Bolzan, 2006a, 2006b).

1

TECENDO OS FIOS DA PROFESSORALIDADE: AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS EM PROCESSO

Entendemos que a construção da professoralidade perpassa a concepção de que o professor é um ser unitário, entrelaçado pelo percurso pessoal (ciclo vital), pelo profissional (os diversos caminhos construídos ao longo da profissão), bem como pelo institucional (os diversos contextos onde atua ou atuou). Dessa forma, a compreensão que se tem de seu processo formativo envolve o entendimento de que o mesmo é de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira em uma ou em diferentes IES. Os esforços que realizam para a apropriação, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais, pressupõem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, em um contexto institucional concreto. Nesse sentido, destacamos que a compreensão da professoralidade passa por estudos que levem em conta a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, consequentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer de suas trajetórias.

Portanto, a professoralidade envolve um processo de tessitura de trajetórias formativas de docentes e de instituições na medida em que são criados espaços de interlocução pedagógica via redes de formação.

Acreditamos que esses espaços possam contribuir para avanços sobre as questões pedagógicas ao envolverem a compreensão das relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático) (Marcelo Garcia, 1999). O processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino explicita como este sistema de concepções pessoais se desdobra, transformando-se em conhecimento pedagógico compartilhado (Bolzan, 2001, 2002).

Esse processo de transformação implica na apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, dos conhecimentos pedagógicos aprendidos na formação profissional e em sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano universitário. Há uma interação dialética entre esses conhecimentos.

Afirmamos, assim, que à medida que esses professores discutem sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de

ensinar e de aprender, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, consequentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos que contribuem para sua formação (Isaia e Bolzan 2006a, 2006b).

Neste sentido, a ênfase recai em ações *formativas*, desenvolvidas pelos docentes nas relações interpessoais e institucionais constituintes das trajetórias formativas. Consideramos, portanto, que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico.

Nesta perspectiva, o processo formativo pode ser pensado a partir da *orientação pedagógica* compreendida como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la, bem como do *papel do professor* que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de mediador e organizador das situações de ensino. Ambas as dimensões constituem-se em elementos de uma Pedagogia Universitária.

As idéias e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico podem indicar a maneira como eles processam as informações e como percebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico (Bolzan, 2001, 2002, 2004, 2005). Nesse processo os professores ainda lançam mão de seus conhecimentos pessoais, seus saberes e vivências a partir de suas trajetórias como pessoa e profissional (Isaia, 2006).

Tendo como foco a professoralidade, entendemos que há necessidade dos professores considerarem a especificidade própria à educação superior, compreendendo seu estatuto epistemológico e metodológico que é qualitativamente diferente daquele da educação básica. A universidade tem sua própria cultura epistemológica – sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação – que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que têm funções, tanto sociais, quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico, através da definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, compondo o processo de formação. Assim, o processo de formação vem continuamente sendo marcado e redimensionado pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações (Bolzan, 2001, 2002, 2004, 2005).

Desse modo, a aula universitária poderá deixar de ser um espaço apenas de transmissão mecânica e fragmentada de conhecimentos científicos e profissionais, para instaurar-se como um lugar que possibilite ao aluno uma *compreensão genuína* do seu campo de atuação, sendo capaz de aplicar conhecimentos, destrezas e saberes a situações novas e imprevisíveis ao longo de sua carreira profissional (Isaia 2003a, 2003b, 2004, 2006).

Tendo em vista esses elementos, torna-se imperativo pensar em pedagogias universitárias que contemplam a especificidade epistemológica deste nível de ensino. Para tanto, as questões da formação pedagógica dos professores que labutam nas IES precisam ser colocadas e enfrentadas pelos próprios docentes e por suas instituições. Dentro desta perspectiva, as atividades formativas precisam estar vinculadas a docentes conscientes de sua atuação como professores e como formadores de outros profissionais, bem como a um projeto institucional de formação, construído a partir das Políticas para a Educação Superior, contemplando assim os processos formativos docentes (Isaia, 2004, 2006; Isaia e Bolzan 2006a, 2006b).

Assim, o processo de construção da professoralidade implica no exercício continuado da aprendizagem docente tecida ao longo do percurso formativo, através da apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres relativos ao magistério superior.

Por conseguinte, uma Pedagogia Universitária implica o estabelecimento de processos de interação e de mediação, mediante os quais os professores vão se constituindo como docentes, transformando progressivamente seus conhecimentos e saberes iniciais, consolidando-os.

Nesse sentido, para a construção da professoralidade é preciso colocar em andamento um processo auto-reflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas, tornando possível pensar e refletir sobre o *porquê*, o *como* e o *para que* das mesmas. Assim, o desenvolvimento da professoralidade implica uma prática reflexiva, componente inerente ao conhecimento pedagógico compartilhado.

Logo, quando comparamos informações, intercambiamos pontos de vista, colocamos nossas idéias acerca de fatos e situações, tematizamos acerca de um determinado saber, transformando o já sabido em algo novo, estamos compartilhando conhecimento. Essa construção ativa se dá à medida que são explicitadas as relações entre o conhecimento pedagógico atual e os conhecimentos prévios dos professores produzidos a partir de pedagogias pensadas para o ensino superior (Bolzan, 2001, 2002, 2004, 2005).

A partir do conhecimento pedagógico compartilhado, a professoralidade docente pressupõe a atividade formativa de ser professor. Essa atividade

formativa se dá em três momentos. No primeiro, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada. Em um segundo, saber quais as estratégias necessárias para realizá-la. Em um terceiro, ser capaz de reorganizá-la, refazendo caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos. Estes três momentos envolvem a um processo de reflexão pedagógica, preferencialmente, compartilhada entre pares.

Desse modo, a atividade de apropriar-se do modo de ser professor depende de uma mobilização interna que o direciona e que Isaia (2001; 2003a, 2003b) denomina de *empolgação pela docência*. Essa pode ser entendida como a mola propulsora para o comprometimento em aprender a função docente, construindo assim, sua professoralidade.

Contudo, esta orientação, por ser ampla precisa ser demarcada por metas ou objetivos específicos, envolvendo a compreensão da tarefa a ser apropriada com suas respectivas ações. As metas ou objetivos são confrontados por condições envolvendo a trajetória pessoal e profissional do professor, o percurso de sua instituição e o momento histórico e cultural na qual está inserido. Essas condições determinam a finalidade da atividade de tornar-se um professor do ensino superior, construindo sua professoralidade.

Desse modo, refletir sobre a prática docente implica na efetivação de uma Pedagogia Universitária no exercício permanente de construção do conhecimento pedagógico no ensino superior, de forma compartilhada.

Precisamos, portanto, pensar a docência superior como um processo que se consolida em um espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender a professoralidade. Esse espaço de consolidação da professoralidade no entrelaçamento das trajetórias pessoal profissional e institucional pressupõe local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes e fazeres, em uma ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, se amplia, revelando conflitos e consensos possíveis (Bolzan, 2001, 2002, 2004, 2005; Isaia e Bolzan, 2004, 2006a e 2006b).

Assim, afirmamos, pois, que para a efetivação do desenvolvimento profissional é necessário contemplar os referenciais que os professores têm de si mesmos e de suas trajetórias formativas, ou seja, como vêm construindo sua professoralidade.

Para tanto é necessário perguntarmos: qual é a função básica de professor? Acreditamos que esta envolve uma tríplice responsabilidade, ou seja, formar profissionais para diversificadas áreas de atuação; formar futuros

professores para a Educação Básica e gerar conhecimentos em suas áreas de conhecimento. Para as duas primeiras os professores não têm preparação específica, o que indica porque a docência superior tem uma frágil identidade profissional. Normalmente os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento e ou atuação, centrando-se mais em seus domínios. A terceira função diz respeito à produção científica, porém nem sempre essa produção é utilizada para fins formativos dos acadêmicos com os quais os docentes trabalham (Isaia, 2006; Isaia e Bolzan, 2006a, 2006b).

Assim, o processo formativo implica em compromisso do professor pressupondo que ele tenha consciência da especificidade da docência superior, pois ao considerá-la precisa compreender que “[...] não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área” (Zabalza, 2004, p. 113), é preciso ir além. Torna-se, assim, imperativo pensarmos em *Pedagogias Universitárias* que contemplam a especificidade epistemológica deste nível de ensino. Dentro desta perspectiva, as atividades formativas precisam estar vinculadas a docentes conscientes de sua atuação como professores e como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação.

Nessa mesma direção, ao buscarmos compreender a especificidade da professoralidade, trazemos as idéias de Tardif (2002) que corroboram com a explicitação desse conceito. Segundo esse autor, os saberes *temporais*, à medida que são apropriados através do tempo, envolvendo desde as trajetórias escolares, nos primeiros anos da docência, até os anos mais avançados da carreira, compreendendo a dimensão identitária e de socialização profissional; os saberes *plurais e heterogêneos*, por decorrem de diversas fontes, não formando um repertório único, mas acessados conforme as situações educativas enfrentadas, o que determina conhecimentos e competências diversificadas, mas integradas ao longo do desenvolvimento da docência. Por estarem ligados ao modo próprio de cada professor construir sua docência de acordo com sua trajetória pessoal e profissional, esses saberes são *personalizados e situados*.

Neste sentido, a atividade docente é idiossincrática, isto é, cada professor imprime sua marca, seu jeito de fazer-se professor, entretanto, essa construção depende também do espaço pedagógico no qual atua. Portanto, os saberes profissionais não são genéricos, mas são acionados para situações educativas concretas, contextualizadas.

Ligados a este caráter pessoal dos professores, os saberes por eles acionados, estão marcados pela *dimensão humana*, ou seja, são determinados por suas peculiaridades, relativas à história pessoal e escolar, a seus

perfis cognitivos e aos modos de aprender e, consequentemente, compreender os saberes e os fazeres próprios aos seus processos formativos. A sensibilidade humana dos professores, assim configurada, envolve componentes éticos, cognitivos e emocionais do saber profissional docente, indispensável ao desenvolvimento de uma formação voltada para a autonomia e o senso de responsabilidade.

Essas diversas formas de saber dos professores encontram significado, à medida que se direcionam para um sentido de cooperação e compartilhamento entre os sujeitos da docência, evidenciando a *dimensão interpessoal* do processo de aprender e de ensinar.

Assim, formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente. Ambos os processos envolvem uma intrincada trama vivencial, sendo constituídos não só pelo percurso individual de um professor ou grupo, mas de uma rede compostas por diferentes espaços e tempos que integram uma multiplicidade de gerações pedagógicas, muitas vezes, enlaçadas no mesmo tempo histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos professores nas instituições em que atuam. As possíveis resistências ao logo dessa trajetória podem ser em decorrência da assincronia geracional entre os diversos grupos de professores, o que pode indicar a necessidade das instituições levarem em conta a organização de estratégias de implementação do desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, a formação docente, ao longo da trajetória, as discussões relativas à dimensão pessoal, pedagógica e profissional da docência tornam-se pertinentes, pois os professores precisam articular essas dimensões, a fim de que sua missão formativa seja concretizada e a professoralidade uma realidade conquistada.

Podemos, portanto, entender a formação profissional como um processo contínuo, sistemático, organizado, envolvendo tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal, como a intenção concreta por parte das instituições nas quais trabalham de criarem condições para que esse processo se efetive, possibilitando assim a construção de sua professoralidade.

Tendo em vista esta problemática, algumas condições precisam ser levadas em conta pelos professores, nesse processo. A reflexão sobre a própria prática com condição de formação e de desenvolvimento da professoralidade.

lidade é fundamental, na medida em que sejam incorporadas as idéias de Schön (1992) e Alarcão (2001), que enfatizam o princípio de que a prática por si só não gera conhecimento, mas precisa agregar o planejamento reflexivo, no qual o professor analisa sua atividade educativa, reformulando-a sempre que necessário, documentando os passos dados e, principalmente, compartilhando com um grupo (alunos e colegas) na busca do que se pode denominar de conhecimento pedagógico compartilhado (Bolzan, 2001, 2002).

2

DESAFIOS À PROFESSORALIDADE: PENSANDO AS TRAJETÓRIAS

Ao refletirmos sobre a construção da professoralidade, desafios se impõem, pois pensá-la implica retomar premissas referentes às trajetórias docentes. Nesse sentido partimos de duas questões: Quais os desafios encontrados para a construção da professoralidade? A trajetória profissional docente é elemento constitutivo da professoralidade?

Ao adotarmos o termo professoralidade em lugar de profissionalização, explicitamos a concepção que a trajetória profissional e a pessoal formam uma unidade dinâmica, a partir da qual os movimentos construtivos da professoralidade se imbricam, dando um colorido e significados especiais aos acontecimentos que pontuam os percursos formativos da docência. A subjetividade marca o processo formativo docente em direção a uma professoralidade que apresenta características peculiares, entre as quais a consciência de si mesmo é inerente à profissão, possibilitando espaço ao aperfeiçoamento e à transformação docente. Mais do que a subjetividade, é preciso trabalhar com as idéias de *interdiscursividade* e *intersubjetividade*, pois é através desse processo plural, interativo e mediacional que a professoralidade se constitui, envolvendo um movimento de construção e reconstrução de idéias e premissas advindas do processo de compartilhamento inerente à consolidação de uma Pedagogia Universitária.

Portanto, podemos afirmar que a professoralidade, pressupõe processos *auto*, *hétero* e *inter-formativo*, envolvendo uma série de condicionantes que precisam ser apropriados pelos professores, a fim de efetivar-se no âmbito da educação superior.

Sabemos que os achados teóricos voltados para esta área tem sido bastante discutidos, entretanto, não existe uma estratégia generalizada de desenvolvimento profissional docente, mas sim demarcações de caminhos

possíveis, em função da finalidade formativa e das trajetórias pessoais, profissionais e institucionais.

Neste sentido, os elementos apresentados e discutidos nesse artigo representam os movimentos construtivos que os professores explicitam em seus processos formativos como profissionais da Educação Superior.

Logo, além do domínio de conhecimentos específicos da área na qual atuam como docentes, é necessário investir em uma Pedagogia Universitária que contemple processo de reflexão individual e grupal, capazes de proporcionar a tomada de consciência sobre a prática educativa, em direção à professoralidade. Nessa perspectiva, não basta o professor trabalhar com os conhecimentos acadêmicos, mas é necessário que esteja engajado em gerar conhecimentos específicos, próprios a um especialista, levando em conta as demandas do campo profissional para o qual forma.

Assim, considerar a especificidade própria à professoralidade envolve o domínio das áreas específicas; a compreensão genuína, por parte do aluno e do professor, dos conhecimentos, saberes, destrezas e competências referentes às suas respectivas profissões; a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma, tanto por parte do corpo discente, quanto por parte dos professores, levando-os a desenvolverem-se em todos estes aspectos. Caso essas peculiaridades não sejam efetivadas, o professor não exercerá em plenitude sua função formativa.

Desse modo, conscientizar-se de que a trajetória formativa envolve um processo *interpessoal*, compreendendo interação com os demais participantes do espaço formativo, implica na construção do conhecimento pedagógico compartilhado, que se efetivará através dos processos de participação e transformação, o que pressupõe a possibilidade de criação conceitual e de crítica reflexiva entre os professores, diante de determinados problemas. Logo, pensar a professoralidade pressupõe resgatar as trajetórias pessoal e profissional, o que envolve espaços e tempos nos quais refletir e reconstruir a prática educativa universitária exige a conscientização da docência como profissão, pressupondo o investimento permanente na busca da articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico compartilhado, entendidos por nós, elementos constitutivos da professoralidade.

Além disso, dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, exige também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência docente e profissional, entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática, bem como a ênfase nas relações interpessoais, entendidas

como o componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Ao considerarmos as reflexões trazidas e a literatura pertinente à área em questão, evidenciamos que não é possível pensar na construção da professoralidade sem levarmos em conta as trajetórias de formação dos professores e das instituições nas quais atuam ou atuaram. Tanto os professores como suas instituições precisam desenvolver um trabalho articulado e cooperativo. As trajetórias formativas de ambos estão imbricadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum responsável pelo direcionamento da professoralidade de cada docente.

As trajetórias formativas, a criação de espaços de interlocução pedagógica via redes de relações e mediações e a aceitação dos desafios de novas formas de ser e de se fazer para a docência representam alicerces à professoralidade. Esses alicerces, contudo, serão eficazes se agregarem a reflexão permanente sobre a prática educativa, o compartilhamento e a reconstrução constante do conhecimento pedagógico, no exercício da geratividade docente, indispensável à professoralidade.

Referências

- ALARÇÃO, Isabel. Escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-30.
- BOLZAN, Doris P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. (Tese Doutoramento). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.
- _____. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação. 2002.
- _____. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: ANAIS da V ANPED Sul, Curitiba/PR, 2004.
- _____. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ALONSO, C. *Reflexões sobre políticas educativas*. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005.
- ISAIA, Silvia. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2001, p. 35-58.
- _____. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Encyclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a, p. 241-251.

- _____. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília. *Encyclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, p. 263-277, 2003b.
- _____. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: *Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, PUCPR, Curitiba, 2004.
- _____. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006, p. 65-86.
- _____; BOLZAN, Doris P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*, Santa Maria, Centro de Educação, UFSM, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.
- _____; BOLZAN, Dóris P. V. Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. In: RAYS, Oswaldo A. (Org.). *Educação, Matemática e Física: subsídios para a prática pedagógica*. Santa Maria: Editora da UNIFRA, 2006a, p. 69-86.
- _____; BOLZAN, Dóris P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a Educação Superior. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas: Papirus, 2006b, p. 161-177.
- MARCELO GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia um nuevo diseño de la enseñanza en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Pedagogia Universitária e a RIES: novos tempos

MARÍLIA COSTA MOROSINI*



Resumo: O artigo relata e analisa a constituição e a consolidação da rede UNIVERSITAS/RIES. Esta advém da agregação de duas redes de pesquisa voltadas à educação superior. O grupo UNIVERSITAS, criado em 1993, voltado às políticas de educação superior teve, em 1998, a agregação da rede RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, voltada à Pedagogia Universitária. A rede se constitui em Núcleo de Excelência em C, T & I do CNPq/FAPERGS e em Observatório de Educação da CPES/INEP. A partir de noção de campo científico de Bourdieu são identificados, na rede UNIVERSITAS/RIES, critérios de competência científica e de poder social, seus principais fundamentos teóricos e metodológicos bem como a produção científica do grupo. O artigo encerra com a apresentação de desafios a serem enfrentados na caminhada futura.

Palavras-chave: Educação Superior. Redes de Pesquisa. UNIVERSITAS. RIES – REDE Sul Brasileira de Educação Superior. Bourdieu.

A Pedagogia Universitária, no Brasil, vem se tornando foco de atenção de legisladores e operadores de políticas públicas estatais e institucionais. Paralelamente, registra-se similar movimento, no âmbito da comunidade acadêmica e setores diversos da sociedade, marcado por inúmeras discussões sobre o Ensino Superior no país. O conjunto dessas ações refletem a fortificação do Estado avaliador (cite-se como exemplos o *provão*, a avaliação das condições de ensino de graduação, a comissão de especialistas, etc) e do processo de transnacionalização da educação (acreditação, (re)credenciamento de instituições e reconhecimento de cursos e programas).

Esta transição, de um *descaso* com a pedagogia universitária para uma posição de atenção à mesma, que vem ocorrendo na área das políticas públicas, da gestão universitária, na área da comunidade acadêmica e na própria sociedade, também é registrada na Educação Superior enquanto “campo

* Coordenadora da RIES. Prof.a PUCRS. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais, Mestre em Sociologia, Drª Ciências Humanas/Educação (UFRGS) e Pós-Doutora no Institute of Latin American Studies, da Universidade do Texas. Pesquisadora 1 CNPq.

científico", de produção e disseminação do conhecimento. Este campo, assim como os anteriormente citados, refletia, muito mais, estudos individualizados do que movimentos articulados. Porém, hoje, esta afirmativa está se transformando em direção a um crescimento de estudos sobre a pedagogia nas instituições de educação superior do país. Mas, mesmo agora, pelo papel que a educação superior exerce na tessitura social, no mundo do trabalho e das relações econômicas vislumbra-se um espaço marcante para o campo da Educação Superior e para a Pedagogia Universitária.

Sob tal perspectiva é que nasce a *RIES – Rede Sulbrasilieira de Investigadores de Educação Superior*, refletora da caminhada que os pesquisadores em educação superior do sul do país, principalmente docentes integrantes de IES gaúchas, vêm realizando.

A RIES encontra justificativa no fato de que o desenvolvimento científico-tecnológico, especialmente o desenvolvido pela universidade, ancora a sociedade atual e exige reflexões éticas como nunca antes na história. A tal assertiva acrescenta-se a pujante força dos mercados globalizados que tem em seu cerne a produção e o uso do conhecimento e que oscilam num duplo vetor: o excluente e o integrante. De um lado a exclusão do próprio conhecimento e das benesses por ele geradas aumentando as diferenças distributivas entre hemisférios, países, regiões, grupos, que conduzem a verdadeiros *apartheids* e déficits tecnológicos. De outro lado todo um movimento de articulação e disponibilização de saberes que moldam as novas comunidades de conhecimento transponde seculares limites de espaço, tempo, região e exigindo esforços colaborativos e consensos, mesmo que "provisórios" e estritamente direcionados para objetivos específicos.

1

O CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E REDES ACADÉMICAS

A educação superior no Brasil, tradicionalmente, é um objeto de estudo de poucos pesquisadores. A partir da última década a fortificação do Estado Avaliador tem acarretado políticas públicas controladoras do sistema de educação superior. Reflexo de tais lógicas e estratégias, nos últimos anos, as estatísticas oficiais referentes à educação superior vêm projetando um aumento desordenado de estudantes, improvisado de docentes e do próprio sistema. Paralelamente o interesse sobre a educação superior, como objeto

de estudo, tem aumentado e surgem professores e em alguns casos grupos que, buscam pesquisar e refletir sobre a temática.¹

Um estudo dentro da temática proposta transcende o patamar local/regional para se inserir no âmbito das relações do patamar local/regional com o global. Tal colocação adquire sentido maior ao se entender que o estudo do campo científico em pauta também se coloca no patamar de relações entre o local/regional e o global. As redes acadêmicas ligadas ao campo de conhecimento reforçam a perspectiva. Nesta vereda não surpreendem as assertivas de Pierre Lévy (1998) que traz como a marca do final do século e dos próximos anos a expansão das redes telemáticas. Nesta mesma vereda situa-se o trabalho de Franco e Morosini (2001) que não só estudam a questão de redes acadêmicas mas resgatam experiências e reflexões internacionais que sinalizam para as realidades das Américas e da Europa. O grande ponto de concordância é o de que um dos méritos significativos das redes é o de sinalizar questões que precisam reflexões mais aprofundadas e já povoam os nossos dias. É inegável que a inteligência coletiva envolve ligações entre o ser humano e as redes eletrônicas. Novos contratos sociais são exigidos face às redes telemáticas. É a tentativa de fazer com que as tecnologias da inteligência favoreçam um saber coletivo e democratizado, mesmo que complexo. Sob tal perspectiva justifica-se um estudo sobre a educação superior como campo de produção acadêmica.

Também vale lembrar o pensamento de Michel Serres (1995) sobre a *sociedade pedagógica* em contraposição à *sociedade de controle*. A primeira se caracterizaria por formação contínua e possibilitadora de livre acesso à informação através das novas tecnologias, ultrapassando os limites do acadêmico para se colocar em novos espaços do público e permitindo a inclusão de grupos até então, implícita ou explicitamente, à parte. As redes são uma das vias mais propícias para estabelecimento de espaço multicultural. Cumple, no entanto ter presente que por vezes as condições institucionais mais pesam do que facilitam a própria produção e que o esforço individual e solitário também faz parte do processo criativo. Mas na medida em que a cultura da partilha do conhecimento se impõe à criação de um mundo global, democrático e preservador das especificidades locais, deixa de ser utopia. Como

¹ Em nível nacional tem se destacado como grupo de estudo e pesquisa o projeto integrado CNPq – UNIVERSITAS, ligado ao GT Política de Educação Superior da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Universitas/BR envolve 19 universidades brasileiras e tem como objetivo principal mapear, identificar, consolidar e disponibilizar virtualmente a produção científica sobre educação superior no Brasil, a partir de 1968 (ano da Reforma Universitária).

Serres sob várias perspectivas tem reiterado em sua obra, se antes as pessoas deslocavam-se rumo ao saber, hoje é o saber que se desloca em direção às pessoas.

Certamente o novo contexto comunicacional traz implicações tecnológicas, políticas e éticas. Não causa, portanto estranheza a constatação, já difundida, de que o avanço científico e tecnológico e o uso do conhecimento fazem presença em todas as esferas da vida humana. Especialmente nos países em vias de desenvolvimento eles podem reverter a lógica dominante de importação de tecnologia e fomentar a construção de condições geradoras de conhecimento.

É no contexto das reflexões acima apresentadas que a RIES se insere tendo em mira configurar e fomentar a educação superior como campo de produção de pesquisa e de ensino no âmbito das instituições de ensino superior do RS.

RIES e seus antecedentes

A partir de 1998, tentando responder a solicitação de uma professora de metodologia do ensino superior da UCS – *Universidade de Caxias do Sul*, foi iniciada a sistematização de ações sobre o tema Educação Superior, promovendo discussões com professores de diferentes instituições de ensino superior do Estado,² que prontamente aceitaram o desafio.

Em setembro de 1999, coroando tais discussões, realiza-se o *I Simpósio de Educação Superior* tendo como organizadores a Pucrs, a Ufpel, a Unisinos e a Ulbra e, como colaboradores, a Ufrgs, a Ufsm, a Univates, a Unicruz, a Unijuí e a Urcamp.

É de destacar o número de pessoas presentes ao simpósio. Quando este estava em planejamento pensava-se em um número em torno de vinte pessoas, “não mais do que isto, pois aqueles que têm seus interesses voltados à educação superior são poucos”. Entretanto a temática do simpósio “Ensino e pesquisa na formação do professor universitário e experiências na docência universitária” reuniu um número além do esperado de docentes, pesquisadores e alunos de programas de pós-graduação interessados na temática. Os anais do encontro são colocados em rede e publicados e as conferências geram o livro “Professor do ensino superior: identidade, docê-

² Fundação Universidade Federal de Rio Grande – Furg, Pontifícia Universidade Católica do RS – Pucrs, Universidade de Cruz Alta – Unicruz, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Universidade Federal de Pelotas – Ufpel, Universidade Federal de Santa Maria – Ufsm, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul – Ufrgs, Universidade Luterana do Brasil – Ulbra.

cia e formação” publicado pelo INEP e, em segunda edição ampliada, pela editora Plano (Brasília).

No ano de 2000, encontros voltados a temáticas educacionais mais gerais serviram para fomentar a idéia da necessidade da consolidação de uma Rede Sulbrasileira de Educação Superior. Pode ser citado como exemplo o Encontro Internacional de Formação de Professores, promovido pela Faculdade de Educação da Ufsm e que surpreendeu, novamente, pelo público presente quando das apresentações de trabalhos sobre pedagogia universitária.³

Em junho de 2001, no caminho da consolidação desta rede de educação superior, realiza-se o *II Simpósio Internacional de Educação Superior*, na Unisinos (São Leopoldo), reunindo as mesmas instituições, e congregando, agora, não só o RS, mas representações da Furb, Uel, Unesp, Ufgo e outras mais. Os principais temas discutidos giram em torno de: processos de ensino-aprendizagem; papel do professor; políticas universitárias; e redes de conhecimento.

Neste encontro, frente à consolidação da rede que vem se manifestando bem como frente à necessidade de articulação sistemática dos pesquisadores, professores e discentes envolvidos com educação superior, é solicitado que um grupo de professores, representantes de diferentes IES, presentes ao simpósio,⁴ elabore uma proposta de articulação deste movimento, quiçá resultando numa Rede Sulbrasileira de Educação Superior. Da mesma forma é marcada a data da realização do Seminário Internacional (outubro de 2002, no qual a RIES é co-organizadora) e do III Simpósio de Educação Superior – outubro de 2003, a ser capitaneado pela UFSM com a colaboração das outras instituições que já estão integradas à rede ou a ela queiram integrar-se.

Elabora-se um projeto de pesquisa “Construção da Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior”, pelas Universidades do Rio Grande do Sul – Fundação, Universidade Federal do Rio Grande, Pontifícia Universidade Católica do RS, Universidade de Cruz Alta, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de

³ Podemos citar como exemplo as mesas redondas – Inovações e formação docente (Leite, Lucarelli, Veiga, e Cunha); Formação de Professores e a docência Universitária (Isaia, Grillo, Morosini, Massetto, Naura).

⁴ Para a concretização do que foi sinalizado, no II Simpósio foram indicados professores presentes ao evento, de diferentes universidades, para comporem uma Comissão responsável pela articulação do referido movimento integrada pelos seguintes docentes; Profª Drª Marilia Morosini, Profª Drª Maria Estela Dal Pai Franco, Profª Drª Maria Isabel da Cunha, Profª Drª Silvia Isaia/ Profª Drª Adriana Maciel, Profª Drª Marlene Grillo, Profª Drª Maria Cecília Loréa Leite, Profª Drª Nágila Caporlingua Giesta, Profª Ms Ivone Cortelet.

Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Universidade Luterana do Brasil, em novembro de 2001, que é apoiado pela FAPERGS.

Ainda é de registrar que, em 2005, a RIES é selecionada como Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação, dentro do projeto PRO-NEX/CNPq/FAPERGS, e, em 2007, é selecionada como Observatório de Educação CAPES/INEP, com o projeto *Indicadores de Qualidade da Educação Superior*.

Assim, a partir de reuniões que buscavam, simplesmente, inovações para uma disciplina voltada à docência universitária, ministrada para profissionais de outras áreas que não pedagogia, encontraram campo fértil como objeto de estudo e de práticas da aula universitária.

2 A RIES E SUA RELEVÂNCIA

A construção da RIES encontra algumas de suas justificativas mais contundentes no próprio arrazoado que fundamenta a Carta da Unisinos, documento resultante das discussões do II Simpósio Internacional de Educação Superior (junho de 2001). No referido documento, consentâneo, pois com os objetivos ora propostos foram estabelecidos os considerandos abaixo:

1. A necessidade de desenvolvimento do Sistema de Educação Superior brasileiro para a sociedade do país objetivando a busca de qualidade;
2. Os problemas políticos e sociais e as diferenças marcadas pela exclusão que assolam a Educação Superior Brasileira;
3. A vigilância crítica que deve ser exercida pela comunidade acadêmica sobre as políticas públicas de avaliação, de formação de professores, e de expansão do ensino superior;
4. A necessidade de buscar alternativas éticas, justas e adequadas para o ensino superior que corroborem para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia necessárias para o desenvolvimento social e econômico do país;
5. A caminhada de reflexões e encontros acadêmico-científicos que professores e pesquisadores da área de educação superior vêm realizando, tais como os Simpósios Internacionais, os grupos de pesquisa e a produção acadêmica existente;
6. E, especialmente a necessidade de cooperação e compromisso social dos pesquisadores universitários na construção da educação

superior e da *Pedagogia Universitária* como área de conhecimento e de prática profissional (Cunha, 1988).

A tais arrazoados anexamos considerações feitas por Guadilha (in Franco e Morosini. 2001, p. 84):

El fortalecimiento de la investigación sobre educación superior como campo de estudio en la región requiere del trabajo conjunto de todos los centros existentes en América Latina dedicados a esta área de estudio. Es preciso que con el concurso de todos los investigadores se configure una nueva agenda de investigación que asuma la tensión entre:

1. Pragmatismo y experticia, por un lado, para acompañar – orientando – las decisiones que se están tomando; y especialmente para proporcionar visibilidad a los aspectos que no están contemplados en la actual agenda de transformación “modernizadora” y que son importantes para estos países.
2. Autoreflexión y producción de conocimientos propios, con el fin de poder apoyarse en una construcción reflexiva que elabore conceptos, referentes y fundamentos teóricos nacidos de las especificidades de nuestras realidades, sin renunciar, por supuesto, a la riqueza teórico-conceptual que nos puede brindar la producción internacional, especialmente porque las universidades han sido y serán institucionales con no pocas lealtades al universalismo.

Para todo lo anterior se requieren objetivos de mediano plazo que asuman la autorreflexión necesaria que exige la constitución de este campo de estudio en los países de la región. Para ello es necesario mayor integración de los investigadores, encaminada hacia la necesaria construcción de saberes – básicos y aplicados – que logren dar cuenta de la complejidad de los países de la región.

3 A RIES, SEUS OBJETIVOS E CONTRIBUIÇÕES

Tendo presente o objetivo maior da RIES que é o de configurar a educação superior como campo de produção de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior Gaúchas duas ordens de objetivos específicos se fazem presentes: a ordem de clarificar a produção no campo de conhecimento; e a ordem de desenvolver condições de produção ou seja, de consolidar a rede de pesquisadores na área.

A primeira ordem, de *mapeamento da produção acadêmica* sobre educação superior, engloba relações políticas, sociais e econômicas, presentes no desenvolvimento do campo de conhecimento em apreço e das instituições e organismos da sociedade civil onde foram geradas as produções. Destacam-se as seguintes propostas:

a. Quanto à trajetória – Traçar a trajetória da Educação Superior como campo de produção intelectual a partir de movimentos da sociedade civil (AESUFOPE e Anped) e institucionais (Laboratórios de educação Superior) e institucionais (Laboratórios de Educação Superior); Os procedimentos a serem adotados incluem o levantamento de encontros e publicações realizados sobre educação superior através de exames de documentos, relatórios, programas de eventos, programas de cursos relacionados à temática. A análise buscará vincular ocorrências e momentos específicos das políticas públicas ligadas à educação superior;

b. Quanto ao temas e meios da produção – Identificar e destacar as principais temáticas que tem sido alvo de reflexões e de estudos articulando-as aos meios de disseminação (encontros acadêmicos, periódicos, anais, relatórios, etc.); tendo como referência as categorias identificadas no projeto Universitas-Br que trata da produção em Educação Superior no Brasil;

c. Quanto às experiências – Resgatar experiências relevantes expressivas da produção intelectual sobre educação superior. Isto inclui inserções em espaços docentes e histórico político institucionais/ nacionais. Entende-se por experiências relevantes as que atendam aos critérios (1) da inserção temática, (2) da continuidade temporal de no mínimo dois anos, (3) da disseminação da produção e (4) de impactos concretos e identificáveis na medida em que relatados;

d. Quanto aos pesquisadores – Delinear o perfil dos membros da comunidade científica da área (os que pesquisam sistematicamente nos últimos 5 anos) e os que colaboram com o campo (produções ocasionais) será realizado através de cadastramento de pesquisadores e articulação com tipo de produção;

e. Quanto à disponibilização do conhecimento – Desenvolver um Banco de Informações: sobre a Educação Superior como campo de produção acadêmica que disponibilize: Documentos oficiais; Dados estatísticos, Estudos; Relação de Universidades, Revistas eletrônicas de Educação Superior, Notícias e eventos; Lista de integrantes O objetivo de desenvolver um Banco de Informações: sobre a Educação Superior como campo de produção acadêmica assentar-se-á na busca de documentos oficiais, dados estatísticos, estudos, relação de Universidades, relação de revistas de Educação Superior, divulgação de notícias e eventos e informações e lista de integrantes.

Na ordem subseqüente de objetivos, o da organização da rede de pesquisadores, estão sendo desenvolvidos:

a) **organizar e fortalecer** um movimento de professores/pesquisadores, vinculados prioritariamente à instituições de educação superior gaúchas, preocupados com a educação superior enquanto área de conhecimento e de prática profissional que contemple à Pedagogia Universitária;

b) **Articular os pesquisadores** no Estado RS, principalmente da Faculdade de Educação, visando um contínuo mapeamento da área; (duas jornadas,⁵ uma UFRGS e outra na PUCRS, já foram realizadas).

c) **Construir um espaço virtual**, disponibilizando as informações coletadas e articulando a participação coletiva (Consulta à home page, desenvolvimento e acesso ao Banco de Dados, chat de discussões);

d) **Institucionalizar e consolidar a Rede** a partir das ações citadas anteriormente e da manutenção contínua de atuação da RIES: Realizar reuniões preparatórias da comissão organizativa (mensais); Planejar ações futuras como simpósios; Planejar articulações com outras redes de educação superior nacionais e internacionais; e Divulgar e buscar adesão de membros de instituições de educação superior, principalmente gaúchas, que estudem Educação Superior.

Duas mesas-redonda, propostas pela RIES foram apresentadas no IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul/ANPEd – *Na Contracorrente da Universidade Operacional*, sediado na UFSC, nos dias 26 a 29 de novembro de 2002: a mesa “RIES – a Pedagogia Universitária no RS e a “Para (Re)pensar os Processos Formativos do Professor do Ensino Superior”.⁶

e) Articular com os grupos de trabalho da ANPEd. Considerando que a maioria dos pesquisadores da RIES fazem parte da ANPEd a articulação dar-

⁵ Na UFRGS, foi organizada pela professora Maria Estela Franco, *I Jornada: Movimentos da Pedagogia Universitária no Rio Grande do Sul*, em 18 de setembro de 2 002 e na PUCRS, organizada pela professora Marlene Grillo, a *II Jornada da Pedagogia Universitária no Rio Grande do Sul: temas e verbetes*, em 30 de maio de 2 003.

⁶ A mesa redonda RIES – *A pedagogia universitária no Rio Grande do Sul*, congrega reflexões de pesquisadores integrantes da RIES é integrada pelos seguintes trabalhos: *RIES – Rede Subbrasilera de Educação Superior*, de Marília Morosini, coordenadora da RIES; *Movimentos e Energias da Educação Superior no Rio Grande do Sul*, de Maria Isabel da Cunha; *Campo da metodologia do Ensino Superior como espaço de produção da pedagogia universitária no RS*, de Marlene C. Grillo e Cleoni Maria B. Fernandes. A segunda mesa-redonda, “*Para (re)pensar os processos formativos do professor do ensino superior*”, apresentou os seguintes trabalhos de professores da UFSM: 1. *Tramas na tessitura do professor de ensino superior*, de Silvia Maria Isaia; A formação de professores e a contemporaneidade presente: singularidade e autonomia, de Prof.a Amanda Scherer; Professor Universitário: entre saberes acadêmicos e demandas profissionais, da Prof.a Valeska de Oliveira; e *Redes de conhecimento: caminhos à formação na docência*, de Adriana Maciel e Ana Cláudia Siluk.

se-á via pesquisadores, principalmente os participantes dos GTs “Política de Educação Superior” e do GT “Didática” e “Formação de Professores”.

5 DESAFIOS DA RIES

Após três anos de construção do movimento que está dando origem a RIES análises e proposições podem ser realizadas. Algumas delas são inerentes à própria construção do conhecimento em redes, tais como as já apontadas em trabalhos anteriores que analisam a rede “Universitas” (www.pucrs.br/faced/pos/universitas).

Estes desafios centram-se na necessidade de fortificação de uma cultura de parceria, onde a perspectiva individual abre-se para a produção e o repartimento no grupo; a implantação de uma comunicação virtual e face a face; a implantação de um site, realmente interativo, onde os pesquisadores tenham uma fonte de informações e possibilidades de ter um espaço de discussão acadêmica; a inserção de discentes de IES menores e onde a pesquisa ainda não integre a cultura da instituição universitária.

Entretanto estes desafios são minimizados quando olhamos os ganhos já obtidos: a rápida inclusão, na rede, da grande maioria de IES do RS, principalmente das universidades; a produção de conhecimento sobre educação superior, refletidos em mesas, livros, artigos e nas Encyclopédias.

MOROSINI, M. C et al. (Orgs.). *Encyclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: RIES/FAPERGS, 2003. v. 1.

MOROSINI, M. C. (Ed. Chefe). *Encyclopédia de pedagogia universitária*. Glossário. Brasília: INEP, 2006. v. 2.

É importante referir que nestes livros algumas produções têm ocorrido em parcerias, talvez antes inimagináveis. Também é de registrar a proposição de continuidade destas produções, com temáticas ligadas à educação superior, mas ainda não abordadas.

Enfim identifica-se um ambiente de colaboração por parte dos pesquisadores, dos alunos e de reconhecimento e de apoio por parte das instituições de educação superior e das agências de fomento de ciência e tecnologia. Enfim está se buscando construir uma fortificação do local não ignorando a influência de políticas públicas internacionais.

Talvez possamos considerar que o processo de globalização não é homogêneo e nem tem efeitos homogêneos. Entre as ordens de fatores identificados a importância do local é necessária:

[...] o impacto da globalização pode ocorrer em diferentes níveis das sociedades nacionais, como por exemplo, em nível de regime, em nível de setores (por exemplo, o sistema educacional), e no nível organizacional (escolas ou burocracias educacionais); e os efeitos da globalização são mediados, em ambas as direções (local, global) e de maneiras complexas [...] (Dale, 1999, p. 3)

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, PIERRE. *Campo científico*. In: ———. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- DALE, Roger. *Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanism*. *JOURNAL OF EDUCATIONAL POLIC*, 14 (1), p. 1–17, 1999.
- DUPAS, Gilberto. impactos sociais e econômicos das novas tecnologias de informação. *Anais do Simpósio Internacional: Impactos das Novas Tecnologias de Informação: Universidade e Sociedade*, 23 e 24 setembro de 1999. Disponível em: <www.ime.usp.br/~cesar/simposio99/dupas.htm>.
- GUADILHA, C. G. *Situacion y principales dinamicas de transformación de la educación superior en America Latina*. Caracas: Ed. CRESALC/UNESCO, 1996.
- FRANCO, M. E.; MOROSINI, M. *Redes Acadêmicas e Produção do Conhecimento em Educação Superior*. Brasília: INEP, 2001.
- MOROSINI, M. C. UNIVERSITAS: desafios da construção de uma rede acadêmica de educação superior. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 12, jan./abr. 2000.
- PRIMEIRO CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. ANAIS. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação/Programa de Pós-graduação em educação: 17 a 19 de abril, 2000.
- SERRES, M. *A lenda dos Anjos*. São Paulo: Aleph, 1995.