

REVENDO O GLOSSÁRIO RIES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: UM DIÁLOGO INTERDISCURSIVO

Profª Drª Silvia Maria Isaia – Coordenadora – PPGE/UFSM – UNIFRA
Pires Vargas Bolzan – PPGE/UFSM
Profª Marília da Costa Morosini – PPGE/PUCRS
Profª Drª Elaine Turk Faria – PUCRS

Profª Doris

RESUMO

A RIES, *Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior*, hoje reconhecida como Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação pelo CNPq/FAPERGS – PRONEX objetiva configurar a Educação Superior como campo de produção de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior. Para tal, produziu a *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* – volume 2 - Glossário que visa dar continuidade não só a consolidação da área em questão, mas contribuir para a meta teoria da pedagogia universitária, na medida em que através da categorização e conceituação de temas proporciona um estado de conhecimento do campo, a saber: *Teoria e História da Educação Superior; Internacionalização da Educação Superior; Políticas Públicas da Educação; Gestão da Educação; Formação Docente; Estudante do Ensino Superior; Currículo e Prática Pedagógica na Educação Superior; Avaliação da Educação Superior* e uma relação de legislações orientadoras da Educação Superior no Brasil. Cada grande tópico congregou os pesquisadores mais ligados à temática do tópico. Estes foram coordenados por um membro da RIES, com autonomia para organizar os verbetes de seu tópico e incluir outros pesquisadores para escrever verbetes. Frente ao predomínio do critério temático na organização dos verbetes as categorias têm quantidade de verbetes diferenciados. Esta mesa redonda constitui-se na expressão do amadurecimento dos pesquisadores da RIES que teve como ponto de partida metodológico modelos internacionais aprimorados a partir de discussões com os pesquisadores da RIES, refletindo a realidade local, através de um processo de construção coletiva, constante e de livre criação. Os temas que compõem a discussão da mesa envolvem as categorias de internacionalização e o contexto universitário; formação docente e sua interface com as trajetórias docentes e institucionais; peculiaridades do estudante e sua interconexão com o ambiente universitário. O diálogo interdiscursivo realizado repercute em um novo olhar para a pedagogia universitária, contribuindo para a consolidação do campo da Educação Superior.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária; Internacionalização Universitária; Formação Docente; Estudante; Meta Discussão.

DIÁLOGO INTERDISCURSIVO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: UM RECORTE DO GLOSSÁRIO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Profª Drª Silvia Maria de Aguiar Isaia – PPGE/UFSM - UNIFRA

Profª Drª Doris Pires Vargas Bolzan – PPGE/UFSM

REORDENANDO IDÉIAS

Este trabalho é um recorte do Glossário da Enciclopédia de Pedagogia Universitária construído por membros da RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior) e que teve por base a categoria Formação Docente e Educação Superior.

Na busca de uma meta discussão, selecionou-se alguns dos verbetes desenvolvidos e eles foram organizados a partir de uma ótica interdiscursiva. O intuito é apresentar os conceitos em uma nova organização capaz de indicar o movimento permanente de construção e reordenação. Os verbetes em discussão decorrem das pesquisas desenvolvidas pelas autoras desse trabalho (ISAIA, 1999-2003, 2003-2005; Bolzan, 2002-2005) e das discussões e produções dos grupos Trajetórias de Formação e Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior .

As subcategorias que nortearam a reordenação envolvem concepções relativas: à formação; à docência; às trajetórias e aos conhecimentos docentes. Cada uma apresenta uma conceitualização que dá sentido e significado aos conceitos que a integram, ao mesmo tempo, que se interconectam, pois, muitas vezes, as notas sobre os verbetes e os termos relacionados a eles são decorrentes das várias interfaces, idéias, premissas que os compõem. A seguir apresentamos cada subcategoria

FORMAÇÃO: Essa subcategoria caracteriza-se por um conjunto de verbetes que tratam de explicitar o processo de formação e os termos relacionados a ele, bem como as notas de aprofundamento que geralmente remetem aos desdobramentos dos conceitos explicitados.

Processo Formativo Docente: engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hetero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. **Notas:** é um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns.

Termos relacionados: Autoformação, Heteroformação e Interformação. (ISAIA, S.).

Autoformação Docente: processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se. (MARCELO GARCIA, 1999) **Notas:** Necessidade esta que demanda um movimento interno de implicação com a própria formação, indispensável para que essa se dê. Ninguém pode formar o outro se este não quiser formar-se. (ISAIA, S.).

Heteroformação Docente: processo que se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento. Neste caso, a pessoa do professor não está implicada com a proposta formativa em pauta. (DEBESSE, 1982) **Notas:** Iniciativas formativas não podem estar desvinculadas de ações autoformativas decorrentes de uma necessidade conscientemente constatada pelos próprios docentes. O assessoramento, quando feito por membros externos, precisa levar em conta as questões e ansiedades formativas próprias a um determinado grupo de professores, não sendo consequentemente genérico a toda situação de formação. (ISAIA, S.).

Interformação Docente: processo através do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial, para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira, para estes e todos os demais, envolvidos em formar profissionais para diferentes áreas. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação. (MARCELO GARCÍA, 1999). **Notas:** Este processo envolve atividades formativas vinculadas a professores conscientes de sua atuação como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação. Neste sentido, o processo formativo docente abarca ações auto, hetero e interformativas, integrando, assim, as diversas dimensões envolvidas nesse processo. (ISAIA, S.).

Redes de Relações Docentes: a constituição da rede de relações docentes se faz à medida que se instaura o processo de troca entre pares. Pressupõe processos de interação e mediação constituídos a partir de instrumentos culturais como o discurso e a atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores. Implica no compartilhamento de significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico a partir da atividade discursiva, permitindo a construção conjunta de saberes e fazeres de forma compartilhada. (BOLZAN, 2002) **Notas:** Assim, os significados sociais da atividade discursiva vão sendo apropriados pelos professores durante o processo interativo e mediacional trazidos à luz pelo pensamento e expressos coletivamente. Termo relacionado: Atividade Discursiva e Estímulos Auxiliares. (BOLZAN, D.)

Desenvolvimento Profissional Docente: processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abrangendo desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. (MARCELO GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004) Compreende, para tanto, os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e

pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam. **Notas:** Desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber - como da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados longo da carreira docente. (ISAIA, S.).

DOCÊNCIA: Essa subcategoria caracteriza-se por um conjunto de verbetes que tratam de explicitar o que é a docência superior, quais os elementos que a constituem, quais os termos relacionados a ela, bem como as notas de aprofundamento, que geralmente remetem aos desdobramentos dos conceitos explicitados.

Docência Superior: compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor. (HUBERMAN, 1989; ISAIA, 1992, 2002; NÓVOA, 1992). **Notas:** Assim, a docência superior apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado que dão a eles. (ISAIA, S.)

Dimensão Pessoal da Docência: decorre do fato dos docentes serem capazes de se perceberem como uma unidade em que a pessoa e o profissional determinam o modo de ser professor. Eles estão inteiros na docência, constituindo-a pelas marcas da vida e da profissão. (ISAIA, 2003a). Compreende, ainda, o duplo movimento que os professores realizam em relação a suas atividades docentes, ou seja, ao mesmo tempo em que eles se reconhecem como sujeitos das mesmas, são capazes de se distanciarem e as tornarem objetos de suas reflexões. **Notas:** Pelo processo de integração entre consciência e pessoa, a dimensão pessoal da docência torna-se um dos elementos constitutivos da formação e do desenvolvimento profissional docente. (ISAIA, S.).

Dimensão Pedagógica da Docência: integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica, quanto o modo de ajudar os alunos na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção a sua autonomia formativa (ISAIA, 2001). Compreende formas de conceber e desenvolver a docência, organizando estratégias pedagógicas que levem em conta a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e conseqüente aplicação por parte dos alunos, a fim de que estes possam transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar a construção de seu processo formativo. **Notas:** Envolve a possibilidade e a necessidade de construir o conhecimento de ser professor, a partir de um processo reflexivo individual e grupal em que a troca de experiências possibilite a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. (ISAIA, S.)

Dimensão Profissional da Docência: envolve a apropriação de atividades específicas, a partir de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência. Este repertório compreende conhecimentos, saberes e fazeres advindos da área específica de atuação, da área pedagógica e da área de experiência docente. Essa dimensão leva em conta: formar professores para a Educação Básica, formar profissionais para as demais áreas de atuação e gerar conhecimentos sobre os domínios específicos, bem como a construção do conhecimento de ser professor. **Notas:** A valorização da dimensão profissional da docência implica em considerar os

direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho. Para tanto são relevantes as políticas e os critérios adotados de seleção, acompanhamento e promoção dos professores ao longo da carreira. (ISAIA, S.)

Aprendizagem Docente: processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Sua estrutura envolve: o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições. (LEONTIEV, 1984; ISAIA, 2004) **Notas:** a aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam. (ISAIA, S.).

Atividade Docente de Estudo: mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias à incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios a esta área de atuação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual formam. (DAVIDOV, 1988; ISAIA, 2004) **Notas:** Esta atividade pode ser compreendida a partir de três momentos interligados. No primeiro, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada, no segundo, saber quais as ações e operações necessárias para efetivá-la e, por último, auto-regular a própria tarefa, ou seja, poder refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance e a eficácia da atividade desenvolvida. (ISAIA, S.).

Aprendizagem Docente Reflexiva: processo no qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individual ou coletivamente pode tornar o professor consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional. (BOLZAN, 2002, p17) **Notas:** Ao refletir sobre sua ação pedagógica o professor estará atuando como um pesquisador de sua própria sala de aula, deixando de seguir as prescrições impostas pela administração ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico. (BOLZAN, D.).

Mediação Pedagógica: processo dinâmico no qual o professor utiliza-se de ferramentas ou de artefatos culturais essenciais, para modelar a atividade, implicando num processo de intervenção intencional de um ou mais elementos em uma relação. Representa o aspecto indireto da atividade de ensino, através de instrumentos (ferramentas), tanto materiais, quanto psicológicos (signos), transformando a natureza da própria atividade. (BOLZAN, 2002, p.33-34)

Notas: Na mediação utiliza-se de dois elementos distintos: instrumento e signos que colaboram na alteração do fluxo e da estrutura das funções mentais dos docentes. (BOLZAN, 2005)

Orientação pedagógica: refere-se a uma atividade cujo fim consiste em apoio pessoal e profissional aos professores em formação inicial e continuada. (MARCELO GARCÍA, 1999) **Nota:** Espaço que corresponde ao apoio no processo formativo, implicando a ajuda entre os docentes a fim de atender suas necessidades. O planejamento desta ação pressupõe a introdução de observações e análise da prática como forma de melhorar o ensino através do processo de reflexão entre os docentes em serviço e os professores em formação. (BOLZAN, D.).

CONHECIMENTOS DOCENTES: Essa subcategoria caracteriza-se por um conjunto de verbetes que tratam de explicitar quais os elementos que constituem os conhecimentos docentes, quais os termos relacionados a ele, bem como as notas de aprofundamento, que geralmente remetem aos desdobramentos dos conceitos explicitados.

Produção Pedagógica: compreende todas as atividades que os professores elaboram, tendo por objetivo o processo formativo de seus alunos e deles próprios. Compreende o material elaborado e organizado para o desenvolvimento das aulas, a troca de ideias e as discussões proporcionadas neste espaço, a construção coletiva de alunos e professores de novas compreensões sobre as temáticas aí em pauta, as orientações realizadas, entre tantas outras atividades. (ISAIA, 1992). No espaço da aula universitária, professores e alunos, em um processo interativo e colaborativo, podem recombina de forma criativa os conhecimentos das áreas as quais estão vinculados. E é a partir dessas primeiras formas de produção que podem advir o desenvolvimento e aperfeiçoamento de temáticas que são do interesse de ambos ao longo de seus processos formativos. **Notas:** Esta é uma forma de produção pouco reconhecida e valorizada pelos próprios professores, uma vez que dentro da cultura universitária a ênfase recai na produção estritamente científica, envolvendo elaboração de artigos, livros, apresentação em eventos científicos, entre outras. (ISAIA, S.)

Conhecimento Docente Cotidiano: pressupõe a resolução de problemas práticos presentes no cotidiano do professor. Esse conhecimento ativa uma teoria implícita que mobiliza os conceitos cotidianos construídos para validá-los. Sua utilização não prevê respostas universais, uma vez que os problemas suscitados pelo ambiente/realidade não são sempre os mesmos. **Notas:** Professor constrói esse conhecimento a partir dos saberes experienciais, utilizando-os para a organização dos conhecimentos escolares e científicos. (ARNAY, 1997; BOLZAN, 2001, 2002) (BOLZAN, D.)

Conhecimento Pedagógico: caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino - estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura. (MARCELO GARCÍA, 1999) (BOLZAN, D.)

Conhecimento Pedagógico Compartilhado: é um sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica em uma rede de relações interpessoais. Organiza-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. O processo de constituição desse conhecimento implica na reorganização contínua dos saberes

pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas. (BOLZAN, 2002, p.151) **Notas:** é um conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações. Sua construção não se baseia em acúmulo de saberes, mas na reorganização dos conhecimentos preexistentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir seu desenho original. Podemos considerar o ensinar e o aprender, a atividade de ensino e a de estudo como elementos pertinentes a esse processo. **Termos Relacionados:** Processo Interativo e Mediacional de Formação e Redes de Relações Docentes. (BOLZAN, D.)

Conhecimento Docente Específico: refere-se aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada pelo professor. Constitui-se por elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, envolvendo idéias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional. Implica no conhecimento das tendências e perspectivas de seu campo específico, incluindo as diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações pelo professor. (MARCELO GARCÍA, 1999) (BOLZAN, D.).

Concepção de Docência: envolve como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Esta concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Brota da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos, envolve tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado. (ISAIA 2001, 2003 b). **Notas:** Neste sentido, esta concepção é atravessada por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Assim, ela orienta a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem. (ISAIA, S.).

TRAJETÓRIAS DOCENTES: Essa subcategoria caracteriza-se por um conjunto de verbetes que tratam de explicitar quais os elementos que constituem as trajetórias docentes, quais os termos relacionados a ele, bem como as notas de aprofundamento, que geralmente remetem aos desdobramentos dos conceitos explicitados.

Trajetória Pessoal: envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantêm sua especificidade própria. Esse percurso pessoal tem como marco significativo a idade adulta. Esta se caracteriza pela possibilidade de mudanças e transformações, o que envolve, simultaneamente, perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações. Assim, no decorrer da vida pessoal, vai se alterando o modo como os adultos/professores e o mundo transacionam, influenciando-se mutuamente. (RIEGEL, 1979; ISAIA, 1992, 2003a). **Notas:** A possibilidade atual de a idade adulta estender-se até os setenta e cinco anos permite aos professores manterem-se ativos no meio acadêmico e colaborarem com a formação de novas gerações de profissionais, bem como com a de futuros mestres e doutores. Dessa forma, a atividade gerativa, própria à docência, pode aliar-se à sabedoria e ambas contribuir para o sentido de realização, tanto na dimensão pessoal quanto profissional desses sujeitos. (ISAIA, S.)

Trajetória Profissional: processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se

entrecruzam, sendo único em muitos aspectos. **Notas:** Nesse processo, as diversas gerações pedagógicas, responsáveis por distintos modos de inteirar-se do mundo pedagógico, gestá-lo ou governá-lo, não se sucedem naturalmente umas às outras, mas entrelaçam-se de diversas formas, representando diferentes maneiras de vivenciá-lo, sendo o mesmo percebido e enfrentado de forma idiossincrática. (HUBERMAN, 1989; ISAIA, 2001) (ISAIA, S.).

Trajectoria de Formação: contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço-tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. (NÓVOA, 1992; MOITA, 1992; MARCELO, 1999; ISAIA, 2001, 2003a). **Notas:** percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que o professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa. (ISAIA, S.).

Geração Pedagógica: Conjunto de professores que se situam em uma mesma dimensão temporal e compartilham, entre si, valores, crenças, convicções e estilos próprios de entender e viver a docência. (HUBERMAN, 1989; ISAIA, 2001). O contexto da educação superior compreende uma multiplicidade de gerações pedagógicas que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão na trajetória formativa a ser empreendida pelos professores e a instituição em que atuam. **Notas:** As possíveis resistências ao longo dessa trajetória podem ser em decorrência da assincronia geracional entre os diversos grupos de professores, o que indica a necessidade da mesma ser levada em conta para o planejamento e a implementação do desenvolvimento profissional docente (ISAIA, S.).

Carreira Pedagógica: entendida como um processo que envolve a trajetória especificamente docente dos professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estiveram ou estão engajados e que, de algum modo, condiciona as ações formativas que eles realizam, tendo em vista o próprio desenvolvimento e de seus alunos. Desejos, sentimentos, expectativas emanados do entorno educativo e do mundo interior dos professores são responsáveis pela configuração que cada um pode apresentar em diferentes momentos da carreira docente. (ISAIA, 2003a) Assim, esta é influenciada, tanto pelas características pessoais (trajetória de vida) dos professores, quanto pelas profissionais (contexto institucional em que estão inseridos). **Notas:** A carreira, apesar de envolver a ideia de sucesso, não apresenta uma linearidade sequencial absoluta, compreendendo arrancadas e recuos, caminhos sem saída (labirinto), mudanças repentinas de rota, etc. Nesse sentido é importante considerar-se, de modo integrado, as alterações vivenciais e as maneiras como os professores encaram a docência ao longo da carreira. (ISAIA, S.)

Processo Identitário Docente: envolve o processo formativo dos professores, sendo construído na inter-relação da dimensão pessoal com a profissional. Em termos pessoais, compreende a organização identitária levada a efeito ao longo do ciclo vital, enquanto que, em termos profissionais é proveniente da estruturação identitária resultante dos trajetos compartilhados nos diversos contextos profissionais em que a docência se desenrola. Nesse processo, apesar dos múltiplos caminhos percorridos, cada docente pode se reconhecer ao longo de toda a trajetória e construir seu modo próprio de ser professor. **Notas:** “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla que

caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. (NÓVOA, 1992:16). **Termo Relacionado:** Eu Profissional individual e coletivo. (ISAIA, S.).

AS TRAMAS DISCURSIVAS ENTRE VÁRIOS CONCEITOS

Os vários conceitos constituintes das subcategorias: **formação, docência, conhecimentos docentes e trajetórias** podem estabelecer um diálogo interconceitual dando origem a um novo processo textual que não se esgota nesta produção, mas que instiga a novas reelaborações, na medida em que as pesquisas sobre a Educação Superior vão se ampliando e se interconectando.

As noções de formação e de trajetória estão interligadas e compreendem um processo amplo e complexo que engloba o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos. 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 longo dessa trajetória podem ser em decorrência da assincronia geracional entre os diversos grupos de professores, o que pode indicar a necessidade da mesma ser levar em conta para o planejamento e a implementação do desenvolvimento profissional docente.

Os professores, entendidos como sujeitos ativos, são responsáveis por sua própria formação, aqui entendida como (trans) formação e que compreende as interações deles com os alunos, com os colegas, com os pesquisadores da Educação Superior e com os contextos específicos nos quais a formação se desenvolve. Este movimento transformativo é influenciado, tanto pelas características pessoais (trajetória de vida) dos professores, quanto pelas profissionais (contexto institucional em que estão inseridos) e apesar de envolver a ideia de sucesso, não apresenta uma linearidade sequencial absoluta, compreendendo arrancadas e recuos, mudanças de rota, etc. Nesse sentido, é importante considerar-se, de modo integrado, as alterações vivenciais e as maneiras como os professores encaram a docência ao longo da carreira.

Ao considerar-se 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 que sua missão formativa seja concretizada.

As questões relativas à docência, por sua vez, envolvem a questão do conhecimento cotidiano, do específico e do pedagógico, na medida em que estes compõem a especificidade da profissão docente. Vale ressaltar que o processo de produção e apropriação desses conhecimentos implica em um processo interativo e mediacional no qual se vai além das trocas de ideias, mas pressupõe o compartilhamento e a reconstrução de novidades a partir desse processo. Constituindo-se, portanto, na geratividade desse processo, ou seja, permitindo uma formação não enclausurada, produzindo-se uma (trans) formação. Entretanto, esse é um fator pouco valorizado pela cultura acadêmica, mas permeia a atividade docente que é de natureza multidimensional. Nesse sentido, a produção pedagógica é outra dimensão da geratividade produtiva. Ao considerar-se este processo de produção, a aula

universitária constitui-se a partir de um movimento interativo e colaborativo em que professores e alunos recombina de forma criativa os conhecimentos das áreas as quais estão vinculados. E é a partir dessas primeiras formas de produção que podem advir o desenvolvimento e aperfeiçoamento de temáticas que são ao interesse de ambos ao longo de seus processos formativos.

Acredita-se, portanto, que o processo construtivo da enciclopédia traz consigo esse movimento de construção e reconstrução de ideias e premissas advindas do processo de compartilhamento inerente à consolidação de uma pedagogia universitária.

Desse modo, a produção de um ideário contendo um conjunto de verbetes, notas e termos relacionados à FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SUPERIOR apresenta-se como um guia orientador para novas pesquisas e estudos na área a que se destinam.

REFERÊNCIAS

Arnay, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, M. José e ARNAY, José. *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. São Paulo: Ática, 1998.

BOLZAN, D. *Formação de professores*. Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. A construção do conhecimento Pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. *Tese de doutorado* Porto Alegre: UFRGS, 2001.

BOLZAN, D. *O aluno/ professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP CE/UFSM. 2002/2005

BOLZAN, D. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: Alonso, C. *Reflexões sobre políticas educativas*. Santa Maria: UFSM/ AUGM, 2005.

DAVÍDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

DEBESSE, M. Um problema chave de la educación escolar contemporánea. In: DEBESSE, M.; Mialaret, G. (Eds) *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos- Tau, 1982

HUBERMAN, Michaël. *La vie des enseignants*. Evolucione t bilan d'une profession. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

ISAIA, Silvia. Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: Produção de conhecimento e qualidade de ensino. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

SILVIA, S. O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, Marília (org). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2001.

ISAIA, S. O professor de licenciatura: desafios para a sua formação. In: SILVA, L.; POLENZ, T. (Orgs.). *Educação e Contemporaneidade*. Mudança de paradigmas na ação formadora da universidade. Canoas: ULBRA,

2002.

ISAIA, Silvia. *O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 1999-2003.

ISAIA, S. *Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre trajetórias docentes*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, CNPq/PPGE/CE/UFSM/UNIFRA, 2003-2005.

ISAIA, S. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília (org) *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre; FAPREGS/RIES, 2003a.

ISAIA, S. Professor de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. org. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003 b, p. 263-277.

ISAIA, S. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: Anais da V ANPEd Sul, PUC/PR, Curitiba, 2004.

LEONTIEV, Alèxis. *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago, 1984.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1999.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ARTEMED, 2002.

RIEGEL, Klaus. *Foundations of dialectical Psychology*. New York: Academic Press, 1979.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTEMED, 2004.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

SUPERIOR: procurando dar conta do forte ressurgimento de uma temática antiga e secundária.

Marilia Costa MOROSINI*

PUCRS

Introdução

A temática internacionalização da educação superior não é nova. As universidades, como produtoras do conhecimento sempre buscaram a internacionalização e, geralmente isto vem imbricada com a função pesquisa e com a autonomia que a mesma tem, pois esta está ligada ao pesquisador que busca relações internacionais para o desenvolvimento do conhecimento.. A internacionalização da educação superior é mais ágil e mais rápida na função acadêmica de pesquisa. Enquanto que a função ensino, principalmente o de graduação, é controlada pelo estado e, no caso brasileiro, fortemente, desde o processo de autorização e reconhecimento de uma faculdade ou IES, credenciamento de cursos superiores, adequação às diretrizes curriculares dos cursos, implantação e execução do processo de avaliação institucional e o reconhecimento de títulos e diplomas realizados no exterior. O formalismo e a dependência às políticas estatais dificultam a autonomia da função ensino no contexto da internacionalização da educação superior.

Este trabalho discute a categoria *internacionalização da educação superior* e sua constituição através de seus conceitos fundamentais: a relação globalização e educação superior, a internacionalização da educação superior como campo de estudo, modelos de instituições de educação superior internacionalizadas e em diversos graus, influencia da internacionalização sobre a pedagogia universitária e a situação da internacionalização universitária em diferentes blocos econômicos sociais, a saber: transnacional, Ibero-América, União Europeia, Américas, América Latina e mais especificamente para o Brasil. Neste tópico analisa as principais organizações responsáveis pelo processo de internacionalização, os níveis de internacionalização e seus atores, a saber, internacionalização da educação superior com atores internacionais, atores bilaterais, inter-regionais, regionais, sub-regionais.

O material empírico é resultante do projeto PRONEX –RIES, Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação CNPq/FAPERGS, consubstanciado no Glossário de Pedagogia Universitária. Brasília: INEP/MEC, 2006. Constitui-se num segundo olhar sobre o material construído. O primeiro olhar foi o da construção da categoria para integrar o glossário e, neste trabalho parte-se para uma meta-discussão da categoria. É importante ressaltar que o glossário de *Pedagogia Universitária* é delimitado e não extensivo, como foi o que lhe deu origem (*Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003). Constitui-se numa lista selecionada de verbetes relacionados à educação e à pedagogia universitária. O verbete é entendido como um conjunto de conceitos em torno de um determinado tema. Por sua vez os verbetes estão agrupados em grandes temas que procuram dar conta do campo da Pedagogia Universitária.

I. Campo de estudo da internacionalização da educação superior

O campo de estudo da internacionalização da educação superior, neste texto, se restringe a conceitos basilares, a internacionalização propriamente dita e a influencia deste fenômeno sobre a pedagogia universitária.

1.1 Conceitos basilares

Globalização: refere-se ao processo de apropriação, pelas diferentes comunidades, das evoluções mundiais. “[...] a transformação local é uma parte integrante da globalização, da mesma forma que a extensão lateral, (através do tempo e do espaço).” WIT (2002) **Notas:** é considerada também como a expansão da tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores, ideias... além das fronteiras geo-políticas. A Globalização afeta cada país de uma diferente forma de acordo com a história da nação, tradições, cultura e prioridades; globalização tende a considerar a sociedade como um todo e a ignorar a existência de nações e sua diversidade e se direciona mais para similaridades do que para diferenças.

Regionalização da Educação Superior: fenômeno que vem se desenvolvendo nos últimos 20 anos e tem um impacto maior, na Educação Superior nacional, do que a globalização. **Notas:** Pode apresentar as seguintes formas: *inter-regional* – relações entre nações de uma mesma região e/ou entre instituições de Educação Superior de nações dentro de uma região; *regional* – inter-relação entre nações de um continente; *cross-regional* – relações entre diferentes regiões; *supra-regional* – relações advindas do trabalho de organismos internacionais de Educação Superior tais como UNESCO. Pode apresentar também diferentes formas quanto à regionalização, significando globalização com um caráter nacional (standardização, homogeneização, harmonização de normas; regulação, reconhecimento, estruturas e sistemas) e regionalização, no sentido de internacionalização.

Transnacionalização da Educação Superior: São processos além da nação (não respeitam barreiras nacionais e regionais) e não tem a noção de relações entre países e/ou instituições. **Notas:** é um conceito muito ligado ao ensino. Refere-se aos cursos, partes de curso ou outro serviço educacional oferecido aos estudantes de países diferentes daquele em que a IES fornecedora está baseada. (UNESCO/ CEPES, 1999).

Multinacionalização da Educação Superior: programas acadêmicos ou IES pertencentes a um determinado país e que são oferecidos em outro(s) país (es). **Notas:** Geralmente a multinacionalização marca relações entre desiguais e tem como objetivo maior o lucro. As IES estrangeiras dominam a instituição local ou novas instituições são baseadas em ideias estrangeiras e valores não locais. Altbach (2004), identifica alguns tipos de multinacionalização: 1. estabelecimento de campus no estrangeiro por iniciativa local, com fortes relações com as instituições estrangeiras e, geralmente, supervisionadas pelas mesmas e acreditada no país da matriz. O currículo é o da instituição estrangeira e a língua o inglês. Cita como exemplo a Escola de Negócios da Universidade de Chicago e seus campi na Europa. Os professores são oriundos da Escola e o currículo é o da escola com focus internacional. Refere-se a um pequeno número de universidades; 2. Modelo universitário padrão de exportação. Caracteriza-se pelo oferecimento de curso no exterior por instituição de país industrializado, geralmente para países em desenvolvimento. O anfitrião pode ser uma corporação sem ligação alguma com educação, uma instituição educacional ou então uma combinação das duas alternativas anteriores. Cita como exemplo cursos oferecidos na Malásia por instituição australiana e/ou britânica. 3. McDonaldização - oferta de filiais “empacotadas” de IES ou cursos superiores em outro país. é aquela caracterizada pela oferta de cursos ou instituição, no exterior, via pacote, através de franchising. A universidade do exterior cede seu nome e seu currículo, providencia alguma supervisão e o controle de qualidade é realizado por uma instituição acadêmica ou então por firma de negócios. (ALTBACH, 2004). 4. Programas conjuntos (joint degrees)

oferecidos por instituições de educação superior em dois ou mais países. O desenvolvimento e uso da internet vêm crescendo nos processos de multinacionalização.

Capitalismo acadêmico: tendência global de privatização na educação superior **Notas:** A década de 90 foi marcada pela acentuada expansão das IES preferencialmente privadas. O novo século mantém esta característica e acrescenta à expansão da privatização a via da sociedade limitada ou de capital aberto, não importando mais os limites políticos do estado-nação. Tais IES são organizações que têm campi em diversos países, seja como matriz, seja em forma de consórcio ou pelo predomínio no capital, via controle acionário da IES.

Era neocolonialista na educação superior: refere-se a uma nova era de poder e influência, na qual corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades procuram dominar o mercado do conhecimento não só por razões políticas e ideológicas, mas principalmente por ganhos comerciais. **Notas:** Os governos não estão inteiramente fora deste quadro de negociações – eles oferecem alguma assistência às companhias que estão atuando em seus países e tem um interesse residual em manter esta influência. O resultado é sempre o mesmo: a perda da autonomia cultural e intelectual pelos menos poderosos. (ALTBACH, 2004).

1.2. Internacionalização da Educação Superior

Internacionalização da Educação Superior – Campo de Estudo: área de conhecimento da educação superior que enfatiza a noção de nação e relações entre nações, políticas e programas de governo, sistemas e IES para lidar com a globalização. **Notas:** é um conceito complexo com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento. a) *dimensão internacional* – presente no século vinte e se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) *educação internacional* – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da Guerra Fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) *internacionalização da Educação Superior*, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na Educação Superior.

Internacionalização da Educação Superior: qualquer esforço sistemático que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho. é a análise da Educação Superior na perspectiva internacional. **Notas:** A internacionalização da Educação Superior é baseada em relações entre nações e suas instituições. A *educação internacional* reflete o período entre a segunda Guerra Mundial e o fim da Guerra Fria e é mais observada nos Estados Unidos e a *internacionalização da Educação Superior* ocorre após a Guerra Fria e é observada na Europa, Austrália e Canadá. A universidade pelo seu objeto – conhecimento, sempre foi acompanhada da perspectiva internacional. Inicialmente havia troca informal entre professores e alunos, seguidos de um estágio onde a IES assume como política a internacionalização, planejando-a e executando-a sistematicamente em todos os departamentos da organização. Hoje, este processo adquire magnitude e apresenta uma postura diferenciada: a internacionalização torna-se transnacional. e a demanda por Educação Superior devida ao crescimento da economia do conhecimento, movimentos de educação continuada e

mudanças demográficas, paralelamente a limitações orçamentárias do estado (setor público) de prover tal atendimento, abrem as portas ao setor privado e à economia de mercado. Contribui para tal magnitude o desenvolvimento das telecomunicações e novos tipos de provedores: as universidades corporativas, instituições educacionais lucrativas, companhias de comunicação e de investidores, acionistas em educação. O conflito entre internacionalização de aprendizagem e nacionalização de objetivos da Educação Superior é detectado: Agências internacionais como UNESCO, OECD e o Banco Mundial geralmente advogam conceitos de convergência, mas são contrabalançados por uma persistente variedade de tradições e opiniões políticas. (TEICHLER, 2001, p.6703) A relação entre educação e internacionalização, da forma como está sendo posta, é mais complexa e contenciosa do que clara. Pode ser concentrada na perspectiva liberalista se considerar a exportação de oportunidades e na perspectiva protecionista quando se considera a importação. A internacionalização da Educação Superior na medida em que tem ênfase mais na interação entre culturas e menos na homogeneização de culturas, pode conter os danos da educação transnacional. O desenvolvimento da importância do conhecimento e do capital humano, paralelo ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem aumentado a relação entre internacionalização da Educação Superior, globalização e regionalização.

Migração acadêmica: deslocamento de estudantes e professores para outros países buscando melhores condições de estudo e de formação, condições de trabalho, de salários e de oportunidades em países centrais no mundo da ciência e da pesquisa. **Notas:** Um dos exemplos de migração acadêmica mais conhecido é o *brain drain* ou migração de talentos, que se refere ao deslocamento de estudantes e professores qualificados, para outros países buscando melhores condições de estudo e de formação, condições de trabalho, de salários e de oportunidades em países centrais no mundo da ciência e da pesquisa. A migração de talentos pode ocorrer sul – norte, ou seja, de países emergentes para países desenvolvidos; norte – norte, entre países desenvolvidos e sul-sul, entre países subdesenvolvidos e/ou emergentes. Até o século XX *brain drain* era considerado como a perda permanente de cérebros. Neste século a situação está mudando. Muitos dos acadêmicos que migraram se mantêm em contato com seus colegas do país de origem através de relações científicas e/ou sociais podem retornar aos seus países de origem como professores visitantes, pesquisadores e consultores. Ainda outros acadêmicos retornam quando a situação política em seu país de origem lhes permite maior liberdade acadêmica. As relações entre os talentos emigrados e o país de origem vêm sendo muito facilitadas pelo desenvolvimento da internet. Da mesma forma a fixação de talentos nos países geralmente industrializados é dependente da política migratória, de seus benefícios ou dos entraves propostos à fixação. (ALTBACH, 2004).

Internacionalização da Educação Superior – Fases Institucionais: 1. *Doméstica* representa uma perspectiva etnocêntrica da universidade, quando as instituições têm sua atuação voltada à nação onde estão situadas e com pouca participação no circuito internacional; 2. *Multidoméstica*, quando a universidade oferece estudos no exterior e possui centros de pesquisa localizados em um país específico para o atendimento das exigências de bolsistas de outros lugares, como os da Grécia ou Itália, para estudos clássicos ou artísticos; 3. *Multinacional*: engloba o desenvolvimento de escolas de negócios internacionais como empresas

auto-sustentáveis de uma instituição matriz, usando um corpo docente local; ou instituições de Educação Superior além das fronteiras através da educação continuada; 4. *Global* ou *transnacional*, tem surgido da evolução de organizações envolvidas em transações fora de seus países de origem. Esta fase se caracteriza por uma alta qualidade e baixos custos. (BARTEL, 2003).

Internacionalização da Educação Superior – Círculo da Internacionalização Modelos: refere-se à proposta (WIT, 2002) de internacionalização universitária, Este modelo apresenta fases integradas e inter-relacionadas, a saber: análise do contexto (externo e interno de documentos oficiais e de realidades); levantamento das necessidades (propósitos e benefícios para comunidade acadêmica e a sociedade); comprometimento dos integrantes da IES; planejamento (necessidades, recursos, objetivos, fins, prioridades e estratégias); operacionalização (atividades e serviços acadêmicos, fatores organizacionais e guia de princípios); implementação (programa e estratégias organizacionais); revisão (acesso e benefícios do impacto das iniciativas); revitalização (junto à comunidade acadêmica) e integração de efeitos no ensino, pesquisa e na extensão.

Internacionalização da Educação Superior - Modelo Periférico. Processo que se caracteriza pela presença de atividades internacionais em alguns setores da IES **Notas:** No Brasil é o modelo predominante. Está localizado junto as atividades de pesquisa e, neste caso elas ocorrem, junto aos programas de pós-graduação *strito sensu*. Suas estratégias têm como marca a cooperação internacional (intercâmbio de alunos e professores, convênios). No país é identificado na década de 1930 – 60s, através de acordos bilaterais *Alemanha (1963), França (1967), Portugal (1967), Suécia (1969), Japão (1971), Holanda (1971)*. Apresenta uma segunda fase nos anos 70s, fomentado por uma política nacional de ciência e tecnologia marcada pelos Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico - PND (3), pelos Planos Brasileiro de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PBDCT (3) e complementada pelos Planos Nacional de Pós-graduação - PNPG (3) e fomentada pela criação das Fundações de apoio a pesquisa estaduais - FAPs. As décadas seguintes são marcadas pela qualificação de professores, em doutorado e pós-doutorado, principalmente em países como USA, UK, FR, AL, IT, ES. Neste modelo a graduação apresenta um baixo nível de internacionalização. Podem ser citadas as estratégias de dupla diplomação e de graduação sanduíche. Dispositivo facilitador deste modelo na graduação é a Acreditação de títulos e diplomas realizados em outros países e da transferibilidade de disciplinas e créditos realizados no exterior.

Internacionalização da Educação Superior - Modelo Central: Processo que incorpora uma dimensão internacional, inter-cultural ou global aos objetivos, funções e organização da educação pós-secundária (Wit, 2005). **Notas:** hoje há uma tendência do intercâmbio esporádico à priorização da experiência internacional no mundo globalizado. É aquele modelo que ocorre entre países, regiões, blocos, IES e vem embutido numa concepção de educação transnacional e de Educação como serviços, onde o comércio, o mercado e as competências são determinantes.

Excelência na Internacionalização da Educação Superior: indicadores utilizados para avaliar o nível de internacionalização universitária em um país ou IES. **Notas:** São apontados como indicadores: participação internacional de estudantes; Currículo para a mudança; Parceiros internacionais; Mobilização de recursos

financeiros, humanos e tecnológicos para a internacionalização; Parceria entre universidade e setor privado; Contribuição dos docentes à internacionalização; Contribuição da pesquisa para a Internacionalização; Contribuição de projetos de desenvolvimento da universidade à internacionalização.

Universidades de pesquisa de âmbito global - *world class research universities*: modelo de IES que domina a produção e a distribuição do conhecimento no mundo. São aquelas que têm a liderança em todos os aspectos da ciência, como na pesquisa, no ensino, nos modelos organizacionais e na gestão das universidades e na disseminação do conhecimento. **Notas:** Estas IES tendem a estar localizadas em países desenvolvidos e se beneficiam de uma grande gama de recursos, incluindo fundos e infra-estrutura como bibliotecas e laboratórios de pesquisa, staff acadêmico com qualificação, tradição e legislação que suportem a liberdade acadêmica e uma orientação para altos níveis de ganhos tanto para professores e alunos, como para a própria instituição. Estas IES *tops* usam uma linguagem internacional para o ensino e a pesquisa e se utilizam suporte do estado para suas atividades. São encontradas em todas as partes do mundo. Tais IES no norte - ou “Leading Research Oriented Universities”, ocupam o top. Na América são encontradas 100 IES: são aquelas que recebem mais de 80 % dos fundos de pesquisa do governo e dominam a maioria dos aspectos da Educação Superior da América. Também são encontradas IES deste tipo na Grã-bretanha, Alemanha, França, Austrália, Canadá, China, Singapura, Korea do Sul. (ALTBACH, 2004).

Instituições de educação superior periféricas: modelo de IES que inclui os community colleges (primeira etapa alternativa da educação superior norte americana) e outras de tipo semelhante. Também estão incluídas nesta categoria IES que tem papel regional, providenciando a condução do conhecimento e relações com as instituições tops. **Nota:** As instituições acadêmicas e periféricas e os sistemas acadêmicos de países em desenvolvimento ou, em alguns casos, países pequenos e industrializados dependem dos centrais para a pesquisa, a comunicação do conhecimento e o treinamento avançado de recursos humanos. É bastante difícil ter um papel destacado na educação superior internacional, ou seja ter um status de centro. Requer vastos recursos, largos investimentos em infra-estrutura de laboratórios e equipamentos. Para capacitar IES para manter redes de conhecimento para a internet e a tecnologia de informação, biblioteca abastecida e data bases. (ALTBACH, 2004).

Globalização e mudança organizacional da educação superior – trata-se dos efeitos causados na organização (instituições de Educação Superior) pela globalização. **Notas:** Estes efeitos são considerados de longo prazo e ambíguos e podem ser identificadas duas interpretações opostas – a tese da *convergência* (isomórfica), que enfatiza o processo de homogeneização dos efeitos e a tese da *divergência* (idiossincrática) que enfatiza o processo de respostas à globalização diferente, pluralístico e localizado. Vaira (2004) propõe uma terceira possibilidade – o *alomorfismo organizacional*, que integra as perspectivas anteriores e interpreta a mudança como dinâmica. Reconhece que apesar das organizações adaptarem padrões institucionais frente a suas estruturas formais e níveis de organização, bem como ao seu contexto social, é possível identificar um conjunto de padrões institucionais comuns ou de arquétipos institucionais, que estruturam a organização institucional e seus comportamentos.

1.3. Internacionalização da Educação Superior e Estado de Conhecimento da Pedagogia Universitária

Estado de conhecimento da Pedagogia Universitária: refere-se aos principais temas de educação superior/pedagogia universitária que vem sendo estudados na contemporaneidade da era globalizada. **Notas:** Destacam-se como temas: Autonomia de estudos do estudante; Educação Continuada (teoria/prática); Currículos flexibilizados; Avaliação dos resultados/ impacto na sociedade; currículos internacionalizados; Língua inglesa; Identidade estudantil, práticas sociais e sustentabilidade institucional; Desenvolvimento tecnológico educacional; e implantação e consolidação de Escritório de Relações internacionais.

Currículos internacionalizados: Tema da Pedagogia Universitária estudado na contemporaneidade com foco em currículos voltados ao mercado externo, preferencialmente na área do conhecimento da administração e de negócios, exigindo o domínio da língua inglesa e de conhecimentos gerais internacionais. **Notas:** O maior exemplo de currículo internacionalizado é o MBA - *the american-style master's of business administration*. Este certificado teve como origem a preparação de estudantes americanos para trabalhar em *business* nos Estados Unidos, baseado em idéias curriculares e em práticas americanas de negócios.

CRCM - Gestão de sala de aula orientada para a inclusão e diversidade (*Culturally Responsive Classroom Management*): tema estudado na Contemporaneidade é que considera a diversidade cultural como uma parte integrante da gestão da sala de aula. **Notas:** Tem como fundamento a crença que a diversidade requer: diferentes perspectivas de gestão de sala de aula; e o exame dos tipos de conflitos que emergem em salas de aulas etnicamente diversas; e consideram a melhor maneira de auxiliar os professores a se capacitarem para o trabalho com a diversidade cultural. Refere-se à maneira como os professores respondem culturalmente as relações com a comunidade e a colaboração com os estudantes e seus professores, e a solução de conflitos disciplinares, e outros tipos de gestão de sala de aula, isto é a organização do meio físico, a definição das expectativas de comportamento de ensino, a prevenção de conflitos evitando maiores confrontos, e a comunicação com as famílias de alunos. CRCM é um estado de mente mais do que um conjunto de estratégias ou práticas que orienta a gestão de decisões dos professores. Os professores reconhecem seus valores e preconceitos e refletem como isto influencia suas expectativas de comportamento e suas interações com os estudantes. Os professores reconhecem que o objetivo maior da gestão da sala de aula não é conseguir a cumplicidade ou o controle, mas providenciar que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades para aprender. A gestão da sala de aula é uma questão de justiça social. A CRCM tem cinco componentes essenciais: reconhecimento do etnocentrismo e preconceito individual; conhecimento do background cultural dos estudantes; compreensão do contexto político, econômico e social do sistema educacional; habilidade para o uso apropriado de estratégias culturais de gestão de sala de aula; e compromisso para a construção da comunidade de sala de aula. (WEISNTEIN, C., TOMLISON-CLARKE, S., CURRAN, M, 2005)

Identidade do estudante estrangeiro: Tema de estudo da contemporaneidade e que se refere à contribuição das práticas sociais do estudante no estrangeiro para a formação de sua identidade. **Nota:** Atualmente a participação num programa de pós-graduação internacional é parte de uma trajetória de aprendizagem de longo prazo onde os estudantes são avaliados pela sua história educacional e pelo alcance de objetivos para o sucesso. As práticas sociais que o aluno vive no estrangeiro têm um alto grau de complexidade (CHAPMAN, A., PYVIS, D, 2005).

II. Desafios da área

Com o processo de globalização que vem se desenvolvendo desde a década dos 90 e, acelerado neste século, a internacionalização tende a adquirir um papel mais central na instituição. Este ressurgimento de um mote, que praticamente sempre existiu nas IES, ligado à função pesquisa e ocupando um lugar secundário na orquestração institucional agora vem acompanhado por um viés muito mais ligado ao ensino universitário como comércio do que propriamente ao desenvolvimento e a consolidação da internacionalização como mola propulsora da produção do conhecimento universitário.

A categoria Internacionalização da educação superior, discutida no *glossário de pedagogia universitária* apresenta conceitos basilares, que levam a estas conclusões. Ao lado da noção de internacionalização temos a de capitalismo acadêmico, de era neocolonialista da educação superior e muitos outros que nos alertam não só para os benefícios que as redes entre povos trazem, mas, principalmente para os cuidados quanto ao isomorfismo, ou seja ao modelo único. Cabe a nós tomarmos conhecimento do processo que em forma de roldão se coloca sobre os estados-nação e prepararmos-nos para continuarmos no processo de globalização mas preservando a nossa autonomia educacional. A educação além da instrução tem como missão a construção e preservação dos valores nacionais.

Referências Bibliográficas

- ALTBACH, Internationalization of Higher Education: concepts and myths. HIGHER EDUCATION, New York, 2004
- BARTEL, Marvin. Internationalization of universities: A university culture-based Framework. In: **Higher Education Netherlands**: Kluwer Academic Publishers, p. 43–70, 2003.
- CHAPMAN, A., PYVIS, D. **Identity and social practice in higher education**: student experiences of postgraduate courses delivered offshore in Singapore and Hong Kong by an Australian university. INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL.
- MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: RIES/FAPERGS, 2004.
- MOROSINI, M. C. (Ed Chefe) Enciclopédia de Pedagogia Universitária. V.2. **GLOSSARIO**. Brasília: INEP/RIES, 2006.
- VAIRA, Massimiliano. Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis. **Higher Education**. Kluwer Academic Publishers, n. 48, p. 483 – 510, 2004.
- WIT, Hans de. **Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe**. A historical, comparative and conceptual analysis. Massachusetts: Greenwood Press, 2002.
- TEICHLER, Ulrich. Higher Education. In: SMELSER, N., BALTES, P. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, v. 6, p. 6 700 – 6 705. Amsterdam/Paris/NY/Oxford/Shannon/Singapore/Tokyo: Elsevier, 2001.
- WEISNTEIN, C., TOMLISON-CLARKE, S., CURRAN, M. **Toward a conception of culturally responsive classroom management**. *Journal of Teacher Education*, v. 55, n.1, p. 25 – 38, jan/feb. 2004.

UNESCO CEPES **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez: Brasília, MEC/UNESCO, 1999.

CONSTRUÇÃO COLABORATIVA E SEMI-PRESENCIAL DE UM GLOSSÁRIO REFERENTE AO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

Profª. Dr. Elaine Turk Faria
(PUCRS)

Este texto tem o objetivo de relatar a vivência de construção de verbetes relativos ao estudante da graduação, realizada de maneira colaborativa e semi-presencial, como parte do volume 2, da Enciclopédia de Pedagogia Universitária, organizada por uma equipe de professores de diferentes instituições de ensino superior e coordenada pela Profª Dr. Marília Morosini, da PUCRS.

Verbetes, segundo o Minidicionário Luft (1995), “è palavra de dicionário com suas acepções, explicações, derivados, etc.” (p.629) e *enciclopédia* “è obra de consulta que apresenta, em ordem alfabética, informações ligadas às diversas áreas do conhecimento humano” (p.2).

Por que construir verbetes? Porque são referências para consultas, pesquisas e, até mesmo, para novas discussões e atualizações de verbetes anteriormente definidos. Os verbetes são necessários para estabelecer padrões conceituais de expressões referentes a uma área de conhecimento, no nosso caso, referentes à Pedagogia Universitária e, especificamente, a categoria *estudante*. Os verbetes construídos fazem parte da segunda versão da Enciclopédia de Pedagogia Universitária, que teve sua primeira edição publicada em 2003, agora ampliada e reformulada.

A Pedagogia Universitária “tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional” (MOROSINI et al, p. 310, 2003). Os pesquisadores se propõem a estudar e refletir sobre uma “Pedagogia Universitária inovadora que responda ao desafio do ensinar e do aprender em diferentes carreiras profissionais no espaço de uma instituição contraditória, como è a universidade” (p.311). Esse posicionamento è que fundamenta a construção colaborativa de verbetes, que se tornem referência para consultas, estudos e formação docente.

Os pesquisadores reunidos, presencialmente, decidiram dividir os verbetes em diversas categorias. Uma dessas categorias, que passo a relatar, refere-se ao *estudante universitário*. O grupo de professores que estudou e

pesquisou para construir o glossário sobre o aluno universitário constituiu-se de docentes e pesquisadores de Programas de Pós-graduação em Educação de quatro diferentes instituições do ensino superior: PUCRS, UFSM, UNISINOS e UFRGS.

Cachapuz (2003) ao apresentar a tese sobre a necessidade de “promover mudanças na organização e gestão da formação, valorizando, de fato, a socialização do conhecimento” (p. 459) apresenta como sugestão “para reorientar a formação, criar redes e parcerias entre instituições de ensino superior” (p. 460). Assim, a rede já formada anteriormente, constituindo-se no grupo RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior) foi ampliada para a elaboração desses verbetes, inserindo-se novos colaboradores.

A equipe de pesquisadores do grupo RIES investigou com profundidade como se constroem verbetes e, com base em tais estudos, elaborou normas para homogeneizar a organização dos mesmos. Assim, de posse desse guia todos os colaboradores escreveriam os verbetes sob a mesma orientação e formatação do texto.

Encontros presenciais foram realizados para discussão das temáticas estudadas e muitos outros momentos realizaram-se virtualmente, por *e-mail*, porque os pesquisadores moravam em diferentes cidades do Rio Grande do Sul. Uma das coordenadoras do grupo construiu uma lista de discussão virtual para a troca de informações entre os participantes. Os verbetes foram enviados por *e-mail* para essa coordenadora, que revisava e organizava os verbetes, as referências, os dados dos professores, formatando todo o material coletado.

As Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) estão facilitando a construção e a divulgação do conhecimento. A Internet e o correio eletrônico auxiliam a construir textos colaborativos e a criar o que Lévy (1996) chama de “inteligência coletiva”, definida pelo autor “como uma inteligência distribuída em toda a parte, continuamente valorizada e sinergizada em tempo real.” (p. 96). Em seus estudos sobre a virtualidade Lévy refere-se à inteligência coletiva como “uma inteligência cujo sujeito seja ao mesmo tempo múltiplo, heterogêneo, distribuído, cooperativo/competitivo e que esteja constantemente engajado num processo auto-organizador ou autopoietico” (p. 102).

Parodiando Lévy, a construção coletiva e virtual foi também “sinergizada em tempo real”, ou seja, o grupo reuniu-se algumas vezes presencialmente e em outras ocasiões a discussão e a análise dos textos aconteceram na virtualidade. É uma nova maneira de estudar e aprender propiciada pela tecnologia. Essa parceria numa atividade semi-presencial também acontece nos cursos a distância e, mais recentemente, os cursos de graduação foram incentivados a desenvolver 20% das disciplinas de seus currículos na modalidade semi-presencial, conforme preconiza a Portaria MEC n. 4.059, de 10/12/04.

A construção colaborativa iniciou-se pela discussão de quais verbetes poderiam ser inseridos na categoria *estudante* que enfocasse o processo de aprendizagem, os saberes discentes e os diferentes tipos de estudantes,

considerados em suas diversidades pessoais e no contexto da academia e da estrutura legal. Além disso, precisávamos distribuir os diferentes termos a conceituar entre os docentes participantes do grupo de pesquisa, conforme suas respectivas áreas de especialização.

Alguns verbetes foram construídos em duplas e outros individualmente, mas todos os verbetes foram socializados e apresentados ao grupo. As revisões foram feitas posteriormente e sugeridas atualizações por *e-mail* ou correio eletrônico, que é uma ferramenta de comunicação assíncrona muito difundida atualmente e que permite anexar documentos, textos, figuras.

Ressalta-se aqui, em primeiro lugar, a importância de uma pesquisa interinstitucional, que já demonstra uma construção colaborativa. Para Vygostky (2000), é muito significativa a cooperação, a interatividade e a aprendizagem sócioindividual. É no grupo que aprendemos e ensinamos, num processo recursivo e colaborativo. Há que se aprender a respeitar os posicionamentos dos colegas, interagir com eles e com os conteúdos, além de aceitar críticas.

O projeto foi desenvolvido em equipe, resultado da cooperação e da colaboração do grupo de professores e de pesquisadores envolvidos. Zabalza (2004) enfatiza que o processo de aprendizagem institucional inicia-se na aprendizagem colaborativa e na individual “que passam por uma etapa prévia em que são apresentadas como trocas e produções coletivas. Construímos nossas representações e ideias a partir das trocas provocadas tanto em nós como em nossos interlocutores” (p. 100).

Cooperação e colaboração são dois termos muito discutidos. Alguns autores afirmam serem sinônimos (SANTOS, 2003) e outros fazem diferenciação na conceituação dos termos. No entanto, em ambos os casos, há compartilhamento e interação social, como propõe Vygotsky. Nesse estudo, usamos os dois termos como sinônimos, porque acreditamos que houve um processo de cooperação/colaboração entre os pesquisadores para a criação de um conhecimento científico compartilhado.

Destaca-se, em segundo lugar, que o glossário sobre o estudante visa analisar a vida acadêmica do aluno e sua interconexão com o ambiente universitário; sua situação e perspectivas; e não o ensino, mas a aprendizagem, não o professor, mas o aluno; o que se constitui em uma visão original.

Assim, depois de muitas discussões, foram construídas oito subcategorias: educação especial; aluno na legislação vigente; iniciação científica e auxiliar docente; aprendizagem e psicopedagogia; cognição e orientação de estudo; instrumentos de avaliação; vida acadêmica e neurociência. Cada subcategoria apresenta diversos glossários, com quantidade de verbetes diferenciados, uma vez que não foi objetivo uniformizar o número de palavras, mas sim apresentar o essencial.

A subcategoria *educação especial* conceituou aluno com necessidades especiais e a gama de termos correlatos, em uso no senso comum e no acadêmico. Definiu também, a situação de aluno com deficiência mental,

física, auditiva e visual, bem como o aluno com altas habilidades ou superdotação.

O entendimento dessas conceituações é muito importante no cotidiano das escolas, nos tempos da inserção e da integração dos cidadãos na comunidade local e na escolar. Por isso, acrescentou-se ainda, nessa subcategoria a definição de acessibilidade que significa que “as pessoas têm, não só o direito de acessar a rede de informações, mas também o direito de eliminação de barreiras arquitetônicas, de disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos” (BRAIGHI e FARENZENA).

A partir da definição dos tipos de alunos com dificuldades especiais, passamos a conceituar as diversas situações dos alunos conforme a *legislação em vigor* para o ensino superior: aluno regular; irregular; especial; jubilado; evadido; egresso; com matrícula trancada; ex-aluno; transferido; transferido *ex officio*; laureado; militar; doente; gestante; atleta e cotista.

Note-se aí, a inovação da legislação referente aos estudantes com ingresso na universidade devido à reserva de vagas por cotas. Aluno cotista, segundo os verbetes construídos é “aquele que ingressa no curso, ocupando uma vaga reservada por um sistema de cotas, estabelecido para proporcionar condições de acesso à educação superior a segmentos da população historicamente dela excluídos” (STREHL).

Alunos há que, ao mesmo tempo em que realizam uma atividade extracurricular na universidade, aprendem e auxiliam os mestres. São os bolsistas de iniciação científica, monitores e tutores, incluídos na subcategoria: *iniciação científica e auxiliar docente*. Todo pesquisador reconhece a importância da atuação desses colaboradores que, além de aprenderem a pensar cientificamente, são co-autores nas pesquisas e no fazer docente.

Tutor nas situações presenciais ou virtuais nas diversas IES (Instituições de Ensino Superior) têm significado diferente e são realizados por pessoas com titulação variada. Nos verbetes tutor “desenvolve sua atuação, na educação a distância, não somente no que se refere ao domínio dos conteúdos, como também, às habilidades de relacionamento com os alunos, utilização adequada dos meios, como estratégias e ferramentas para interação a distância” (FARIA).

A quarta subcategoria refere-se a *aprendizagem e psicopedagogia*, que explora as questões referentes ao processo de aprendizagem e suas dificuldades. Conceituamos: aprendente; aprendizagem do aluno; aprender; dificuldades de aprendizagem; transtornos de aprendizagem; fracasso escolar; estilos de aprendizagem; concepções sobre aprendizagem e experiências significativas de aprendizagem.

Compreender as dificuldades de aprendizagem de nossos universitários auxiliará o professor a melhor planejar suas atividades docentes. Distinguiu-se dificuldades de aprendizagem de transtornos de aprendizagem.

“Dificuldades de Aprendizagem representam bloqueios, fálhas e prejuízos no processo de aprendizagem escolar, na vida de crianças, adolescentes e adultos”. E “Transtornos de Aprendizagem representam dificuldades da leitura, da escrita e do cálculo” (RAMOS).

Cognição e orientação de estudo constituíram-se numa subcategoria com diversos termos: metacognição; competências (do aluno); orientações de estudo; abordagem ou orientação de estudo; abordagem ou orientação superficial; abordagem ou orientação para o significado; abordagem ou orientação para a reprodução; abordagem ou orientação para a profissionalização; capacidades específicas (*skills*); operações *on knowledge*; operações *with knowledge*; auto-regulação acadêmica; processos de autocontrole e auto-regulação; estratégias cognitivas de estudo e aprendizagem; tipos de estudantes segundo suas estratégias cognitivas; atividade de estudo; trabalhos de campo; trabalho coletivo; reconfiguração do tempo e espaço de aprendizagem; protagonismo; projeto de aprendizagem.

O enfoque sempre foi a importância da participação ativa do aluno, sua maneira de estudar e os processos implicados na cognição e metacognição. Por isso destacou-se o protagonismo, “entendido como a participação dos sujeitos nos processos de formação, incluindo a compreensão de autoria” (CUNHA).

Interessante foi criar a sexta subcategoria: *instrumentos de avaliação*, pois sempre se pensa no ponto de vista do professor ao estudar essa temática, mas o foco é o aluno. Constatamos assim, quantas atividades diversificadas o aluno pode realizar no processo avaliativo de seu desempenho: auto-avaliação do aluno; prova; prova teórica; prova prática; prova dissertativa; prova oral; prova parcial; prova final; relatório; seminário; trabalhos; vestibular.

Avaliação é sempre estudada e constantemente precisa ser revitalizada. Destacamos o verbete de auto-avaliação do aluno por ser um conceito que necessita de um repensar “representa um movimento reflexivo, analítico e compreensivo contínuo da própria ideia de ação no transcorrer do processo de ensino e de aprendizagem, que possibilita a quem aprende revisar o seu pensar e o seu fazer, visando à ampliação do pensamento e a qualificação das ações”. (CRUZ)

A sétima subcategoria incluiu alguns dados sobre a *vida acadêmica*, com as conceituações de culturas estudantis; politização dos estudantes e dimensões de politização dos estudantes. Hodiernamente é significativa a atuação dos estudantes na política acadêmica. A “Politização dos Estudantes é a expressão do processo de construção e afirmação de uma identidade política e social durante o período de vida acadêmica do estudante” (LEITE).

Finalmente, a última subcategoria apresenta importantes conceituações sobre a *neurociência*, como uma contribuição ao estudo sobre como o aluno apreende: neurônio; sinapse; neurotransmissores; plasticidade cerebral; autopoiese e auto(geno-feno)-eco(re)organizador. A neurociência é o estudo da realização física do processo de

informação no sistema nervoso animal e humano e “autopoiese é a capacidade de auto-organização do ser vivo, a fim de continuar dinamicamente adaptado ao ambiente em que vive” (CARVALHO).

O estudo em grupo diversificado e a construção coletiva dos verbetes relativos ao estudante universitário levaram o grupo a perceber o quanto tinha aprendido e a importância da própria pesquisa para a Pedagogia Universitária. Zabalza (2004) e Senge (2005), em seus estudos sobre organizações aprendentes já reforçavam a ideia de que precisamos ousar e inovar, mas que começamos pelo posicionamento, definição e divulgação do que se entende e se percebe para poder planejar coerentemente. Todo professor tem um determinado conhecimento sobre o que é aprender e como se aprende, mas “devemos ter conhecimento de como aprendem os estudantes e sob quais condições a aprendizagem é eficiente” (ZABALZA, 2004, p. 191).

Justifica-se, assim, repensar os processos de aprendizagem, os tipos de estudantes e sua caminhada pela universidade; constituindo-se num desafio à ação docente não só para aqueles que lecionam na área da Educação como a todos os profissionais que atuam como professores nos diferentes cursos universitários. Os verbetes selecionados poderão servir de consulta para os próprios alunos, além dos professores e dos administradores da educação superior; pois entenderão melhor as peculiaridades do ser estudante universitário.

Entendemos que toda pesquisa é um processo inconcluso por constituir considerações conclusivas, mas também provisórias; no sentido de que podem/devem ser atualizadas. No entanto, no momento se justificam por apresentar ideias/conceitos atuais, revisados e pertinentes. Os verbetes construídos por pesquisadores interinstitucionais respondem ao desafio de qualificar a Pedagogia Universitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. Portaria n. 4059, de 10/12/2004. Oferta de disciplinas semi-presenciais nos currículos dos cursos de graduação. *Diário Oficial da União*, de 13/12/2004, seção 1, p.34.

CACHAPUZ, António. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto, In: BARBOSA, Raquel (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.

MOROSINI, Marília et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERS/RIES, 2003.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

SANTOS, Marlise Bock. *A produção de uma subjetividade cooperativa/colaborativa em educação a distância*. Porto Alegre: 2003. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, PUCRS.

SENGE, Peter et al. *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, Lew. *A formação social da mente*. 6. ed., 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.