

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE COMUNIDADES ACADÊMICAS NO MARCO DO MERCOSUL: A INVESTIGAÇÃO SOBRE ESTRATEGIAS INSTITUCIONAIS PARA O MELHORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, O CASO DAS ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITÁRIAS

Maria Isabel da Cunha¹
Elisa Angela Lucarelli²

Resumo

Apresenta-se o caso de duas equipes de duas universidades no contexto do Mercosul, a UNISINOS (Brasil) e a UBA (Argentina) que há mais de 20 anos investigam no campo da Pedagogia e a Didática Universitárias, desenvolvendo muitas de suas ações em forma conjunta. Na atualidade abordam a problemática das estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da educação superior como parte das atividades de um Projeto Conjunto Mercosul, que conta com apoio da CAPES (Brasil) e da Secretária de Políticas Universitárias (Argentina). O foco do trabalho refere-se às assessorias pedagógicas universitárias como uma das estratégias institucionais orientadas ao melhoramento da qualidade da educação superior. Cada equipe nacional coordena no seu país a concretização dos estudos particulares sobre o tema em respectivas universidades associadas em rede. No caso da equipe UBA se associa com três universidades nacionais argentinas e uma do Uruguai e no Brasil, além da Unisinos, o Projeto integra mais três Instituições universitárias. Além da investigação específica centrada nas assessorias, interessa analisar o trabalho colaborativo, vivido pelas duas equipes de pesquisa e as estratégias desenvolvidas que permitem sustentar a tarefa em comum.

Palavras chaves: assessorias pedagógicas universitárias – trabalho acadêmico colaborativo –redes

Resumen

Trabajo colaborativo entre comunidades académicas en el marco del MERCOSUR: la investigación sobre estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, el caso de las asesorías pedagógicas universitarias. Se presenta el caso de dos equipos de dos universidades en el contexto del Mercosur, la UNISINOS (Brasil) y la UBA (Argentina) que desde hace más de 20 años investigan en el campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias, desarrollando muchas de sus acciones en forma conjunta. En la actualidad abordan la problemática de las estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la educación superior como parte de las actividades de un Proyecto Conjunto Mercosur, que cuenta con el apoyo del CAPES (Brasil) y la Secretaría de Políticas Universitarias (Argentina). El foco del trabajo en común son las asesorías pedagógicas universitarias

¹ Dra. Em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS/Brasil. E-mail: cunhami@uol.com.br

² Dra. Em Educação. Professora da Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de Buenos Aires. E-mail: elucarel@filo.uba.ar

como una de las estrategias institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación superior. A su vez cada equipo nacional coordina en su país la concreción de estudios particulares sobre el tema en respectivas universidades asociadas en red (En el caso del equipo UBA se asocia con tres universidades nacionales argentinas y una del Uruguay). Además de la investigación específica centrada en las asesorías, interesa analizar el trabajo colaborativo, en especial en lo relativo al proceso seguido en las dos décadas y a las estrategias desarrolladas que permitieron sostener la tarea en común.

Palabras claves: asesorías pedagógicas universitarias, trabajo académico colaborativo, redes

Presentación

A temática que aglutina a proposta investigativa que estamos desenvolvendo tem sustentação na sólida trajetória de pesquisa e formação dos grupos envolvidos e na qualificação dos pesquisadores, todos experientes e comprometidos com o campo da educação superior. O recorte investigativo está alicerçado no interesse de estudo do grupo que já vêm produzindo em conjunto há mais de vinte anos, revelando um amadurecimento e conhecimento mútuo.

Um desafio concreto para a universidade se estabeleceu pela necessidade de transformar a tradição universitária alicerçada fortemente no paradigma moderno de valorização das certezas e do conhecimento como produto para uma outra condição que presidia a pesquisa, onde a dúvida e a provisoriade deveriam ser parte integrante da postura acadêmica. Desde logo foi possível perceber que essa ruptura exigiria uma investida mais intensa, pois envolvia culturas e perspectivas epistemológicas, incidindo na compreensão de currículo e de práticas de ensinar e aprender. Estaria a universidade disposta a enfrentar esse novo patamar? Registravam-se energias institucionais nesse sentido?

Os desafios nacionais de transformação da educação superior no Brasil e na Argentina foram progressivamente afetados pelo contexto internacional e o fenômeno da globalização trouxe impactos significativos para as políticas públicas, em especial, as da área social. Gradativamente os projetos nacionais foram dando lugar as metas-narrativas produzidas pelos órgãos mundiais de financiamento que anunciavam novos cenários nas disputas internacionais. A constituição da Comunidade Européia, que propunha uma identidade comum a todos os países do continente, foi um claro indicativo de que a luta competitiva de mercados ultrapassava a histórica condição nacionalista, presente na trajetória desses países. Como a educação e, notadamente a educação superior, assume uma posição estratégica no desenvolvimento econômico, logo ficou claro que as decisões sobre as políticas educativas estariam afetas a planos supranacionais, atendendo aos rumos da nova ordem internacional.

No caso da América Latina, a política de unidade de blocos econômicos esbarrou na falta de recursos e vontade política para a equalização das principais distinções econômicas e sociais. Diferentemente da Europa, os países latinos americanos foram atingidos individualmente pelas mesmas políticas, sem, entretanto, a possibilidade de articular movimentos conjuntos, quer de adesão ou de resistência. Mesmo com diferenças pontuais, a América Latina assumiu a perspectiva neoliberal que se instalava, anunciando a apologia do Estado Mínimo e da ineficiência do aparato público na prestação de serviços básicos, incluindo, certamente, saúde e educação. No Brasil, as estatísticas demonstram que a segunda metade dos anos 90 foi marcada pela expansão avassaladora da educação superior pela esfera privada. Essa, até então preferencialmente confessional ou comunitária, legitimou-se pela visão empresarial, implantando complexos acadêmicos, por todo o país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) reconheceu diferentes modalidades de educação superior, distinguindo aquela que se constitui a partir da indissociabilidade da pesquisa e deve ser feita nas universidades e a que pode estar somente envolvida com o ensino, própria dos Centros Universitários e Faculdades isoladas. A conceituação da educação superior indicada pela Constituinte de 1988 foi flexibilizada pela Lei de Diretrizes e Bases, revelando a perspectiva política em vigor. Entre os fatores que contribuíram para essa condição, são passíveis de reconhecimento a fragilidade das experiências articuladoras da nova epistemologia que suportava a relação do ensino com a pesquisa e a extensão, e a morosidade de regulamentação de alguns dispositivos constitucionais, que assim o exigiam.

Na Argentina o fenômeno da massificação da educação superior se deu em outro contexto, num discurso construído no bojo do processo de redemocratização do país na década de 80, assumindo a educação superior como um direito de todos. Os desafios trazidos por essa medida se manifestaram pela ampliação do número e interiorização das universidades nacionais, bem como pela procura de alternativas metodológicas de trabalhar com classes numerosas e alunos vindos, em parte, das classes populares.

No Brasil a ampliação de vagas através de instituições privadas interiorizou consideravelmente a educação superior e ampliou o acesso de uma faixa da população até então distante dos bancos acadêmicos. Entretanto essa expansão nem sempre foi realizada a partir de iniciativas de rigor, produzindo um processo de massificação sem o necessário investimento pedagógico que essa condição exigia.

Paulatinamente foram ampliadas as ofertas de matrículas, modificando históricos consensos ligados à função da universidade, que passava de uma perspectiva de atendimento da elite intelectual (certamente, também social) para a defesa da educação de massa. Essa posição identificou-se com os anseios de democratização do país e respondeu às expectativas de uma classe social emergente, pressionadora da possibilidade de garantir escolarização superior para sí. Como os postos de trabalho diminuam a olhos vistos em decorrência da aplicação tecnológica, e havendo a restrição dos investimentos dos estados nacionais, a educação média e superior passou a representar a principal possibilidade de acesso ao trabalho, entendido numa condição progressiva de oportunidades.

Esse percurso político implicou em diferentes tensões, exigindo mudanças nas representações de docência e discência na universidade que extrapolava a perspectiva naturalizada de que a docência universitária se qualifica pela pós-graduação *strictu-senso*, alicerçada na concepção de universidade voltada para a produção de conhecimento, através da pesquisa.

Mesmo sentindo os reflexos das políticas mais amplas de reenquadramento da educação superior no espaço econômico e social contemporâneo, os professores não refletem sobre essa condição de forma sistemática, compreendendo teoricamente o cenário que emoldura o seu trabalho. Poucos tomam a universidade como objeto de estudo, o que ocasiona descompassos entre suas expectativas e suas possibilidades, especialmente quando se vêm frente a situações acadêmicas que exigem aprendizagens complexas.

Esse cenário é similar na maioria dos países com quem temos dialogado e encontra paralelo em outros tantos. Vem, inclusive, produzindo um espaço de

discussão e pesquisa que toma o professor iniciante como sujeito de estudo, numa indicação importante das tensões que o mesmo enfrenta no início de sua carreira.

Como, então, trabalhar com a tensão entre a avaliação e o conceito de qualidade da educação superior que envolve ensino e pesquisa no âmbito dos currículos universitários e nas práticas de ensinar e aprender que deveriam implementar? Como corresponder aos desafios das aprendizagens complexas exigidas pelas profissões que precisam responder aos impactos das tecnologias e dos processos de comunicação humana?

Em tese, a pesquisa faz melhores os professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender e essas são qualidades importantes na docência. Pode-se questionar se o bom ensino decorre da pesquisa, mas é pouco sustentável afirmar que o adjetivo “superior” com o que se qualifica a educação de terceiro grau, não esteja intrinsecamente ligada à condição intelectual de produção do conhecimento, portanto às atividades investigativas.

Para Elton (2008, p.146), entretanto, somente o saber pedagógico pode estabelecer a ponte entre investigação e docência. São estes os saberes que tornam possível a mediação entre os processos desencadeados em cada uma das dimensões constituintes da educação superior. Para o autor, trata-se de ensinar um “modo de investigação”, considerando os estudantes peças-chave nos planos de estudo.

Romper com essa perspectiva se constitui em um processo exigente que envolve reflexões epistemológicas e apropriação teórica dos campos da docência, da aprendizagem e da avaliação (CUNHA, 1998, 2006, MAYOR RUIZ, 2007). Essas, por sua vez, é que podem interferir na compreensão de currículos e práticas pedagógicas inovadoras, que aproximem as dimensões do ensino e da pesquisa, explicitando o indicador de qualidade. Entretanto, no contexto preponderante da carreira universitária, há poucos espaços para construção desses saberes e um reconhecimento frágil da sua legitimidade pelos processo de avaliação externa. Continua-se, então, com a preponderância dos currículos tradicionais e

tomando somente como retórica a propalada indissociabilidade entre ensino e pesquisa como expressão da qualidade.

A estes cenários se acrescenta a importante revolução tecnológica, com forte presença desde o final do século XX, que disponibilizou a informação de maneira virtual, impactando a educação escolarizada. Não mais se tem, no professor, a centralidade da transmissão do conhecimento, repercutindo intensamente no seu papel profissional.

Também a condição cultural e cognitiva dos estudantes vem sendo afetada pelas novas formas de socialização do conhecimento. Há grupos muito jovens nos bancos universitários que, mesmo quando apresentam uma condição intelectual adequada, não demonstram a maturidade emocional necessária à escolha de um campo profissional. São pouco mais do que adolescentes, precisando de apoio afetivo, exigindo do professor muito mais do que o domínio do conhecimento específico. Precisam de alguém que os entendam, percebam seus códigos e suas possibilidades de crescimento.

Esse panorama tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade. A necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender tem feito emergir o campo da pedagogia universitária, debruçando-se sobre as práticas pedagógicas e de reorganização curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo. Uma agenda propositiva está exigindo uma análise mais intensa da relação ensino e pesquisa, aprofundando o conceito de qualidade da educação superior e de como essas reflexões políticas e posições epistemológicas incidem sobre os currículos e sobre as práticas de ensinar e aprender que se desenvolvem na universidade. Terão, necessariamente, de cotejar esses processos com as políticas de avaliação externa. Quantos dilemas nunca foram adequadamente resolvidos? Como as novas configurações estão a exigir revisões dos conceitos consolidados? Que lugares abrigam a discussão desses temas no cenário acadêmico?

As discussões sobre os espaços/ lugares/ territórios de formação do dos decentes da educação

superior vêm ocupando nossas atenções investigativas (CUNHA et al, 2010). O *espaço*, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação. Este *espaço* está ligado à missão institucional e a representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos. Tradicionalmente a universidade é identificada como um *espaço* de formação docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. Mas o fato de ser o *espaço* da formação não significa que, necessariamente se constitua em um *lugar* onde ela aconteça.

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O *lugar* se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades.

Já o *território* tem uma ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva não há *territórios* neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos com algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios e que sinalizam disputas de poder.

Os resultados da investigação acima referida realizada no Brasil, indicam que, sendo a universidade o espaço indiscutível da formação dos professores da educação superior, nem sempre se constitui no lugar para essa formação. Em geral constitui alguns lugares, diluídos em experiências tópicas e nem sempre compreendidas na sua significação institucional, como mostram as modalidades de formação pesquisadas. E o que se dá em muitos lugares é porque não tem um lugar reconhecido e valorizado legal e institucionalmente. Por essa razão não se constituem territórios, pois estes indicam uma condição resultante do seu reconhecimento no contexto de uma estrutura de poder. Só se constituirão quando forem firmadas ações como uma cultura, delineando processos decisórios e visões epistemológicas que se

tornem preponderantes. Certamente serão acompanhados por dispositivos legais e normativos.

No caso da Argentina e do Uruguai, que enfrentaram há mais tempo a complexa equação entre ampliação do acesso e qualidade da educação superior, alguns dispositivos foram sendo implantados, dando à pedagogia universitária algum espaço de legitimidade, desde que auxiliasse a compreensão dos desafios postos e propusesse caminhos alternativos.

Nas Universidades Nacionais argentinas os espaços foram transformados em lugares, na medida em que foram criadas institucionalmente, as Assessorias Pedagógicas junto às diferentes carreiras, com vistas a produzir conhecimentos sobre os processos de ensinar aninhados na cultura e nas condições objetivas de cada área do saber.

Essas Assessorias contaram com o aporte de profissionais docentes da área da educação, que assumiram tarefas de investigação e apoio pedagógico aos docentes e gestores acadêmicos.

No contexto universitário, assinalado por tensões e diversas representações institucionais, a assessoria pedagógica universitária se faz presente como um dos recursos possíveis aos que a instituição pode acudir para empreender processos de transformação no campo do ensino. É possível sustentar que “a eficiência de uma instituição educativa se mede especificamente pelo grau em que é capaz de produzir mudanças no comportamento dos indivíduos que são colocados o se põe a seu cargo” (FERNÁNDEZ, 1982, p. 54). Nestes processos o assessor pedagógico pode jogar um papel de significação, na medida em que logre se despojar da imagem onipotente de que muitas vezes se investe (ou é investido) e se inclua junto aos docentes como co-partícipe dessas mudanças.

Presente em algumas universidades argentinas desde mediado do século passado, as assessorias pedagógicas se expandiram desde mais de 25 anos com a recuperação da democracia no país. Se bem assume traços próprios segundo as instituições, a assessoria pedagógica universitária é reconhecida como uma *profissão de ajuda* em um meio onde as

práticas de intervenção se orientam para alcançar mudanças que afetem à instituição educativa como um todo e a aula em particular. Afirmo (LUCARELLI, 2000) que, como profissão de ajuda, manifesta e requer um marco teórico valorativo que permita compreender e justificar o desenvolvimento dessa prática na universidade. O acionar de um assessor pedagógico em uma instituição é revelador de uma determinada concepção pedagógica e didática, já que a análises das práticas faz evidente a perspectiva teórica desde onde se definem caminhos e decisões. Seu trabalho cotidiano dá conta da existência dessa concepção, que articula um *conjunto de teorias factíveis de proporcionar ordem, clareza e fundamento às ações*, e que, ao mesmo tempo, permite definir que decisões se tomam e por que se escolhem determinados caminhos de ação para intervir nos processos que pedagógicos. Às vezes operam como um referente para os professores, que é utilizado como orientador da prática cotidiana em reconhecimento de sua validade teórica, técnica e ideológica.

Abordar o problema dos referentes significa propor duas perguntas fundamentais: a que concepção pedagógica-didática referem-se as práticas do assessor? Como utilizá-la com a flexibilidade adequada, de maneira a dar coerência às ações sem cair no restringimento formal e inibidor da criatividade?

Estes temas cobram especial significado na definição das tarefas próprias do assessor pedagógico e na configuração de seu modelo de ação. Segundo Fernández (1982, p. 63), o pedagogo nas instituições educativas pode contribuir a um aumento da eficiência institucional através de um melhoramento de aspectos de organização e formação docente, às vezes mediante sua participação na atenção ao conjunto de variáveis que fazem ao campo didático pedagógico, tais como: a especificação dos fins educativos e sua tradução em um modelo didático; a análises das condições dos alunos para desenvolver o processo de aprendizagem; a programação de um currículo que permita alcançar esses objetivos com os alunos; a criação de sistemas de avaliação que permitam a supervisão e o controle; a preparação de docentes e diretivos para assumir seus papéis e a

ajuda aos estudantes, através dos docentes, para ajustar os seus próprio objetivo

Neste sentido é que se identifica o assessor pedagógico como um dos atores principais, junto ao docente e ao investigador, da Didática Universitária. Essa faz parte de campo didático, orientado a analisar “o processo do ensino que um docente o uma equipe docente organiza em relação como as aprendizagens dos estudantes e em função de um conteúdo... altamente especializado e orientado para a formação numa profissão (LUCARELLI, 1998, p. 4).

O assessor pedagógico universitário realiza sua orientação ao docente sobre o processo da aula, em condições de diversidade. A especificidade de situações didáticas, as diversidades quanto à instituições, profissões, estudantes e conteúdos disciplinares, exigem do docente universitário a organização de estratégias metodológicas e da avaliação que se definem a partir dessas peculiaridades, procurando que, através do processo do ensino, se propicie uma aprendizagem com significado.

Esta tarefa de conformação conjunta implica ao assessor pedagógico universitário aceitar os desafios que o contexto institucional expressa, especialmente em termos de sua complexidade científica e acadêmica. É necessário construir seu próprio lugar em cada unidade acadêmica, a partir da intencionalidade de ir além do campo profissional e disciplinar para introduzir-se em outros espaços, o espaço do outro. Trata-se de penetrar o campo da profissão de destino dos estudantes, da lógica do conteúdo profissional do currículo, das formas de ser e agir dos docentes como portadores de outras ciências e conseqüentemente de outras culturas, como pertencentes à outra *tribo acadêmica* em termos de Becher (2001). Deve compreender outras formas de poder que circulam nessas tribos que não são as do pedagogo, mas sim do engenheiro, do médico, do advogado... É imposto interpretar a linguagem particular de essa cultura profissional e, às vezes, fazer compreender aos docentes a estrutura, a lógica e a terminologia das ciências pedagógicas. É preciso ajudar a construir um novo território *inter*, onde ambos transitem e trabalhem em comum, onde o pedagogo possa deixar de ser olhado como

forasteiro ou como invasor... Em uma investigação realizada sobre a assessoria pedagógica na universidade, (Lucarelli e outros 2000) os assessores manifestam o reconhecimento da necessidade de encarar a situação didática como um problema complexo que supere o enfoque disciplinar e que outorgue significação ao conteúdo específico. Ao apresentar as expectativas acerca de seu papel manifestam que se espera deles... *que sejam capazes de realizar um trabalho inter disciplinar... de dar soluções a problemas pedagógicos de outros profissionais.*

Algumas Universidades Nacionais na Argentina tem aprofundado a relação entre os processos de formação pedagógica dos docentes universitários e as Unidades de assessoramento. Dois casos argentinos desta ênfase o constituem o Instituto Coordenador dos Programas de Capacitação (ICPC) da Faculdade de Filosofia e Letras da UNTucumán, cujo Trajeto de Formação Pedagógica Universitária tem sido o gérmen do Mestrado em Docência Superior Universitária, desenvolvido há uma década nessa Instituição. Também a Área de Ciências da Educação do Departamento de Humanidades do Sul vem sendo responsável pelas ações da capacitação de docentes nessa Faculdade, trabalhando a temática das inovações no ensino por mais de quinze anos.

A procura da especificidade do papel deste ator institucional e suas funções demanda, às vezes, a definição de referentes que expressem as qualidades do mesmo. Nepomneschi (2000) explicita que é importante acionar este tipo de atores institucionais partindo do entendimento de que a noção de *modelo* se refere a uma série de atributos que conformariam um perfil desejável e recomendável, e, por tanto, um objetivo a alcançar. Os atributos reconhecidos pela autora fazem menção a um quadro psicanalítico e institucional, que possibilita a elucidação dos dados empíricos de base. Tais atributos são: a *confiança básica*, o perfil de *mãe suficientemente boa* e a capacidade de potenciar níveis de *generatividade* (em termos de Erikson); a *sedução*, a *interdisciplinaridade* e *atraversalidade*. No assessor pedagógico universitário, assinala Nepomneschi, “a instalação de uma relação de *confiança básica*” implica uma estratégia de revisar suas próprias convicções e seguranças, de registrar seu próprio estado de

autoconfiança, tanto em seu equipamento acadêmico, como no pessoal para realizar as tarefas, assim como para oferecer a seus interlocutores uma qualidade de relação que tenha em conta *aproximações paulatinas*, que permitam idas e voltas na construção de um vínculo que respeite os tempos de todos..." (op.cit., 72-73).

Na investigação referida anteriormente, os assessores pedagógicos assinalam que as expectativas institucionais se referem ao:

- *assessoramento curricular e acadêmico, assessoramento inter cátedras;*
- *assessoramento aos integrantes da cátedra orientação teórico metodológica;*
- *possibilidade de atender consultas pedagógicas que beneficie o trabalho inter disciplinar e a procura de uma aprendizagem significativa;*
- *apoio técnico;*
- *soluções previstas para problemas detectados; desenvolvimento conjunto com os docentes para a abordagem pedagógica;*
- *orientações teórico- práticas sobre situações pontuais.*

Neste imaginário cheio de visões contrapostas, o assessor constrói e legitima seu papel através de um conjunto entremeadado de práticas de intervenção e de investigação sobre a realidade da aula e de seus atores. Assim o revelam suas produções sobre o tema. Numa análise de dez estudos elaborados por assessores pedagógicos de universidades nacionais da Argentina e Uruguai, e apresentadas em dois eventos acadêmicos celebrados por universidades argentinas no ano 2007 (V Encontro Nacional e II Latinoamericano "A universidade como objeto de investigação", e as II Jornadas de Pedagogia Universitária) se pode perceber qual é o núcleo principal de interesse de estes atores institucionais em suas investigações. A metade delas faz referência à formação pedagógica dos docentes universitários como problema central, quatro centram-se em considerações sobre o próprio papel do assessor e um faz menção a ele enquanto a sua função de orientação ao estudante. Os cinco trabalhos relacionados com a formação docente manifestam a preocupação dos assessores em relação à potencialidade que tem os programas de formação para promover processos de

mudanças nas práticas da aula. Dentro desta temática aparece como aspetos significativos, o uso da modalidade á distância, a inclusão das novas tecnologias, e especialmente, o desenvolvimento de processos auto-reflexivos e de resignificação das práticas como eixo estratégico da formação. Outros quatro trabalhos analisam o próprio papel da assessoria pedagógica, sem onde se descrevem as tarefas, as funções, as modalidades de organização e funcionamento, as condições que facilitam e dificultam esse desempenho; se indaga sobre os processos de comunicação com os docentes, marcando a necessidade da construção de uma linguagem em comum, a elaboração de estratégias para estimular a reflexão dos docentes universitários sobre suas práticas, a interpretação de demandas e necessidades institucionais. Apresenta-se a inclusão das novas tecnologias como possibilidade de transferência às aulas.

O conteúdo destas investigações responde a um processo reflexivo que possibilita o crescimento na assunção do papel do pedagogo na universidade, como também se evidenciam as percepções mais ajustadas sobre o que fazer e o como interpretar as demandas, além de como impulsionar novas práticas e quais são os eixos da intervenção junto aos professores. O desenvolvimento e organização, metodologias centradas na análise das práticas e no trabalho sobre si, permitem reconhecer caminhos alternativos na formação pedagógica dos docentes e as que possibilitarão melhores condições para a construção de um espaço em comum com os assessores pedagógicos.

A Universidade da República de Uruguai, neste período democrático, tem consolidado estas práticas de assessoria através das Unidades de Apoio Pedagógico, espaços multi profissionais - pedagógico e disciplinar substantivo - que, dependendo da Comissão Setorial do Ensino, seguem estas líneas teóricas y colaboram substantivamente com as políticas que tendem à democratização á educação superior. Estas ações têm derivado, desde o ano 2006, na programação e desenvolvimento de um Mestrado em *Educación Universitaria*. Nesse Mestrado tem havido a participação das proponentes desse Projeto de Cooperação, tanto da Argentina como do Brasil. Essa experiência explicita que, mesmo sem

poder participar como proponente da Cooperação em função de não atender os requisitos de um doutorado consolidado, o grupo uruguaio vem participando das discussões e propostas sobre o tema da pedagogia universitária, inclusive se associando ao Grupo de Pesquisa com sede na Universidade de Buenos Aires. Amplia-se, por essa via, a desejada abrangência da ação em países do MERCOSUL, objetivo deste Edital.

No caso do Brasil, essa prática não se instala com legitimidade e reconhecimento formal. Entretanto, algumas experiências são dignas de nota, quando as Pró-Reitorias de Graduação investem na formação de núcleos de apoio pedagógico, mais ou menos institucionalizados. Mas esses núcleos, que caminham na direção de se tornarem *lugares*, dificilmente assumem a condição de *territórios*, legitimados e consolidados. Não raras vezes, ao mudar a equipe diretiva das IES, se esvazia o empenho relacionado com os saberes pedagógicos na universidade. A descontinuidade é reveladora da fragilidade das iniciativas, e redundante na não consolidação de uma cultura valorativa das suas funções, portanto atribuindo uma desterritorialização desta ação e num desprestígio dos saberes a elas concernentes.

Outra dimensão de fragilidade refere-se ao perfil do profissional que é recrutado para as funções de assessoria pedagógica. Mesmo havendo nos quadros funcionais a figura do Pedagogo e do Técnico de Assuntos Educacionais, a legitimidade desses profissionais é frágil no campo acadêmico, tanto por sua formação inicial, como pelo status que ocupa na hierarquia universitária. Além disso, a capacidade investigativa desses profissionais nem sempre é visível, bem como sua experiência acadêmica na educação superior. Todos são fatores que contribuem para fragilidade do campo.

Entretanto, os desafios atuais para as universidades brasileiras que incluem a expansão do sistema público de educação superior estão exigindo saberes que, até então, ocuparam com menos valia a discussão acadêmica. A evasão e reprovação se estabelecem de forma mais aguda, relacionada, nos discursos correntes, com a origem estudantil e cultural dos estudantes. As tradicionais metodologias de ensino não respondem ao perfil dos jovens

contemporâneos nem às condições de trabalho dos professores. Esses, recrutados pela sua competência nos saberes da pesquisa, explicitados pela pós-graduação *stricto sensu*, encontram situações para as quais não foram preparados, numa cultura universitária que pouco se ocupa com os saberes pedagógicos, mesmo dos jovens docentes.

Emerge dessa situação movimentos interessantes, pois revelam desafios contemporâneos para as universidades, até então, pouco visíveis. Mesmo de forma inicial, percebe-se um processo de procura, da parte dos gestores, de alternativas para suas preocupações, uma vez que o sucesso acadêmico é pauta das avaliações nacionais e internacionais, bem como matriz da distribuição orçamentária, na maioria dos sistemas públicos.

Como estão, então, as Universidades, se movimentando nesse panorama? Que iniciativas de assessorias pedagógicas estão sendo cogitadas? Como as experiências dos países do Mercosul podem intercambiar saberes? Com que formatos? Há algumas experiências consolidadas em *lugares*? Podem a vir se instituir como *territórios*? Que perfis e saberes são adequados e necessários aos assessores pedagógicos? Em que trajetórias de formação esses atores se constituem? Que energias institucionais são acionadas nessa direção? De que depende sua consolidação?

Essas questões vêm orientando as diferentes equipes envolvidas no estudo. Na dialética global-local nossos movimentos sempre procuraram encontrar novas formas de conhecer, rejeitando as regulamentações impostas pelos modelos universais. Com o distanciamento que hoje o tempo e a reflexão nos possibilitam, é possível dizer, como Boaventura de Sousa Santos (2000), que o que nos têm movido tem sido a necessidade de reinventar um novo mapa emancipatório, criando novas formas de conhecimento que evoluam do colonialismo para a solidariedade, produzam subjetividades individuais e coletivas com capacidade de indignação e alimentem o desejo de emancipação.

A consolidada parceria percorrida pelas equipes, ao longo de duas décadas, atestam a afinidade teórica e a capacidade solidária de aprender em conjunto. Acena, principalmente, para uma

contribuição consistente aos desafios da qualidade da educação superior em nossos países.

Bibliografía

- BECHER, T. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BRASIL. LDB - *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23/dez. 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da. (org.). *Pedagogia universitária: inovações pedagógicas em tempos neoliberais*. Araraquara: JM Editora, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel (org.) *Trajetórias e lugares da formação do professor universitário: da perspectiva individual ao compromisso institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.
- ELTON, Lewis. "El saber y el vínculo entre la investigación y la docência". In: BARNETT, Ronald (ed.). *Para una transformación de la universidad: Nuevas relaciones entre investigación, saber y docência*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2008.
- FERNÁNDEZ, L. "Asesoramiento pedagógico institucional. Una propuesta de encuadre de trabajo". (1ra. Parte). En *Revista Argentina de Educación* Año II no. 2. Buenos Aires. AGCE. 1982.
- LUCARELLI, E. (comp.) Nepomneschi, M., Hevia, I.A. de, Donato, M.E., Finkelstein, C. y Faranda, C. *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- LUCARELLI, E. "La Didáctica de Nivel Superior". Buenos Aires: OPFYL - Fichas de Cátedra, 1998.
- NEPOMNESCHI, M. "El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar". En Lucarelli, E. (comp.) Nepomneschi, M., Hevia, I.A. de, Donato, M.E., Finkelstein, C. y Faranda, C. (2000): *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- RUIZ MAYOR, Cristina (org.). *El asesoramiento pedagógico para La formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Ed. Universidad de Sevilla, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.