

Autores

Adriana Rocha **Maciel**
Ana Claudia Pavão **Siluk**
Ana Lucia **Buogo**
Clarissa Eckert **Baeta Neves**
Cláudia Regina Rodrigues de **Carvalho**
Cleoni Maria Barbosa **Fernandes**
Cecília **Broilo**
Délcia **Enricone**
Denise B. C. **Leite**
Dorilda **Grolli**
Elena Maria Billig **Mello**
Elizabeth Diefenthaler **Krahe**
Fátima Terezinha Lopes da **Costa**
Ivone Assunta **Cortelletti**
Jacira Cardoso de **Moreira**
Lia Bergamo **Becker**
Lucia Maria Baiocchi **Amaral**
Liane Beatriz M. **Ribeiro**
Mari Margarete dos Santos **Forster**
Maria Cecília Lorea **Leite**
Maria da Graça **Ramos**
Maria Estela Dal Pai **Franco**
Maria Fani **Scheibel**
Maria Helena Menna Barreto **Abrahão**
Maria Isabel da **Cunha**
Marília Costa **Morosini**
Marlene **Grillo**
Maurivan Guntelz **Ramos**
Merion Campos **Bordas**
Nágila **Giesta**
Nilva Lúcia Rech **Stedile**
Rosa Maria Locatelli **Kalil**
Silvana **Lehenbauer**
Silvia **Isaia**
Solange **Longhi**
Valeska Fortes de **Oliveira**

Colaboradores no Glossário

Ana Maria Souza e Braga
Arabela **Oliven**
Claus Dieter **Stobaus**
Juan Jose Morino **Mosquera**
Margareth **Axt**
Marlis **Polidori**
Maria Beatriz **Luce**
Maria Emilia do Amaral **Engers**
Ricardo **Rossato**

ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA

ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Marília Costa Morosini org.

Marlene Correro Grillo
Maria Estela Dal Pai Franco
Maria Isabel da Cunha
Silvia Maria de Aguiar Isaia
FAPERGS / RIES

© dos organizadores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E56 ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA / MARÍLIA COSTA MOROSINI ... [ET AL.]. – PORTO ALEGRE : FAPERGS/RIES, 2003.
434p. : il. ; 16x23cm.

ISBN 85-87455-33

1. Pedagogia universitária. 2. Educação superior. 3. Ensino no Brasil.
4. Enciclopédia 5. RIES – Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior. I. Morosini, Marília Costa.

CDU 378(81)

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

REVISÃO

Albino Pozzer – Glossário
Marilene Scalabrim Rodrigues – Partes I e II

COMISSÃO ORGANIZADORA

Marília Costa Morosini – ULBRA/UFRGS – Presidente
Marlene Correro Grillo – PUCRS
Maria Estela Dal Pai Franco – UFRGS
Maria Isabel da Cunha – UNISINOS
Silvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM

AUTORES

Adriana Rocha **Maciel** - FSG
Ana Claudia Pavão **Siluk** - UNICRUZ
Ana Lucia **Buogo** - UCS
Clarissa **Baeta Neves** - UFRGS
Cláudia Regina Rodrigues de **Carvalho** - UNICRUZ
Cleoni Maria Barboza **Fernandes** - UNISINOS
Cecília **Broilo** - UNISINOS
Délcia **Enricone** - PUCRS
Denise **Leite** - UFRGS
Dorilda **Grolli** - ULBRA
Elena Maria Billig **Mello** - UNICRUZ
Elizabeth Diefenthäler **Krahe** - UFRGS
Fátima Terezinha Lopes da **Costa** - UNICRUZ
Ivone Assunta **Cortelletti** - UCS
Jacira Cardoso de **Moreira** - UNICRUZ
Lia Bergamo **Becker** - UNISINOS
Lucia Maria Baiocchi **Amaral** - UNICRUZ
Liane Beatriz M. **Ribeiro** - UCS
Mari Margarete dos Santos **Forster** - UNISINOS
Maria Cecília Lorea **Leite** - UFPel
Maria da Graça **Ramos** - UFPel
Maria Estela Dal Pai **Franco** - UFRGS
Maria Helena Menna Barreto **Abrahão** - PUCRS
Maria Fani **Scheibel** - ULBRA
Maria Isabel da **Cunha** - UNISINOS
Marília Costa **Morosini** – ULBRA
Marlene Correlo **Grillo** – PUCRS
Maurivan Guntelz **Ramos** - PUCRS
Merion Campos **Bordas** – UFRGS
Nágila **Giesta** - FURG
Nilva Lúcia Rech **Stedile** – UCS
Rosa Maria Locatelli **Kalil** - UPF
Silvana **Lehenbauer** - ULBRA
Silvia Maria Aguiar de **Isaia** – UFSM
Solange **Longhi** - UPF
Valeska Fortes de **Oliveira** - UFSM

COLABORADORES NO GLOSSÁRIO

ANALISES NO GLOSSÁRIO
Ana Maria Souza e Braga - UERGS

Andréa Maria Souza e Braga
Arabela Olivetti - UFRGS

Claus Dieter Stobaus - PLICRS

Juan Jose Moreno Mosquera - PUCRS

Juan José Monino **Mosquera**
Margareth **Axt** - IIEGGS

Margareth Axl - UFRGS
Marlis Polidori - UFRGS

Maria Beatriz Luce - UFRGS

Maria Beatriz Luce - UFRGS
Maria Emilia do Amaral Engora - UFRGS

Ricardo **Rossato** | IESM/UFSC

AUXILIARES DE PESQUISA

Doralisa Rodrigues de Oliveira - Bolsista IC/UnBra - 2003

Berlinda Rodrigues de Oliveira - Bolsista IC/
Grace Freitas- Bolsista IC/Fapergs - 2003

Grace Hellas - Bolsista IC/Fapergs - 2002
Priscila Verduim - Bolsista IC/Fapergs - 2002

Flávia Verduin - Bolsista IC/Fapergs - 2003
Thaís Campos Teixeira - Bolsista AT/CNPq - 2003

EDIÇÃO

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
BRIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação

SUMÁRIO

ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: apresentação.....	11
Marília Morosini	
1. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL	
CAPÍTULO UM	
<i>PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO RS: movimentos e energias.....</i>	25
Maria Isabel da Cunha	
CAPÍTULO DOIS	
<i>PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA FURG</i>	37
Nágila Giesta	
CAPÍTULO TRÊS	
<i>PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA PUCRS</i>	
<i>Pedagogia Marista na PUCRS.....</i>	47
Maria Helena Menna Barreto Abrahão	
<i>Pedagogia Universitária na PUCRS: história de um percurso.....</i>	71
Marlene Grillo, Délcia Enricone, Maurivan Guntzel Ramos	
CAPÍTULO QUATRO	
<i>PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UCS</i>	79
Ana Lucia Bogo, Nilva Lúcia Rech Stedile, Ivone Assunta Cortelletti, Liane Beatriz M. Ribeiro	
CAPÍTULO CINCO	
<i>PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UFPEL.....</i>	95
Maria Cecília Lorea Leite, Maria da Graça Ramos	

CAPÍTULO SEIS**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UFRGS**

<i>Pedagogia Universitária na UFRGS: espaços de construção</i>	111
Maria Estela Dal Pai Franco, Elisabeth Diefenthaler Krhae	
<i>Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias</i>	131
Merion Campos Bordas	

CAPÍTULO SETE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA ULBRA	137
Dorilda Grolli, Silvana Lehenbauer, Maria Fani Scheibel	

CAPÍTULO OITO

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UNICRUZ	151
Jacira Cardoso de Moreira, Claudia Regina Rodrigues de Carvalho, Elena M. ^a Billig Mello, Fátima Terezinha Lopes da Costa, Lucia M. ^a Baiocchi Amaral	

CAPÍTULO NOVE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UNISINOS	171
Lia Bergamo Becker, Cecília Broilo, Mari M. dos Santos Forster	

CAPÍTULO DEZ

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UPF.....	179
Solange Maria Longhi, Rosa Maria Locatelli Kalil	

CAPÍTULO ONZE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO RS: caminhos.....	189
Denise Leite	

CAPÍTULO DOZE

ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL	199
Clarissa Eckert Baeta Neves	

2. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NUM MUNDO GLOBAL**CAPÍTULO TREZE**

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E CAMPO DE CONHECIMENTO: RIES –	
Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior.....	219
Marília Morosini	

CAPÍTULO CATORZE

METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: um olhar por dentro	229
Marlene C. Grillo, Cleoni M. B. Fernandes	

CAPÍTULO QUINZE

PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: tramas na tessitura.....	241
Silvia Maria de Aguiar Isaia	

CAPÍTULO DEZESSEIS

PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR, saberes acadêmicos e demandas	
<i>Profissionais</i>	253
Valeska Fortes de Oliveira	

CAPÍTULO DEZESSETE

PROFESSORES DE LICENCIATURA: concepções de docência	263
Silvia Maria de Aguiar Isaia	

CAPÍTULO DEZOITO

FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E REDES VIRTUAIS DE CONHECIMENTO.....	279
Adriana Rocha Maciel, Ana Claudia Pavão Siluk	

3. GLOSSÁRIO 281

FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E REDES VIRTUAIS DE CONHECIMENTO

Adriana Moreira
da Rocha Maciel*



Ana Cláudia
Pavão Siluk**



1. Criação de Ambiente Virtual de Formação e Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento de um ambiente interativo virtual, é uma das prioridades para a consolidação de redes acadêmicas. Este é o caso da RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, (veja-se capítulo XIII desta obra) uma rede articulada, preferencialmente, de forma presencial. Com a criação do ambiente virtual, enquanto uma comunidade efetiva de professores-investigadores, dinamiza:

- a articulação da comunidade científica da área, por meio do mapeamento dos investigadores, sua produção e trajetória;
- fortalecimento do movimento em torno dos objetivos e metas comuns, resgatando, partilhando e divulgando experiências significativas na Educação Superior;
- a interatividade entre os professores-investigadores, tendo na rede virtual um contexto colaborativo, através de diferentes processos mediadores, tanto telemáticos quanto interpessoais;
- a formação contínua do professor de Ensino Superior, configurando-se também como uma Rede de Formação, ao constituir-se como espaço de solidariedade profissional, em que o professor pode ser “ouvido”

Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação Brasileira/UFSM e Doutora em Educação/UNICAMP, com Tese de Doutoramento sobre a Docência Universitária. Foi professora-Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação/UFSM. Professora da FSG – Faculdade da Serra Gaúcha. Coordenadora do Kosmos - Laboratório de Multimídias e Ambientes Virtuais em Educação. Membro da RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior).

Graduada em Letras, 1989 e Mestre em Educação, 1999/UFSM. Doutoranda em Informática na Educação/UFRGS. Foi professora de Tecnologias Educacionais/UNICRUZ. Professora da FSG – Faculdade da Serra Gaúcha. Pesquisadora do Kosmos - Laboratório de Multimídias e Ambientes Virtuais em Educação. Membro da RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior).

em seus saberes, em suas inquietações e questionamentos, compreendendo que não está solitário na caminhada (MACIEL, 2000); – a disponibilização de um centro virtual de informações sobre a Educação Superior, enquanto área do conhecimento e da prática profissional.

Decorrente disto, planificou-se uma proposta de investigação-ação, inserida no contexto integrado de uma rede presencial e virtual, pretendendo-se utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na otimização das condições, tanto de acesso a RIES pela comunidade em geral, interessada na área do conhecimento, quanto de interatividade entre os professores e entre as IES. Destaca-se como fio condutor no perfil da Rede de Conhecimento o desenvolvimento da produção científica e científico-pedagógica, no que se refere: à gestão da Educação Superior; à formação do professor de Ensino Superior em todas as áreas de Formação; e à Pedagogia Universitária, como articuladora dos saberes e fazeres no contexto do Ensino Superior.

A abordagem proposta implica a assimilação ativa das mudanças sociais provocadas na função docente, levando ao questionamento dos cenários até aqui vivenciados, no contexto da Educação Superior, e como o professor está enfrentando os efeitos disto em sua prática profissional. Ampliar a discussão é condição essencial para a ruptura com os modelos ultrapassados e para a construção colaborativa de propostas inovadoras de Pedagogia Universitária.

A preocupação com os professores universitários e, mais especificamente, com sua formação, ao longo da trajetória docente, está presente nas teses de doutorado de Isaia (1992) e Maciel (2000). Nesses estudos constatou-se, em IES públicas e privadas, a perplexidade dos professores frente a sua prática educativa e, mais do que isso, a sua solidão pedagógica diante das dificuldades do percurso. Sendo mínima a contribuição da maioria dos cursos de pós-graduação à formação docente para o ensino superior e, ainda o fato de que esta formação não ocorre nos cursos de graduação, questionou-se, então: *quem forma o docente para o ensino superior? Quem forma os formadores de profissionais?*¹

A trajetória acadêmica do professor, apontada como articuladora de sua formação ao longo da vida, não garante a qualidade da mesma, nem uma pedagogia específica, cuja intencionalidade conduza à inovação da docência universitária como propulsão para uma educação emancipatória. Elementos dinamizadores, quando presentes, tendem a provocar um processo de (trans)formação, no ato mesmo de ensinar; porém, o que ocorre quando o exercício da docência torna-se

¹ Algumas respostas têm-se buscado em pesquisas apoiadas pelo CNPq, desenvolvidas pelo Grupo Trajetórias de Formação, nascido do trabalho de vários professores-investigadores que fazem parte da história da RIES: O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira (1999); O professor universitário e sua trajetória ao longo da carreira: estudo exploratório sobre ciclos de vida profissional (2001).

um ato rotineiro? Ou quando não se tem mediações pedagógicas de qualidade?

Trata-se, portanto, de conduzirem-se as questões ao campo da educação permanente, ratificada em uma Sociedade que vem demarcando o conhecimento como uma instância de apropriação ativa que vai-se configurando em um continuum de experiências e expressões. A idéia de educação permanente funde-se na concepção de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida, o que vem reforçar a importância de utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas mediadoras desses saberes e dessas competências que vão-se constituindo no exercício da docência. Socializar esses processos é também uma forma de subsidiar a sistematização da grande diversidade de experiências acerca da Pedagogia Universitária.

As iniciativas em Educação Superior devem promover ambientes favoráveis à inovação e à disseminação do diferencial nas práticas. Entretanto, para que as inovações se traduzam em transformação, precisam desenvolver-se a partir da realidade, implicando o envolvimento e iniciativa das Instituições de Ensino Superior (IES), enquanto organizações aprendentes, objetivadas a partir dos problemas e necessidades locais, percebidos pelos seus protagonistas.

As práticas bem sucedidas precisam ser partilhadas e disseminadas, reforçando os laços entre os professores-investigadores, as IES e as comunidades, estimulando e desenvolvendo a socialização profissional e gerando oportunidades de conhecimento e aprendizagem na dialética entre teoria e prática. Tais iniciativas e práticas requerem mediação e apoio adequados, com sustentabilidade política e institucional.

A RIES é uma proposta de mediação nesse contexto. Como rede presencial, congrega professores-investigadores implicados na Educação Superior. Integrando-se em uma Rede, também virtual, expande as suas ações e permite o acesso irrestrito aos protagonistas e cenários, onde se desenvolvem as práticas educativas no Ensino Superior, permitindo a interatividade e a interinstitucionalidade cooperativa.

Nesta perspectiva, o Centro de Educação da UFSM, por meio do PPGE, apoiou a criação do KOSMOS - Laboratório de Mídias Integradas e Ambientes Virtuais de Educação, priorizando o uso das tecnologias da informação e comunicação na construção de contextos de partilha dos saberes docentes, em todos os seus níveis, formais (Educação Básica e Educação Superior) e não-formais, na perspectiva de abordagens multirreferenciais em Educação. Os pesquisadores do grupo interagem nas propostas de investigação, partindo dos contextos e dinâmicas interativas de aprendizagem do professorado frente às TIC.

Ao reunirem-se pesquisadores de diferentes áreas e instituições, configura-se a base de uma comunidade de aprendizagem cooperativa, rompendo fronteiras epistemológicas e partilhando zonas de possibilidades, com espírito científico inovador, como uma nova e libertadora forma de expressão a ser socializada amplamente. Nessa direção, configura-se a participação no KOSMOS, de

professores-investigadores do Pós-Graduação em Informática na Educação (PGIE) da UFRGS, através de professores e pós-graduandos, como um diferencial de qualidade, na partilha das experiências daquele grupo, já consolidado, com este, emergente. Como iniciativa imediata do Laboratório, está sendo viabilizado o projeto da RIES – Rede Sulbraseileira de Investigadores do Ensino Superior, no que se refere à construção do seu ambiente interativo virtual.

2. Configuração de Ambiente Virtual como Espaço Formativo do Professor Universitário

A inclusão do professor-participante em uma rede virtual implica na sua imersão em um ambiente construtivista, capaz de oferecer condições de interatividade produtiva e aprendizagem colaborativa, sendo mediado e mediando em um processo continuado. Esse processo desenvolve zonas de possibilidades que vão emergindo no processo interativo, situando-as em contexto virtual similar ao ideal de uma comunidade acadêmica que partilha seus saberes e (re)constrói suas práticas.

A realidade virtual exige uma visão ampliada do processo perceptivo, na construção do conhecimento, visto que o aprendente passa a estabelecer relações entre o seu meio concreto e a realidade virtual intermediada pelo computador, sendo uma apropriação ativa, que se vale tanto de elementos perceptivos quanto conceituais anteriores que forjaram a capacidade perceptiva do momento, viabilizando as contínuas (re)formulações do pensamento reflexivo.

Esse processo pode ser configurado como base organizativa aprendente para o professor universitário, nas interações mediadas no ambiente virtual cooperativo e aí estudado como uma dinâmica (trans)formativa. Diversos aspectos poderão ser analisados no processo de construção e operacionalização desse ambiente, com vistas a sua otimização, tanto no que tange aos aspectos tecnológicos, quanto pedagógicos, envolvidos no desempenho da Rede, nas condições para suporte à construção do conhecimento.

Sendo assim, a investigação-ação como processo de investigação-formação, permite a compreensão de *como se desenvolve, no ambiente virtual, a articulação da comunidade científica, a organização e fortalecimento do movimento e a interatividade entre os membros, no que se refere às possibilidades que oferece para um 'continuum' de formação do professor-investigador atuante no Ensino Superior*. A Rede constitui-se, no ambiente Virtual, na perspectiva de uma *rede de formação continuada de professores-investigadores de sua própria prática no ensino superior*, enquanto ensinantes/aprendentes e aprendentes/ensinantes, dois ângulos de leitura, reflexão e intervenção para dois contextos de atuação:

- os professores-investigadores participantes da Rede, de um modo geral, originários das diferentes áreas do conhecimento (como se integram as TIC; como suas singularidades são consideradas nesse processo; quais zonas de

desenvolvimento proximais são desenvolvidas no processo interativo; quais as implicações de sua participação na Rede para as suas concepções e, consequentemente, para as práticas pedagógicas que desenvolvem);

- os professores-investigadores que atuam como mediadores pedagógicos (que competências são exigidas para um *continuum* no processo de mediação; como interagem com as diferenças individuais no processo de mediação; como gerenciam a adequação das ferramentas telemáticas, considerando usuários experientes e usuários que nunca utilizaram computador; como são criadas as zonas de desenvolvimento proximais no processo dinâmico, de formação dos mediadores e dos usuários).

O *conhecimento atual do tema*, exige entrecruzar Educação Superior/Formação do Docente de Ensino Superior/Redes de Conhecimento. A Educação Superior tem sido um objeto pouco estudado pelos pesquisadores brasileiros, porém, com o impacto das mudanças sociais e das políticas públicas no Ensino Superior, nos últimos anos, tem aumentado o interesse sobre o tema, surgindo professores e grupos que buscam pesquisar e refletir sobre a temática. Destaca-se como grupo de estudo e pesquisa, o projeto UNIVERSITAS, ligado ao GT Política de Educação Superior da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. O Universitas/BR é um projeto integrado CNPq, envolvendo 19 universidades brasileiras e tendo como objetivo principal mapear, identificar, consolidar e disponibilizar, virtualmente, a produção científica sobre Educação Superior, no país, a partir de 1968 (ano da Reforma Universitária), em 15 categorias e 77 subcategorias (MOROSINI, M. C. 1999).

No Brasil, a formação do professor de Ensino Superior tem destaque nos trabalhos de Fernandes (1998); Marques Formiga, Franco, Carneiro (1989); Cunha (1993, 1996); Gatti (1992, 1997); Pimentel (1993); Favero (1994); Demo (1995, 1996); Pagotto (1995), voltados basicamente à atribuição dos professores e à necessária relação entre ensino e pesquisa. Destacam-se, também, os trabalhos de Mizukami (1995, 1996); Masetto (1998) e Morosini (1997).

Isaia (1992) aborda, em sua tese de doutoramento, as cognições e sentimentos do Professor de 3º e 4º Graus. Maciel (2000), também em tese de doutoramento, questiona em que condições pode-se compreender a formação na docência universitária como uma realidade e as possibilidades aí geradas para uma pedagogia universitária diferenciada, a partir de redes de formação baseadas na solidariedade profissional entre professores gerativos.

Marli André (1999) apresenta, pelo INEP, um estudo da arte sobre a formação de professores, concluindo que existe "uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental" e um "silêncio quase total com relação à formação do professor para o ensino superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuação nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco" e que, ainda "são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos

multimeios ou da informática no processo de formação”.

A expansão das redes telemáticas (LÉVY, 1998) potencializa as possibilidades mediadoras das Redes na aprendizagem cooperativa. O trabalho de Franco e Morosini (2001) aborda a questão de redes acadêmicas e resgata as experiências e reflexões internacionais que sinalizam para as realidades americana e européia. As redes pontuam questões que exigem reflexões profundas: a inteligência coletiva interligando o ser humano e a telemática; os novos contratos sociais sendo exigidos face às redes telemáticas; a tentativa de que isso gere um saber coletivo e democratizado, mesmo que complexo. Sob tal perspectiva, entendem-se as possibilidades de uma Rede virtual que contextualize dinâmicas de formação na docência de Ensino Superior, carente de iniciativas, onde os professores admitem uma “solidão pedagógica” (MACIEL, 2000) já inscrita ao ingressarem na profissão docente sem estarem preparados para tal.

A noção de sociedade pedagógica, em contraposição à sociedade de controle (SERRES, 1995), é caracterizada pela formação contínua, potencializando-se o livre acesso à informação através das TIC, para além dos limites do acadêmico, propiciando um espaço multicultural, em que a tônica recai na partilha dos saberes para a criação de um mundo global, porém democrático, preservador das especificidades locais. O saber desloca-se em direção às pessoas, fomentando condições geradoras de uma inteligência coletiva (LÉVY, 1998). Dessa forma, as redes de conhecimento disponibilizadas em ambientes virtuais propiciam mudanças na *práxis* pedagógica e no desenvolvimento profissional do professor. Algumas ações dessa natureza podem ser visualizadas na América Latina e na Espanha. A exemplo, citam-se as principais redes: RAU - Rede Acadêmica do Uruguai (<http://www.rau.edu.uy>); Red PANNet (<http://www.utp.ac.pa>) (Universidad Tecnológica de Panamá - UTP); RISEU (<http://www.sue.unam.mx/riseu>) (Red de Investigadores sobre la Educación Superior, do México) e RIFAD (<http://www.oei.es/rifad.htm>) (Rede Iberoamericana de Formação e Atualização Docente, da Espanha).

Dentre as Redes analisadas, as que parecem ter maior identificação com a proposta da RIES Virtual são a RISEU e a RIFAD. A RISEU (Red de Investigadores sobre la Educación Superior) está formada por acadêmicos dedicados ao estudo da educação superior, investigadores mexicanos, especialistas latinoamericanos, espanhóis e de outras nacionalidades. Integra os investigadores dedicados ao estudo sistemático da educação superior, constituindo um espaço de interlocução acadêmica, difundindo textos relevantes e apoiando a investigação através do desenvolvimento de recursos documentais.

A RIFAD, Rede Iberoamericana de Formação e Atualização Docente, surge como resposta à criação de canais estáveis de comunicação entre os profissionais preocupados com a formação e atualização dos docentes iberoamericanos. A RIFAD: difunde experiências inovadoras na formação docente; atua na busca, localização e difusão de bibliografia especializada e de instrumentos

de investigação e técnicas; provoca o debate de temas propostos pelos membros da Rede; incentiva o planejamento e desenvolvimento de projetos comuns de investigação sobre a formação do professor, além de potencializar o uso das tecnologias como suporte à formação profissional.

Reconhecendo-se a dinâmica de continuidades e descontinuidades nos processos de ruptura com os modelos ultrapassados e a necessidade de inovações diante das provocações da época contemporânea, três idéias-chave podem ser destacadas: inteligência coletiva, redes de conhecimento e cidadania (SILUK, 1999). Para Maciel (2000), em um contexto de mudanças sociais que incidem sobre o papel do professor, não se trata mais de hipervalorizar a qualificação enquanto titulação, mas, sim, de abordar a formação do professor universitário na docência, quando este, gerativamente, coopera em redes de apoio dinamizadas na investigação-ação e investigação-formação.

Redes de apoio que se constituem, na realidade, em Redes de Formação, que criam oportunidades de desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida, seriam instâncias cooperativas, em que os professores desejem engajar-se por meio de projetos e atividades coletivas. No contexto do Ensino Superior, as redes de conhecimento permitem o intercâmbio de informações e experiências entre os profissionais docentes das diversas áreas, atendendo às exigências de percepções sistêmicas das diferentes profissões e, ao mesmo tempo, competências específicas de uma Pedagogia Universitária.

Nessa conjuntura, defende-se o conceito de comunidades ativo-criticas de conhecimento (ELLIOTT, 1999), espaços públicos onde se produza, em processos de investigação-ação e investigação-formação, transpondo este campo conceitual para um ambiente ativo-critico virtual, com ferramentas acessíveis das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), dando suporte à criatividade profissional, institucional e política. As TIC atuam como instrumentos culturais, podendo melhorar o processo de socialização ao facilitar outros processos interativos e mediadores do conhecimento. Acredita-se nesse horizonte de possibilidades da RIES Virtual.

Configurando-se a RIES como um mecanismo de intercâmbio social entre diferentes instituições, organizações e profissionais, pretende-se: o intercâmbio de informações; a partilha de metodologias e práticas de trabalho; a colaboração em iniciativas de capacitação, investigação e desenvolvimento profissional; a produção coletiva do conhecimento em complementaridade, reciprocidade e partilha. O êxito dessa Rede promotora do desenvolvimento profissional do professor universitário inclui o compromisso com a prática participativa, manejo tecnológico, normas definidas, objetivos e regras comuns. Ainda que as metas comuns sejam visíveis, existem barreiras entre as diferentes instituições e pessoas que necessitam de estruturas, fóruns e estratégias para derrubá-las, tendo em vista sua realização.

A tessitura do tema envolve as bases constitutivas de uma rede voltada à formação de professores universitários: dialogicidade complexa, processos

colaborativos, implicação positiva dos participantes, códigos compartilhados de informação e comunicação, processos mediadores na criação e expansão de zonas de possibilidades individuais e coletivas, além das ferramentas tecnológicas. Nesse contexto, sobressai como fio condutor a preocupação com a formação dos dinamizadores das redes de conhecimento, enquanto mediadores que também são mediados em seus processos de desenvolvimento profissional e aprendizagem.

Compreende-se que, metodologicamente, o processo é dinamizado por meio da investigação-ação, constituindo-a concretamente em investigação-formação. As interfaces ocorrerão por meio das ações-reflexões-ações e pelas deliberações dos sujeitos interatuantes, em espirais de diagnóstico-planejamento-ação-observação-reflexão-replanejamento-ação. Nesse processo, a equipe de pesquisa, ao dinamizar a Rede Virtual, interage com os professores-investigadores participantes e mediadores, estes últimos, profissionais que já estão integrados na RIES presencial, que se articula desde 1998. Porém, não é um grupo fechado, mas uma comunidade que vai-se constituindo na interação presencial e, assim também se deseja, no ambiente virtual.

Pensar a prática investigativa como um processo ativo-crítico conduz à aprendizagem de como fazê-la, favorecendo outras organizações e desenvolvendo os profissionais envolvidos no processo. Cada fase cíclica é uma nova proposta para ser investigada e é o meio pelo qual se (re)configura o trabalho cotidiano, em um processo de investigação-formação, conduzida através de recursos mediadores auxiliares e sociais. Assim, vai-se tecendo a intencionalidade das ações, por meio:

- da pesquisa das diferentes realidades docentes vivenciadas pelos participantes da Rede, para investigação temática, em uma dinâmica de apreensão das trajetórias de formação e práticas pedagógicas;
- da organização e análise das informações (codificação/descodificação dos problemas levantados, contextualizando-os em uma perspectiva crítico-constitutiva);
- da definição dos complexos temáticos e dos temas que o tecem, em uma perspectiva interdisciplinar;
- da seleção dos conteúdos significativos para mediação pedagógica por meio das ferramentas tecnológicas;
- da organização do trabalho coletivo, através da programação das diferentes áreas;
- da organização das atividades que dinamizarão a Rede;
- das ações concretas para a superação das situações-limites, envolvendo planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo pedagógico e tecnológico;
- da dialogicidade na construção das práticas;
- da superação da tendência à fragmentação entre as demandas tecnológicas e pedagógicas;
- da escuta sensível e olhar empático aos sujeitos interatuantes no ambiente

virtual;

- da base problematizadora que mantém a dinâmica interativa da comunidade virtual.

Sendo assim, a investigação-ação vai sendo delineada em ciclos de ação-reflexão-ação, partindo-se da leitura da realidade como diagnóstico de necessidades e possibilidades para o permanente (re) planejamento das atividades em um processo reflexivo que permitirá a compreensão do desenvolvimento da RIES Virtual e as intervenções para a sua otimização, enquanto contexto cooperativo de educação continuada, de investigação dos movimentos da Educação Superior, de sistematização e socialização das produções decorrentes do processo.

3. Ambiente Virtual como Espaço Coletivo de Formação

Esperando-se a consolidação da RIES Virtual como *Rede de Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores-Investigadores no Ensino Superior*, tem-se como foco: os professores-investigadores que atuam como mediadores pedagógicos (competências, modos de interação; gestão e uso das ferramentas telemáticas; criação de contextos de desenvolvimento das potencialidades); a integração dos professores às TIC; a mediação pedagógica no processo interativo; as implicações da participação na Rede para as concepções e, consequentemente, para as práticas pedagógicas que os professores universitários desenvolvem.

Ao pensar-se uma rede presencial e virtual em que fosse possível a interlocução dos saberes docentes, criou-se um espaço crítico-reflexivo sobre as práticas pedagógicas no âmbito da Pedagogia Universitária. Suas metas, aos poucos, vão-se explicitando: desenvolvimento e realização do profissional docente; concretização da solidariedade profissional em uma rede de apoio dialógica, interdisciplinar e cooperativa; partilha de experiências; discussão de projetos docentes (envolvendo ensino, pesquisa e extensão); construção de matrizes teóricas e práticas diferenciadas no âmbito da formação docente.

O desenvolvimento do profissional docente através de contextos interativos tem sido evidenciado em direção à autoconstrução do docente (MACIEL, MOREIRA e COSTA, 2001). Como aprendente/ensinante e ensinante/aprendente, ao desenvolver competências cognitivo-emocionais, os professores amenizam a "solidão pedagógica" com que, muitas vezes, percorrem o "labirinto" experencial. Também tomam consciência das condições ambientais (exógenas e endógenas) em que exercem a docência e que podem levar ao mal-estar docente, possibilitando a produção de vias alternativas para a resolução dos problemas vivenciados, desde o nível macro, das demandas sociais sobre o trabalho docente, até o nível micro, da sala de aula universitária.

Por outro lado, esse processo pode desencadear a abertura gradativa da cultura institucional, permitindo a interlocução dos saberes, a manifestação dos sentimentos e percepções, a troca de experiências, a argumentação, a pluralidade de

ídias e os posicionamentos, em uma rede de apoio que se encontra alicerçada no conceito de “comunidade ativo-crítica”, como um caminho viável para a profissionalização docente. Nesse tipo de comunidade, concretiza-se a investigação - formação mobilizadora da experiência -, além da dimensão pedagógica, para a produção de saberes, através da criação de redes de (auto)formação participada, decisivas para o profissional decente, para a socialização profissional e para a afirmação da própria profissão docente (NÓVOA, 1992).

A formação de comunidades de profissionais ativo-críticos institui uma nova cultura organizacional (NÓVOA, 1992), que produz: a) a vida do professor, na perspectiva de desenvolvimento pessoal; b) a profissão docente, na perspectiva de desenvolvimento profissional e c) a universidade, na perspectiva de desenvolvimento organizacional.

Produzindo o desenvolvimento pessoal/profissional, em um espaço formativo que contextualiza as condições para a auto-formação no exercício da docência, enfatiza-se um trabalho de: reflexividade crítica; (re)construção permanente de uma identidade pessoal; investimento na pessoa, dando um estatuto ao saber experencial; práxis como lugar de produção dos saberes docentes; atenção especial às vidas dos professores; experiência como mobilizadora de uma pedagogia dialógico-transformadora; prevenção/intervenção ao mal-estar docente, na busca do bem-estar docente.

Produzindo a profissão docente, na perspectiva de desenvolvimento profissional, dimensiona-se coletivamente a emancipação profissional, a consolidação da profissão e a autonomia na produção de saberes e valores. Na dialética entre o trabalho e a formação, articula-se a formação contínua, a gestão, as práticas curriculares e as necessidades do professorado. A conquista do espaço formativo contextualiza a possibilidade de experiências inovadoras que se expandem, consolidando práticas diferenciadas e a identidade do profissional docente no Ensino Superior.

A Universidade, na perspectiva de desenvolvimento organizacional, por sua vez, consolida-se como espaço de formação, na articulação pela investigação participativa. O redesenho do contexto institucional em que se exerce a docência vai-se consolidando pela análise crítica das realidades; pela transformação das práticas educativas e pela mudança dos valores educacionais nas instâncias institucionais. O desenvolvimento sistemático de competências e saberes amplia o compromisso com a melhoria da educação, a partir da prática pedagógica como compromisso social de educador com a construção de um conhecimento emancipatório, possível por meio de práticas dialógicas e transformadoras.

A abordagem de situações-problemas vivenciadas pelo professorado, na prática cotidiana, em um contexto de partilha de experiências, possibilita ver o dia-a-dia pedagógico como passível de mudanças (contingenciais), exigindo respostas práticas. Permite o aprofundamento do conhecimento da problemática da docência universitária, em um caráter situacional, ao mesmo tempo em que se expande, na

partilha com outras redes coletivas, institucionais e interinstitucionais.

Na rede virtual, pressupõe-se “o que está acontecendo”, investigando-o em uma dinâmica espiral, que envolve o entendimento do problema prático; a ação planejada para solucioná-lo, a partir da reflexão validada no diálogo aberto entre os participantes e sob o ponto de vista deles, bem como o replanejamento da ação, aprofundando-se o seu entendimento. A explicitação do processo, em relatos conjunturais, traduz um fluxo de informações partilhado entre os professores-pesquisadores.

A dinâmica processual envolve, na medida em que o professorado comprehende-se enquanto professor-pesquisador da própria prática, uma outra rede fundamental a ser construída, na perspectiva de que a rede de conhecimento estende-se para o âmbito da sala de aula universitária, estabelecendo a dialética teoria-prática, eliminando a fragmentação entre ensino, pesquisa e extensão. O processo pedagógico, na dinâmica ação - reflexão - ação, rompe com o paradigma curricular técnico-linear, estabelecendo as bases de um paradigma dialógico-transformador, na direção de uma nova perspectiva de educação universitária. A participação dos ensinantes/aprendentes em um processo interativo e mediador, favorece-lhes o acesso às práticas inovadoras e democráticas, ajudando na construção de um ambiente acadêmico de qualidade humanizadora.

A mediação pedagógica é, portanto, o tear em que se vislumbram as possibilidades de um ambiente virtual como espaço formativo do professor universitário, colocando-se na base da ruptura com modelos de uma pedagogia universitária tradicional e na direção das inovações da Educação Superior, enquanto organização aprendente, em que os sujeitos do processo interatuam como interlocutores, acessando os recursos tecnológicos como elementos de mediação entre os saberes, as pessoas e as práticas sociais, estabelecendo relações ampliadas, complexas, multiculturais e multirreferenciais, instituindo, novas significações. O sentido da relação pedagógica, no ambiente virtual de formação e desenvolvimento profissional, é preservado na dialogicidade entre os sujeitos que a configuram cotidianamente, permitindo um avanço para além da Sociedade do Conhecimento, ampliando os domínios cognitivos.

O conhecimento do conhecimento compromete (MORIN,1999). Saber o que fazer com o conhecimento determina eticamente como utilizá-lo, ou, pelo menos, deveria estar presente nas decisões e responsabilidades sobre os atos cotidianos, contribuindo para melhorar o mundo em que se vive. Assim como grandes idéias inovadoras não causam (trans)formação, a menos que nasçam da procura de respostas no enfrentamento da realidade cotidiana, reunindo experiências, competências e saberes, na trama dialógica entre aqueles que se comprometem, sobretudo, em aceitar o desconforto do aprender continuamente como um desafio coletivo.

Referências

- ANDRÉ, Marli. (Org.) *Formação de Professores. Serie: Estados do Conhecimento*. Brasília: INEP/ANPED, 1999.
- CUNHA, M. *A prática pedagógica do "bom professor": influências na sua educação*. Campinas: Papirus, 1993.
- . Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, nº. 97, p. 31-45, 1996.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- . Formação permanente de formadores – Educar pela pesquisa. In: ELLIOTT, J. *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1999.
- FÁVERO, M. Produção e apropriação do conhecimento na universidade. In: MOREIRA, A. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994, p. 53-60.
- FERNANDES, C. *A pesquisa na universidade: competência do docente-pesquisador*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai. MOROSINI, Marília Costa. (Org.). *Redes acadêmicas e produção do conhecimento em educação superior*. Brasília: INEP, 2001.
- GATTI, B. A formação dos Docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, n. 81, p. 70-74, 1992.
- GATTI, B. *Formação de professores e carreira*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- ISAIA, S. *Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: Produção de conhecimento e qualidade de ensino*. 1992. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

- MACIEL, A. M. R. *A Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas.
- , A. M. R. MOREIRA, J. C. COSTA, F. T. L. As Redes de Conhecimento na Docência Universitária: Programa de Formação Continuada na Universidade de Cruz Alta. *Anais do II Simpósio Internacional de Educação Superior*. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.
- MARQUES; FORMIGA; FRANCO; CARNEIRO. Ensino e pesquisa na universidade: questão de lei ou de visão de mundo? *Cadernos de Pesquisa*, n. 69, 1989, p. 5-16.
- MASETTO, M. Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998, p.9-26.
- MIZUKAMI, M. G. *Aprendendo a profissão docente no ensino superior: um estudo de caso*. São Carlos: PPGE – UFSCar, 1995.
- . Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M., MIZUKAMI, M. G. (Orgs.). *Formação de professores*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.
- MORIN, Edgar. *O método*. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- MOROSINI, M. Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.). *Universidade Futurante*. Campinas: Papirus, 1997, p.95-123.
- (Org.) Educação superior em periódicos nacionais. Série *Estado do Conhecimento*. Brasília: INEP, 1999. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- PAGOTTO, M. D. *A UNESP e a formação de professores*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas: Campinas.
- PIMENTEL, M. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993.
- RAU - *Rede Acadêmica do Uruguai*. Disponível em <<http://www.rau.edu.uy>>

Red PANNet. Universidad Tecnológica de Panamá – UTP. Disponível em <<http://www.utp.ac.pa>>

RISEU - *Red de Investigadores sobre la Educación Superior, do México.* Disponível em <<http://www.suc.unam.mx/riseu>>.

RIFAD - *Rede Iberoamericana de Formação e Atualização Docente.* Espanha. Disponível em <<http://www.oei.es/rifad.htm>>.

SERRES, Michel. *A lenda dos anjos.* São Paulo: Aleph, 1995.

SILUK, A. C. P. *Tecnologias Educacionais: Internet Desafiando a Prática Docente.* 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria.

Bibliografias Consultadas

AMAT, O. *Formación de formadores.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000, 1997.

BALLENISSA, F. *Enseñar investigando: ¿cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla: Díada, 1995.

CARR, W. KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca, 1988. (Educación).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERNÁNDEZ, A.J. *Metodología sistemática en la enseñanza universitaria: un proyecto de integración ecológica y pedagógica.* Madrid: Narcea, 2002.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona: Graó, 1994.

JIMENEZ, B.; FERRANDEZ ARENAZ, A.; PUENTE, J. M.: *Funciones y rol del formador.* Madrid: Fondo de Formación, 1990.

LÓPEZ FERNÁNDEZ, F. *Formación de formadores.* Madrid: Cursosforum, 1994.

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. *Formación de formadores: planificación: diseño y evaluación de proyectos y programas.* Madrid: UNED, 1995.

MOROSINI, M. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. (Org.). *Professor de ensino superior: identidade, docência e*

formação.

Brasília: INEP, 2000. p.11-20.

BALAZAR, M. C. *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos.* Buenos Aires: Paidós, 1992.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata, 1998.

SULMAN, L. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, In: WITTRICK, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza – Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós, v. 1, 1989. p. 9-91.,

TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós, 1986.