



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE FÁTIMA CÓSSIO

**POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS EFEITOS
NA CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA E NA QUALIDADE UNIVERSITÁRIA: UM
ESTUDO SOBRE AS IES COMUNITÁRIAS DO RS**

Porto Alegre, março de 2008

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE FÁTIMA CÓSSIO

**POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS EFEITOS
NA CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA E NA QUALIDADE UNIVERSITÁRIA: UM
ESTUDO SOBRE AS IES COMUNITÁRIAS DO RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Beatriz Luce

Porto Alegre, março de 2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO – CIP

C836p Cóssio, Maria de Fátima

Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS / Maria de Fátima Cóssio.

Porto Alegre: UFRGS, 2008.

226 p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2008. Orientadora: Dra. Maria Beatriz Luce.

1. Ensino Superior – Política institucional.
 2. Universidade comunitária – Rio Grande do Sul.
 3. Professor – Formação – Qualificação.
- I. Luce, Maria Beatriz, orientadora. II. Título.

CDU 378.4(816.5)

MARIA DE FÁTIMA CÓSSIO

**POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS EFEITOS
NA CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA E NA QUALIDADE UNIVERSITÁRIA: UM
ESTUDO SOBRE AS IES COMUNITÁRIAS DO RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 04 de março de 2008.

Prof^a. Dr^a. MARIA BEATRIZ LUCE - Orientadora

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a MARIA ISABEL DA CUNHA

Prof^a Dr^a MERION CAMPOS BORDAS

Prof^a Dr^a SOLANGE MARIA LONGHI

Agradecimentos

Agradeço à professora Maria Beatriz Luce pela acolhida carinhosa, mas exigente; pela orientação atenta e dedicada; pelos inúmeros questionamentos e caminhos indicados; mas, sobretudo, pelo modelo profissional comprometido com a ética e com a qualidade acadêmica, inspirador de atuais e futuros professores universitários.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFRGS pelos desafios proporcionados, conhecimentos compartilhados, amizades construídas e pelas vivências acadêmicas que contribuíram para a minha qualificação profissional e pessoal.

Aos colegas do Programa e, especialmente aos da linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” pelas discussões teóricas nas sessões coletivas, eventos e tantas outras oportunidades em que foram partilhadas as nossas angústias, descobertas, vitórias e pela solidariedade e amizade que consolidamos.

Aos gestores, professores e coordenadores de curso das sete Universidades Comunitárias pesquisadas pela disponibilização de informações, materiais, idéias e percepções, particularmente às professoras dos setores pedagógicos das três Universidades estudadas na segunda etapa desta pesquisa.

Aos gestores, professores e alunos da Universidade da Região da Campanha e da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, instituições em que trabalho, pelas experiências docentes e provocações cotidianas que me levaram ao aprofundamento sobre a docência universitária.

À minha família, especialmente aos meus filhos, Daniel e Fábio, pelo incentivo e compreensão e à Rita, minha irmã e colega de muitas jornadas, pela leitura atenta do trabalho, sugestões oportunas e pela amizade profunda.

Resumo

Esta tese analisa em que medida a formação pedagógica dos professores universitários, como uma política institucional, contribui na construção da profissionalidade docente e na configuração da institucionalidade universitária identificada com os princípios da qualidade social, contrapondo-se à lógica mercadológica proposta pelo novo ordenamento global.

Inicialmente o estudo foi realizado em sete universidades comunitárias do RS, a fim de identificar, em seus processos de gestão, a existência de programas de formação pedagógica. Das sete universidades estudadas, apenas três apresentaram programas de formação permanentes, sendo estas, objeto de estudos mais detalhados.

Realizou-se uma análise descritiva das origens e motivações dos setores responsáveis pela Pedagogia Universitária, dos princípios epistemológicos e metodológicos que os orientam e das ações consideradas como qualificadoras. Constatou-se que os programas de formação que mais contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores estão alicerçados na “prática reflexiva” ou na “epistemologia da prática”; apresentam ofertas permanentes e estratégias diversificadas; abrangem professores e coordenadores de curso e ampliam sistematicamente o grupo de pessoas beneficiadas.

Concluiu-se que o que resguarda as três instituições analisadas da adoção de princípios de gestão exclusivamente mercadológicos é a condição de pertencerem ao segmento das comunitárias, o que implica em compromissos sociais locais e regionais; e a busca pela qualidade acadêmica, com vistas a garantirem a legitimidade pública e a sustentabilidade. A preocupação com a qualidade impulsiona ações de formação que, dependendo da sua amplitude, intensidade e diversificação, favorecem a constituição da identidade docente, que, por sua vez, reforça a missão educativa institucional e a sua qualidade social.

Palavras-chave:

Pedagogia Universitária, Profissionalidade Docente, Universidades Comunitárias, Gestão Universitária.

ABSTRACT

This thesis examines the extent to which the educational training of university professors, as a political institution, helps in the construction of the teachers' professionalism and in the configuration of the university institutionality identified with the principals of social quality, contrasting to the marketing logical proposed by the new global ranking.

Initially the study was realized in seven communitarian universities from RS (State of Rio Grande do Sul – Brazil), to identify, in their management processes, the existence of pedagogical training programs. From the seven studied universities, only three presented permanent pedagogical training programs, therefore, these three are, subject to more detailed studies.

There was a descriptive analysis of the origins and motivations of the sectors that are responsible for the University Pedagogy, the epistemological and methodological which orientate them and the actions considered as qualifiers. It was found that the training programs which most contribute to the professional development of teachers are based on the “reflexive practice” or on the “epistemology of the practice”; permanent offers and diversified strategies are presented; comprehending teachers and course coordinators and expanding systematically the group of benefited people.

It was concluded that what preserves the three analyzed institutions from the adoption of management principals exclusively marketing related is the conditions of belonging to the communitarian segment, which involves local and regional social commitments; and the search for academic quality, in order to ensure the public legitimacy and the sustainability. The concern with quality urges actions of training which, depending on the comprehensiveness, intensity and diversification, promotes the constitution of a teachers' identity, which, in turn, reinforces the educational institutional mission and its social quality.

Key Words:

University Pedagogy, Teachers' Professionality, Communitarian Universities, University Managements.

Lista de Quadros

Quadro 1 – Comparativo entre os projetos de reforma institucional.....	31
Quadro 2 – Síntese dos elementos norteadores da pesquisa.....	40
Quadro 3 – Dados gerais das IES comunitárias do RS.....	90
Quadro 4 – Gestão institucional e acadêmica das IES comunitárias do RS.....	100
Quadro 5 – Identificação das IES comunitárias com os modelos de qualidade.....	108
Quadro 6 – Caracterização das políticas institucionais de formação pedagógica.....	168
Quadro 7 – Síntese das ações qualificadoras nas três universidades.....	171
Quadro 8 – Descrição da estratégia – Oficina pedagógica.....	182
Quadro 9 – Diferentes concepções sobre a prática reflexiva.....	182
Quadro 10 – Tradições da prática reflexiva em programas de formação de professores.....	186

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição das IES por categoria Administrativa – Brasil 2003-2006

Tabela 2 – Distribuição das IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil 2006

Lista de Siglas

ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ANPAE – Associação Nacional de Pesquisa em Administração da Educação
ANUP – Associação Nacional das Universidades Comunitárias
BM – Banco Mundial
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa
CINAEM – Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médio
COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONFENEN – Confederação dos Estabelecimentos de Ensino
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante
FEEVALE – Federação de Estabelecimento de Ensino Superior em Novo Hamburgo
FENEN – Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino
FIES – Fundo para o Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FMI – Fundo Monetário Internacional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização Não Governamental
OMC – Organização Mundial do Comércio
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAIUNG – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas
PNE – Plano Nacional de Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIEB – Programa Interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Básica
PPP – Parceria Público-Privado
PPPI – Projeto Político-pedagógico Institucional
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UCS – Universidade de Caxias do Sul
UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVATES - Centro Universitário do Vale do Taquari
UPF – Universidade de Passo Fundo
URCAMP – Universidade da Região da Campanha
URI – Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões
PUC – Pontifícia Universidade Católica do RS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Um pouco da minha trajetória e a origem deste estudo.....	12
Problematizações iniciais sobre a docência no ensino superior	12
CAPÍTULO I CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	21
1.1 Universidade contemporânea: novas exigências e múltiplas funções.....	22
1.2 Crises e (re)construção da institucionalidade	26
1.3 As políticas institucionais de formação pedagógica de professores e seus efeitos na configuração da docência universitária e na qualidade institucional.....	32
1.3.1 <i>O lócus da pesquisa: as IES comunitárias do RS</i>	32
1.3.2 <i>A constituição do problema e os objetivos do estudo</i>	37
1.3.3 <i>O método de pesquisa e a coleta dos dados</i>	40
1.3.4 <i>Percurso teórico da Tese</i>	42
CAPÍTULO II TENDÊNCIAS MUNDIAIS E AS POLÍTICAS NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS	47
2.1 Reordenamento capitalista e as tendências mundiais e nacionais de reforma da educação superior	47
2.2 Expansão da educação superior no Brasil e a constituição do modelo de universidade comunitária	57
2.2.1 <i>Diversificação e diferenciação: expansão da educação superior no Brasil</i>	58
2.2.2 <i>A constituição do modelo de instituição comunitária e o espaço público não- estatal</i>	62
2.3 A Avaliação da educação superior e a autonomia da universidade.....	71
2.3.1 <i>Autonomia na perspectiva da gestão das IES comunitárias do RS</i>	76
CAPÍTULO III PROCESSOS DE GESTÃO DA UNIVERSIDADE	80
3.1 O novo modelo de gestão universitária e suas implicações na gestão acadêmica e no trabalho docente.....	81
3.2 Processos de gestão das universidades comunitárias do RS.....	87
3.2.1 <i>Gestão universitária: Concepções e proposições das IES comunitárias</i>	92
3.2.1.1 <i>Educação universitária</i>	93
3.2.1.2 <i>Gestão institucional e acadêmica</i>	97
3.2.1.3 <i>Qualidade educacional</i>	103
3.2.1.4 <i>Qualidade docente</i>	110
CAPÍTULO IV A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE	118
4.1 O perfil do professor e a constituição da docência.....	118
4.2 Profissão docente	123
4.3 Os sentidos do ensinar e do aprender	127
4.4 Saberes e a identidade do professor universitário	133
4.5 A aula universitária.....	141

CAPÍTULO V POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA NAS IES COMUNITÁRIAS	147
5.1 Planejamento e obtenção dos dados	147
5.2 A Pedagogia Universitária como política institucional: concepções e práticas	148
5.2.1 <i>Pedagogia Universitária: concepções</i>	148
5.2.2 <i>Origem dos programas de formação pedagógica</i>	153
5.2.3 <i>Pedagogia Universitária: programas institucionais</i>	156
5.2.4 <i>Ações qualificadoras</i>	169
5.2.5 <i>Concepções sobre formação e suas contribuições na qualificação pedagógica dos professores</i>	177
CAPÍTULO VI POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE INSTITUCIONAL: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES	188
6.1 Políticas de formação pedagógica e a construção da profissionalidade docente.....	188
6.2 Princípio educativo e qualidade social da universidade	194
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICES	215

INTRODUÇÃO

Um pouco da minha trajetória e a origem deste estudo

A formação de professores sempre foi um tema que me despertou muito interesse e sobre o qual tenho me debruçado ao longo da carreira profissional. Seja nas reflexões sobre os cursos de formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, especialmente o curso de Pedagogia no qual atuo tanto na Universidade da Região da Campanha quanto na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; seja na análise da relevância e dos formatos dos cursos de formação continuada para professores de educação infantil e anos iniciais, que também é uma atividade que desenvolvo há bastante tempo, como parte dos programas de extensão oferecidos às redes estaduais e municipais de educação da região; seja nos cursos de pós-graduação, em nível de especialização, que buscam, sobretudo, aprofundar os estudos em determinadas áreas do campo da educação e, mais recentemente, a partir das leituras, observações e vivências na formação pedagógica de professores universitários.

Tais reflexões têm sido empreendidas para compreender melhor como o professor constrói a sua profissionalidade, que elementos são significativos nesta construção, como se pode, por meio de processos formativos (iniciais ou continuados), auxiliar na configuração de uma identidade docente fortalecida e crítica, que possa fazer frente aos desafios cada vez mais complexos do movimento de **ensinar e aprender**. Para Anastasiou e Alves (2003), este se caracteriza como um ato de apreender e não apenas de aprender, denotando mesmo um movimento que implica em segurar, apropriar, agarrar, assimilar mentalmente, entender e compreender, para além da simples memorização passiva por parte de quem aprende.

Com esta preocupação, desenvolvi a dissertação de mestrado com o tema: “Construção da identidade profissional e o papel dos cursos de formação de professores”, onde analisei, por meio de “relatos profissionais”, as histórias de nove professoras de educação infantil e anos iniciais de uma escola pública municipal de Bagé. Os resultados foram surpreendentes e, ao mesmo tempo, preocupantes, na medida em que não consegui perceber, na constituição da docência dessas professoras, mais que pouca interferência dos processos formativos iniciais. O que pude constatar é que as respectivas identidades profissionais eram bastante forjadas pelo espaço institucional (escola), incluindo-se aqui a cultura organizacional imediata e as políticas nacionais para a educação repercutidas nas políticas locais, sendo marcantes as relações de poder no interior da escola, as práticas e concepções de colegas mais experientes e,

fundamentalmente, as próprias práticas de sala de aula e as formas encontradas para lidar com as questões cotidianas. Neste contexto, observei a naturalização dos processos de desvalorização e desprestígio profissional, expressos pela aceitação passiva das precárias condições de trabalho, baixos salários, controle superior sobre a atividade docente, e a forte crença de que “se aprende a ser professor dando aula”.

A pouca valorização dos conhecimentos obtidos nos cursos de formação de nível médio ou superior, salientando que a maioria das professoras pesquisadas eram licenciadas em Pedagogia, fez disparar dois alertas: o primeiro, de que a universidade falava uma linguagem pouco compreensível, baseada em teorias destituídas de praticidade e distantes da realidade das salas de aula e das necessidades dos professores; e, segundo, que a aceitação do desprestígio profissional e do controle externo sobre o trabalho era, em boa medida, resultante da falta de reflexão sobre os sentidos e significados da profissão e da prática da docência, constituída com base no senso comum, no saber fazer, na rotina, nos modelos, sem a construção de um corpo de conhecimentos que pudesse justificar e fundamentar as decisões pedagógicas assumidas, deixando claro a concepção de que para ser professora basta ter paciência, gostar de crianças, aceitar ordens e cumprir as determinações superiores, sem perspectivas de mudanças.

Tais inquietações e reflexões vêm me acompanhando desde então e a elas outras se somaram, principalmente o reconhecimento de que um curso de formação de professores não pode ter, e nem deve querer ter, a pretensão de imprimir teorias e concepções, de definir as práticas adequadas e as não adequadas, de formatar idéias e procedimentos, mas terá cumprido o seu papel se estiver orientado para a realidade das escolas, se despertar nos alunos em formação o desejo de problematizar, analisar e buscar compreender as relações que estão em jogo nos espaços institucionais e no espaço de sala de aula, se permitir que ao longo do curso experienciem as mais diferentes situações, que levantem alternativas, que troquem idéias e que busquem nos referenciais teóricos, mediados pela realidade, as possibilidades de construção da docência como uma opção profissional.

Um ano depois da conclusão dessa pesquisa tive a oportunidade de, em conjunto com colegas dos oito *campi* da Universidade da Região da Campanha, protagonizar a reestruturação curricular do curso de Pedagogia, motivada pelo conjunto de dispositivos legais e políticas oficiais sobre a formação de professores que, finalmente, rompiam com as habilitações que formavam especialistas em educação sem serem professores, para centrar a licenciatura na docência, dando conta de antiga reivindicação de grupos expressivos de estudiosos sobre a temática da formação. Foi um ano de intensos debates, de confrontos

teóricos, mas de muitas esperanças; não que se acreditasse que a mudança curricular resolveria todas as dificuldades da formação acadêmica, mas pela oportunidade que todas estávamos tendo de pensar o curso e a nós mesmas como professoras, e, por este caminho, pensar também a universidade, seu papel na sociedade e sua efetiva relevância e contribuição social. Como resultado, propusemos um currículo baseado em vinculação direta com as escolas desde o início do curso, por meio de observações, pequenas intervenções e reflexões em sala de aula; em vínculo entre as disciplinas a partir de eixos temáticos integradores; em teorização das práticas observadas e vividas, e, também, com ênfase do papel político do professor e na necessidade de auto-prestígio e valorização da profissão, a partir da discussão de questões sobre as políticas públicas para a educação, as relações de poder, questões de gênero, ética profissional, entre outras.

A reestruturação curricular de um curso pode ser um momento privilegiado de inovação na educação universitária, porque pode promover alterações e/ou rupturas substanciais nas concepções e práticas ritualizadas e nos modelos instituídos, gerando desconfortos e inovações.

Para Masetto (2004) a inovação no contexto de uma análise curricular pode ser entendida como

o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da educação superior (p.197).

Paralelamente à reestruturação curricular, desenvolveu-se uma prática de encontros quinzenais entre os professores de cada campus, para análise e debates sobre as possibilidades e limites encontrados na implementação curricular, e encontros bimestrais entre os professores dos oito *campi*, em locais alternados para troca de experiências.

Foi um período extremamente rico em trocas e crescimento coletivo, onde aprendemos, sobretudo, a aprender com os colegas, a sermos solidários e a partilhar, não só as conquistas, mas também as dúvidas e as ansiedades. Construimos a percepção de que os formadores de professores precisam ser também formados permanentemente, ou seja, entramos no campo da Pedagogia Universitária pelo reconhecimento da importância de encontros para refletir a docência e a prática profissional. Começamos, então, a nos preocupar com os outros cursos de licenciatura, porque se constatava a pouca ênfase dada às disciplinas pedagógicas, nos perguntando: “Mas, afinal, este é um curso de quê? Não estamos formando professores? As questões pedagógicas podem ser consideradas menores em um curso que prepara professores?”

As áreas ou disciplinas não deveriam estar articuladas em torno do mesmo propósito formativo?”

O pouco prestígio do campo pedagógico, inclusive em cursos de licenciatura, parece ser comum na maioria das universidades. Se o desprestígio do campo pedagógico é promovido pelos próprios professores de cursos de licenciaturas, que formam professores, o que se pode esperar quanto ao lugar do pedagógico para os professores dos demais cursos de graduação?

Diante disso e das constatações da carência de discussão e de inserção da dimensão pedagógica na educação superior, as preocupações foram se ampliando e comecei a pensar, ler e discutir sobre este assunto em outros espaços e com vários colegas das instituições em que atuo, com a minha orientadora de tese e com colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Nesse período, participei na elaboração e na docência de um curso de especialização em “docência no ensino superior” e do início de um programa de qualificação na docência universitária, ocorrido em 2005 e 2006, com um encontro por semestre, experiências que me permitiram reforçar a convicção da importância do investimento institucional na formação pedagógica dos professores.

Comecei a delinear o projeto de tese, e, mais uma vez, a formação de professores se evidenciou, apesar de inicialmente ter tentado trilhar outros caminhos, voltei para o tema que mais enfaticamente me preocupava e sobre o qual ainda tenho muitos questionamentos.

Tendo como questão de fundo a **formação pedagógica no ensino superior**, escolhi realizar a pesquisa em instituições comunitárias. Em primeiro lugar, porque a minha experiência profissional é em uma comunitária e acompanho a trajetória deste modelo de universidade no RS desde antes da criação do COMUNG¹, quando nove IES resolveram unir-se em torno de projetos na área da alfabetização, como forma de fortalecer o modelo comunitário e atender a prioridade do Ministério da Educação que na época, em 1991, era a formação de professores alfabetizadores, criando-se, então, o “Programa Interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Básica”- PIEB, existente até o presente, com a expansão de suas ações e, principalmente com publicações coletivas. Em segundo lugar, porque a universidade comunitária está em fase de construção de sua identidade e em busca de reconhecimento público como modelo alternativo de universidade no contexto da educação superior no Brasil, procurando evidenciar o distanciamento das instituições privadas particulares, não só por não ter fins lucrativos, mas, sobretudo, pelo forte vínculo com as comunidades em que estão situadas. O reconhecimento social e a legitimidade pública, no meu

¹ Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas.

entendimento, passa pela questão da qualidade institucional e tal qualidade relaciona-se, entre outras coisas, com o tipo de formação acadêmica que oferece e, portanto, com os sentidos e o lugar da docência e as formas de valorização e qualificação do trabalho do professor.

Desta forma, o trabalho de tese se desenvolveu com o propósito de investigar, nos projetos institucionais e nos processos de gestão acadêmica das universidades comunitárias do RS, como se configuram as políticas institucionais de formação pedagógica dos professores universitários e quais as suas implicações na constituição da docência universitária, buscando verificar os impactos na qualidade institucional. Para tanto, realizei um estudo sobre o contexto social brasileiro e mundial, as políticas para a educação superior, os paradigmas científicos, sociais e econômicos dominantes, os processos de gestão institucional das IES comunitárias, as suas concepções sobre docência, aprendizagem, qualidade educacional e qualidade docente, qualidade e legitimidade da universidade e outros aportes que permitiram sustentar as análises.

Problematizações iniciais sobre a docência no ensino superior

As concepções sobre a docência apresentam em cada tempo/espaço, formas reveladoras do tipo de racionalidade neste prevalente. Assim, independentemente da abordagem em que o tema é tratado, percebe-se a relação entre os atributos requeridos para a constituição do tipo de profissional desejado com o projeto político e social veiculado, mesmo que de maneira implícita, pelo contexto social e pelas políticas educacionais.

Atualmente são visíveis as reconfigurações na concepção da docência universitária decorrentes das mudanças nas funções e no papel da universidade no contexto político, econômico e social contemporâneo. Pode-se dizer que a produção do conhecimento científico e tecnológico e o tipo de saber veiculado pela universidade são atravessados pelos novos ordenamentos globais.

Para Catani et al. (2001)

Pode-se afirmar que o acesso ao conhecimento sempre teve importância na luta competitiva, mas no contexto global advêm novas ênfases. As rápidas mudanças de gostos, necessidades e dos sistemas de produção flexíveis implicam uma corrida para o desenvolvimento da última técnica, para a aquisição da mais recente descoberta científica, como um fator vital para que as corporações adquiram uma vantagem competitiva. Desse modo, a produção do conhecimento ganha notável expansão, ao mesmo tempo em que o saber assume contornos de mercadoria-chave (p.193).

A visão de conhecimento, como mercadoria de alto valor no mercado, vem provocando a crescente reconfiguração da universidade e tem reorientado muitas das suas funções, tanto que para os adeptos desta concepção ela deve ser equiparada a uma empresa que precisa ser competitiva para manter-se atrativa aos clientes, o seu produto (ensino/pesquisa/extensão) deve ser de qualidade na perspectiva técnica, os seus processos eficientes e eficazes e a sua validade (comercial e mercadológica) deve ser medida por sistemas de avaliação baseados em padrões de produtividade. Esse modelo de universidade precisa de professores produtivos.

A intensificação e a diversificação das atividades que o professor necessita desempenhar na universidade para mostrar-se produtivo e competente nesse cenário acadêmico e, em alguns casos, até mesmo para manter-se no emprego, não lhe permitem tempo suficiente para o aprofundamento de estudos, a elaboração do trabalho intelectual autônomo, as trocas entre colegas, a preparação das aulas, enfim, ele precisa mostrar quantidade de produção para ter sucesso no meio acadêmico.

Entretanto, o tipo de produção exigida do professor varia de uma instituição para outra e pode variar dentro de uma mesma instituição, uma vez que são evidentes a segmentação das funções acadêmicas e o grau de prestígio de umas em relação a outras e daqueles que as executam.

Cunha (2004), ao analisar o impacto das políticas neoliberais e o papel avaliador do Estado na reconfiguração da docência universitária, destaca que os padrões que sustentam os indicadores de qualidade no processo de avaliação externa dão especial ênfase aos aspectos quantitativos e, dentre as funções universitárias, o destaque é dado ao componente da pesquisa, notadamente a pesquisa pura ou aplicada, vinculada aos programas de pós-graduação, que toma a área de conhecimento específico como objeto. Neste caso “valorizam as publicações, projetos investigativos financiados, patentes registradas, coordenação e/ou participação em redes investigativas e prestação de consultoria a órgãos públicos ou privados no âmbito de sua especialidade” (p.77). A docência na graduação, com menor prestígio no contexto acadêmico e nas concepções que sustentam as políticas para educação superior, é avaliada pelo percentual de acertos que os estudantes são capazes de atingir nos exames padronizados e aplicados em nível nacional (Provão-ENC, ENADE), mesmo que de forma indireta, e pelos índices de produtividade, deixando claro o aspecto mensurável e quantitativo da avaliação e do que é esperado dos professores.

A esta política avaliativa de resultados Lucíola Santos (2004) chama de “cultura do desempenho”, aprisionando o trabalho do professor aos indicadores externos de qualidade e de competência. Nesse caso “constantemente tanto a agenda do professor quanto a do aluno, no

que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, tem que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores do bom desempenho” (p.1153).

As atividades de ensino propriamente ditas, que envolvem o planejamento do programa de formação acadêmica, o preparo das aulas, a escolha das estratégias de mediação, o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos, as revisões no planejamento e nas propostas de aula, por exemplo, em geral não são consideradas no conjunto dos mecanismos utilizados para avaliar a universidade. Isto se deve ao seu caráter marcadamente quantitativo, dando a idéia de que o que é esperado do professor, no que se refere às atividades de ensino na graduação, é que prepare o aluno para obter bom desempenho nos exames nacionais.

Sabe-se que o professor universitário, em sua vasta maioria, não é professor de formação. No geral, está professor por uma condição de formação pós-graduada que lhe confere o título de mestre ou doutor e o habilita a concorrer a um cargo de professor. O ingresso na carreira universitária ocorre, em instituições públicas, por meio de concursos, mesmo para professores substitutos e que, no geral, compreendem uma prova de títulos, uma prova escrita, com conteúdos específicos de uma dada área do conhecimento e uma breve prova didática. Nesta última, observa-se mais a capacidade do candidato para expor seu conhecimento sobre um tema sorteado horas antes, do que sua concepção e prática didática. No caso das instituições privadas, o ingresso na carreira ocorre tanto por concurso público de provas e títulos, aos moldes das instituições públicas, quanto por análise de currículo do candidato ou, ainda, por convite àqueles que demonstram destaque nas suas profissões. Em ambos os casos a prévia formação pedagógica não é requisito para o ingresso na docência.

Pode-se, portanto, dizer que a falta de formação pedagógica é uma característica da docência universitária, e se constitui em um dos elementos que a diferencia da Educação Básica. Apesar do *status* superior, porque ser professor universitário representa social e profissionalmente uma posição mais valorizada, não há exigências legais e formais de preparo pedagógico prévio para o ingresso na carreira.

Por isso mesmo, como alerta Cunha (2005), a condição de serem pesquisadores e/ou profissionais das mais diferentes áreas, mas não terem formação específica para a docência, com preparo e acompanhamento adequado que os mobilizem a pensar sobre a atividade de ensino e a aprendizagem dos alunos, os colocam em uma posição mais permeável às mudanças nas suas formas de “ser professor” e mais suscetíveis às propostas de um perfil docente vinculado à produtividade.

Assim, além dos múltiplos aspectos que tornam a docência um campo de tensionamentos e imprevisibilidades inerentes à relação pedagógica, adiciona-se ao professor universitário a carência de conhecimentos próprios da docência o que, de certa forma, dificulta a construção da identidade profissional.

Pode-se dizer que a recente reconfiguração da universidade e do trabalho docente, consoante a perspectiva mercadológica, contribui para ampliar a crise da universidade, ou melhor, as “crises” como aponta Santos (2004), ao salientar que são três. A crise institucional, provavelmente como decorrência das outras crises (de hegemonia e de legitimidade), gerada pela incapacidade da universidade fazer frente às múltiplas exigências internas e externas, especialmente as que se apresentam como contraditórias, como por exemplo, de um lado atender as funções e princípios sociais que a caracterizam como instituição que produz e veicula conhecimentos, habilidades e valores com propósitos de construção e reinvenção da sociedade e, de outro, atender aos apelos do mercado que a define como uma instituição que teria como critérios de qualidade: a produtividade, a eficácia, a eficiência, a competitividade e a concorrência, sendo chamada a formar o tipo de sujeito que deverá reproduzir o modelo social vigente.

A possibilidade de a universidade superar a crise institucional, assinala esse autor, seria através da produção de uma institucionalidade contra-hegemônica, que se traduz pelo fortalecimento dos princípios e funções que a distinguem de outras instituições sociais e a define, historicamente, como universidade. Este fortalecimento ocorreria através dos gestores, em colaboração com a comunidade acadêmica, os princípios e metas institucionais.

Neste estudo, então, procurou-se analisar em que medida a formação pedagógica dos professores, como uma política institucional, pode contribuir com o fortalecimento da função educativa da universidade, favorecendo o enfrentamento das crises e a construção de uma institucionalidade identificada com os princípios da qualidade social.

Assim, o foco central desta tese consistiu em buscar os nexos entre as políticas institucionais de formação pedagógica dos professores universitários e suas implicações na construção da docência e na configuração da identidade da universidade numa perspectiva social e contra-hegemônica, a partir do fortalecimento do seu papel educativo.

O texto ora apresentado foi organizado em seis capítulos. O primeiro contextualiza o objeto do estudo, buscando situar a educação superior no contexto das transformações e reorientações do projeto capitalista de sociedade em escala mundial e as crises daí advindas, localizando as universidades comunitárias e as suas possibilidades de se constituírem em

alternativa ao modelo de institucionalidade que precisa ser rompido, indicando, a seguir, o percurso investigativo.

O segundo capítulo analisa as políticas públicas para a educação superior, com destaque à reforma implementada a partir da década de noventa, os mecanismos avaliativos e as limitações verificadas no processo de autonomia institucional. Neste capítulo, situa-se o modelo de universidade comunitária no bojo do movimento de expansão da educação superior no Brasil, analisando o conceito de espaço público não-estatal.

O terceiro capítulo é dedicado aos processos de gestão da universidade, as reorientações sofridas a partir do novo modelo institucional e as suas conseqüências para o trabalho docente. Como prolongamento, analisam-se as concepções e proposições na gestão das universidades comunitárias do RS, a partir do estudo dos Planos de Desenvolvimento Institucional de cada uma das sete universidades. Aqui se configura a primeira etapa analítica da pesquisa, possibilitando um mapeamento das universidades, suas concepções e práticas, e a identificação do lugar do pedagógico no processo de gestão, permitindo, assim, visualizar quais universidades assumem a formação pedagógica como uma política institucional.

O quarto capítulo trata da docência na universidade, abordando aspectos da constituição da identidade do professor, problematizando os sentidos do ensinar e do aprender e os saberes que são mobilizados na prática da aula universitária.

O quinto capítulo analisa em mais detalhe as políticas de formação pedagógica dos professores das três universidades identificadas na primeira etapa da pesquisa. Nesta seção, faz-se uma análise descritiva das origens e motivações dos programas/setores responsáveis pela formação continuada, dos princípios epistemológico e metodológico que os orientam, das ações implementadas que podem ser consideradas como qualificadoras, buscando os impactos que tais ações causam na constituição da identidade e na qualificação da docência universitária.

O sexto e último capítulo procura as aproximações entre as políticas de formação pedagógica dos professores, o fortalecimento da identidade docente e a qualidade social da universidade. O sentido deste estudo extrapola o escopo da tese na medida em que pretende assinalar as possibilidades de construção de um projeto de universidade que resista ao modelo que se pretende hegemônico, a partir da qualidade social de seus fazeres, situando a formação pedagógica dos professores universitários como um dos seus pilares.

CAPÍTULO I CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Para desvelar os sentidos atribuídos ao campo pedagógico e ao professor no contexto das políticas institucionais das IES comunitárias e suas implicações na configuração da docência universitária e no fortalecimento do papel educativo da universidade, foi preciso, primeiramente, situar as opções e tomada de decisões acadêmicas no contexto da gestão institucional, cotejando com a análise dos atuais conceitos de gestão e do modelo de universidade comunitária. Desta forma, pretendeu-se estabelecer as conexões entre a gestão dessas instituições e as políticas públicas para educação superior, as concepções que dão sustentação a este projeto político, seus níveis de regulação e as possibilidades existentes de construção de projetos institucionais que atendam aos princípios e às lógicas próprias da universidade.

Buscar compreender a gestão da universidade hoje, talvez mais do que em outros tempos, implica em situar as profundas mudanças que vem ocorrendo na sociedade, especialmente a partir da década de 1990, que inegavelmente têm produzido alterações significativas nas finalidades e funções da universidade, provocando tensões em seu interior e indicando novas formas de administrá-la.

É importante assinalar que as instituições de ensino superior brasileiras, públicas ou privadas, fazem parte de um sistema federativo de educação e, como tal, submetem-se a normas e padrões emanados do Estado, representado, neste caso, pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Educação, com os Conselhos Nacional e Estaduais, responsáveis por definir as políticas de educação superior no âmbito de cada sistema, redundando em um ambiente político-educacional nacional.

Desta forma, com maior ou menor autonomia, conforme o tipo de instituição e a racionalidade prevalente, a universidade incorpora em seu processo de gestão concepções e práticas delineadas a partir das relações com o poder estatal a que está mais diretamente afeto.

Pode-se dizer que as políticas de educação superior são reveladoras das concepções e princípios que organizam os processos decisórios em âmbito nacional em torno de um projeto para a nação e estados, os quais incidem sobre as finalidades e práticas institucionais.

Tendo isto presente é possível avançar na definição de gestão universitária. Para Luce (2003)

Diz respeito ao pensar e fazer a Universidade no sentido de sua finalidade – Ciência e Educação – a qual lhe confere condição de peculiaridade como instituição social. Compreende o planejamento institucional estratégico, mas consubstancia-se na organização acadêmica i.e. do pessoal acadêmico e da ação acadêmica, nos

programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. A administração dos meios materiais é parte importante do processo de gestão universitária, porém sempre dependente do projeto político pedagógico institucional (p.323).

Por esta definição, o projeto político-pedagógico da universidade é um instrumento importante na tomada de decisões quanto aos seus fazeres, tendo na produção/transmissão do conhecimento e da cultura - função educativa - a sua principal finalidade e base para a sua administração.

Enquanto conceito, este parece ser o mais adequado à compreensão da gestão universitária. Entretanto, o que vem ocorrendo nos últimos anos é a ênfase em padrões administrativos baseados em resultados, em índices de produtividade, em aumento de competitividade, colocando a função educativa e pedagógica em uma condição de atrelamento a esses padrões, distanciando-se do protagonismo desejado.

1.1 Universidade contemporânea: novas exigências e múltiplas funções

Nos primórdios da universidade o ensino constituía-se em sua função principal e seu objeto era entendido como um saber desinteressado, servindo para ilustração dos poucos privilegiados que a ela tinham acesso. Esta idéia de universidade sustentou o modelo de gestão clássico ou tradicional, baseado na rigidez hierárquica e na centralização do poder, permanecendo a instituição como fonte de instrução e de erudição por vários séculos.

Sob o impacto da intensificação do modo de produção capitalista e da crescente complexificação da sociedade, novas demandas passaram a se impor à universidade, tornando insuficientes as funções de transmissora de conhecimentos acumulados e de produtora de saberes desinteressados; exigiram-se, então, a produção de conhecimentos que atendessem às necessidades da sociedade e do processo industrial, particularmente na formação de profissionais para o mercado de trabalho em expansão.

Esse movimento de mudança não atingiu a todas as instituições ao mesmo tempo e da mesma forma; algumas se mantiveram mais resistentes aos processos de modernização e vinculação industrial, mas as pressões externas, tanto do empresariado e da classe média que via na universidade uma possibilidade de ocupação de postos de trabalho bem remunerados, quanto das políticas oficiais de financiamento, fizeram com que as finalidades da universidade sofressem alterações, exigindo novos modelos de gestão universitária até se chegar ao modelo

que hoje se impõe pelo capitalismo contemporâneo, baseado nos padrões gerenciais das empresas lucrativas e competitivas.

Meneghel (2003) relaciona as mudanças quanto às finalidades da universidade com a expansão capitalista ao afirmar que

Não por acaso, tal visão surgiu no momento em que o desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas tomou um rumo no qual a produção científica passou a ser valorizada por sua utilização tecnológica no mundo industrializado (p. 226).

Para Chauí (1989) a visão da universidade e da pesquisa assumiu uma perspectiva funcionalista ao ajustar o trabalho universitário às exigências do capital.

No entanto, o ajuste das funções da universidade aos preceitos capitalistas, não tem ocorrido sem tensionamentos; ao contrário, se há pressão por pesquisas vinculadas aos setores empresariais privados e demanda por cursos de graduação com menor duração, voltados prioritariamente para o domínio técnico de um determinado campo de conhecimento, valorizando certas competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, há também a pressão de setores populares da sociedade pela democratização do acesso como mecanismo de cidadania, pela possibilidade que se abre aos estudantes de terem uma formação mais ampliada, que favoreça não só a condição de inserção no mercado de trabalho como a produção do pensamento crítico e autônomo, assim como se ampliam as discussões a respeito da relevância social das pesquisas.

Tais pressões provocam um impasse, que, por sua vez, gera perda de autonomia nas decisões acadêmicas, visto que a universidade é conduzida, em vários casos, a ceder às pressões externas não só do mercado, mas também das políticas oficiais para a educação superior, confrontando-se com as concepções e finalidades que lhe deram origem e que a distinguem das demais instituições sociais.

É possível perceber através de estudos recentes² que os movimentos de reforma da educação superior no Brasil e em outros países da América Latina apresentam convergências, decorrentes das reformas do Estado como parte do projeto capitalista neoliberal. Se o projeto neoliberal orienta a minimização da participação do Estado nas questões sociais e na ampliação do poder do mercado como elemento regulador das demandas e ofertas de bens e serviços, gera o que é chamado de “mercantilização” da educação, ou seja, a educação passa a ser entendida como mais um produto a ser oferecido no mercado competitivo.

² Podem-se citar algumas produções que analisam as reformas da educação superior, tais como: Políticas e gestão da educação superior, livro organizado por DOURADO, CATANI e OLIVEIRA e Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção, obra de João dos Reis Silva Jr. e V. Sguissardi.

É claro que a maior ou menor profundidade do processo de mercantilização da educação depende das conjunturas político-econômicas em que ocorrem e do grau de avanço de certas conquistas democráticas alcançadas pelos diferentes povos, que poderão fazer frente às investidas meramente econômicas. No entanto, as semelhanças entre os projetos de reforma da educação superior em diferentes lugares do mundo são perceptíveis.

Nota-se que ao longo do século XX ampliaram-se as funções que a universidade vem incorporando e a variedade com que estas se expressam gera sérias dificuldades, visto que muitas delas são flagrantemente contraditórias e colidem umas com as outras.

As pressões externas têm provocado tensões no interior da universidade e a sensação de que as alternativas encontradas ocorrem a partir de lógicas alheias à instituição, de cunho imediatista, acabando por retirar a sua capacidade de auto-gestão, fragilizando-a.

As contradições, instabilidades e pressões sociais que atualmente permeiam os ambientes universitários podem ser entendidas como frutos das mudanças nas sociedades capitalistas, e, portanto, precisam ser profundamente analisadas, até para que a universidade possa enfrentá-las e contribuir na construção de um projeto social alternativo ao que hoje é dominante e, sem dúvida, altamente excludente.

Se, originalmente, a universidade assumia-se como um lugar de conhecimentos privilegiados, mantendo, explicitamente, poderes reconhecidos pela sociedade, que lhe garantiam autonomia e legitimidade, ao longo do tempo esta condição foi se alterando, devido aos apelos por sua democratização e, em outros momentos e circunstâncias, aos propósitos de reestruturação capitalista. Dessa forma, as contradições internas foram se avolumando, encaminhando-a para a perda de autonomia para definir-se.

Chauí (2001) ao tratar da autonomia lembra que, durante o período de ditadura militar no Brasil, a principal reivindicação das universidades públicas era a autonomia para que as decisões sobre suas finalidades, ações e formas de gestão fossem tomadas pelas próprias universidades em seus órgãos colegiados. A bandeira de luta por autonomia tinha, assim, um sentido sócio-político e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía, na sociedade, seu princípio de ação e regulação.

A autora analisa a atual condição de falta de autonomia da universidade pela reorientação do Estado nacional que, ao distanciar-se da manutenção de políticas sociais, altera as suas relações com a educação e tenta transformar a universidade em uma

“organização”³, tal qual outras organizações comerciais, que precisa ser administrada aos moldes do mercado.

Ao ser transformada numa organização administrada, a universidade pública perde a idéia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato (Chauí, 2001, p.183).

Chauí se refere às universidades públicas, mas o mesmo vem ocorrendo com as de caráter privado, visto que as políticas para a educação superior adotam padrões regulatórios para todo o sistema, acirrando, em muitos casos, a competitividade e, de certa forma, contribuindo para a consolidação de instituições cujas mantenedoras ou proprietários procedem de forma empresarial e marcadamente mercantilista.

A autonomia, nessa perspectiva, significa gerenciamento empresarial da instituição e prevê que mesmo instituições públicas gozem de “autonomia” para captar recursos para cumprir suas metas. Apesar das tentativas do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso em redefinir a autonomia universitária sob a égide produtivista terem sido legalmente frustradas, as formas de gestão das universidades públicas vêm sofrendo mudanças decorrentes, em boa medida, da redução de recursos públicos para a educação superior. No caso das instituições privadas este fenômeno é ainda mais evidente, pois a fim de se manterem no mercado, tratam de diminuir os custos e ampliar a receita, utilizando-se de estratégias que não vinculem a sua manutenção exclusivamente ao pagamento de mensalidades por parte dos alunos, diversificando as suas atividades, não raro no setor de extensão e outros serviços prestados à sociedade.

A gestão universitária, por essa lógica, parece traduzir-se em gerir os recursos existentes e a capacidade em buscar outras fontes de ampliação de receitas que lhes permitam a sobrevivência. As decisões de ordem acadêmica, ligadas às finalidades ou à (re)definição de suas funções frente as contradições e pressões sociais, estão ocorrendo ao sabor do momento, em geral sob o impacto das políticas econômicas que estão dando origem ao conjunto de medidas que fazem parte das reformas na educação superior.

³ O termo “organização social” atribuído à universidade constituiu-se parte da ofensiva governamental (gestão FHC) para transformar as instituições federais em organizações públicas não-estatais, ou seja, deslocando o eixo da autonomia universitária para a questão financeira, incentivando a busca de parcerias que lhes garantissem a manutenção para além do Estado. Tal intenção foi formalizada através de um Projeto de Lei Orgânica encaminhada ao Congresso Nacional em 1999, definindo normas para regulamentação da autonomia das universidades federais. Esta iniciativa do governo demandou a intensificação do trabalho de mobilização de entidades sindicais e acadêmicas defensoras da universidade pública no sentido de pressionar o Poder Legislativo para a não aprovação da Lei, o que de fato ocorreu.

Assim, a multiplicidade de funções que são, por vezes, contraditórias, e a flagrante perda de autonomia produzem a crise da universidade.

1.2 Crises e (re)construção da institucionalidade

Como já revisado, Santos (2004) na verdade não fala em crise, mas em crises com que se defronta a universidade, situando três. A chamada de crise de hegemonia é resultante das contradições entre, de um lado, a produção da alta cultura, do pensamento crítico e de conhecimentos exemplares, vistos como funções tradicionais da universidade e, de outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista.

A incapacidade da universidade em desempenhar funções contraditórias teria provocado a criação de espaços alternativos de formação profissional e de pesquisas na área produtiva e empresarial, deixando, assim, de ser a única instituição no domínio do ensino superior e da pesquisa, gerando-se então a crise de hegemonia.

Essa realidade pode ser percebida claramente pela abertura de cursos de nível superior em instituições não universitárias, ligadas aos setores empresariais e comerciais, como o SENAC, por exemplo, sem tradição neste campo, voltada para cursos que atendem especificamente as demandas do setor comercial.

Outra crise é a de legitimidade, provocada pelo fato de a universidade deixar de ser uma instituição consensual, em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da valorização das competências (mérito), por um lado, e das exigências sociais e políticas de democratização da universidade e da reivindicação de igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro.

Um elemento que também tem contribuído com a crise de legitimidade é a relativa valorização dos diplomas de educação superior, ou seja, o fato de que possuir um diploma de nível superior não mais garante a inserção no mercado de trabalho ou a manutenção no emprego. Isto se deve, em grande parte, à redução dos postos de trabalho tradicionais nos últimos anos e à exigência de novos perfis profissionais, que geram um processo selvagem de concorrência entre os candidatos a certos empregos, demandam uma formação profissional continuada, com múltiplos requisitos e em áreas inusitadas, que superam a formação graduada tradicionalmente oferecida pela universidade.

Já denominada, a crise institucional resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para

submetê-la a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Para enfrentar as crises, Santos (2004) propõe uma reforma universitária radical, um projeto político de globalização contra-hegemônica e que reflita um projeto de país alternativo.

Apresenta como protagonistas, a própria universidade, ou melhor, os que nela pretendem superar as crises com ações efetivas e não com resistências conservadoras; o Estado, e, nesse caso, não o Estado mínimo, mas o que assume suas funções públicas com as questões sociais e, nelas, a educação, optando pela globalização solidária da universidade e os cidadãos, onde situa os diferentes grupos sociais, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais, governos locais progressistas.

Dentre os princípios da reforma universitária sugerida por Santos destaca-se, a necessidade de a universidade definir a sua própria crise, ou seja, a condição de auto-análise crítica, no sentido de diagnosticar as fragilidades e as contradições internas e externas. Desse esforço, surgirá a definição das suas finalidades, recuperando o seu sentido público e a sua função social, num movimento de resistência contra-hegemônico.

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais nacionais e globais (SANTOS, 2004, p.62).

A necessidade de definir claramente o que é universidade deve-se à acumulação indiscriminada das funções a ela atribuídas e a forma como foram adicionadas, sem articulações lógicas, levando à pulverização de sentidos e cedendo espaço para que se constituíssem outras formas de organização da educação superior. O mercado educacional, por exemplo, designou o seu produto como universidade, sem, no entanto, ter que realizar todas as atribuições desta. Essa falta de definição clara permite as inserções oportunistas, com fins meramente lucrativos, descaracterizando o sentido de universidade.

Chauí (2001, p.185) afirma que a legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber, “um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como no de sua transmissão”, portanto, vinculou-se às idéias de *formação, reflexão, criação e crítica*, e, em nada, assemelhando-se às perspectivas de mercado.

A reconquista da legitimidade é a questão central da reforma proposta por Santos e envolve o acesso à universidade, ao ensino, a extensão, a pesquisa e a promoção de diálogos entre o saber científico e humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares

provindos das diferentes culturas que circulam na sociedade, assumindo a sua responsabilidade educativa e o seu compromisso social, sendo permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas dos grupos que não tem poder para impô-las, mas também precisa estar atenta as demandas do mundo do trabalho, uma vez que a formação profissional é uma das missões da universidade, sem, no entanto, submeter-se àquele.

A universidade necessita ainda criar uma institucionalidade baseada na democratização interna e externa e na avaliação participativa, visto que é pela avaliação interna que poderá obter elementos que sustentem o diagnóstico da própria crise, não como mera constatação, mas como instrumento propositivo. A democratização, para Chauí (2001, p.10) “significa a passagem do poder despótico privado (fundado na vontade pessoal do governante...) ao poder propriamente político como discussão, deliberação e decisão coletivas realizadas em público, sob o direito e as leis”, permitindo que todos possam contribuir na definição das políticas institucionais. A democratização externa confunde-se com o relacionamento da universidade com a sociedade. Meneghel (2003) defende esta articulação para além do mercado, quando afirma que

Atentar para esta dinâmica do relacionamento Universidade-Sociedade é fundamental se pretendemos refletir sobre como tal relação pode ir além do compromisso com a competência técnica e a qualidade total para o mercado global. Se acreditamos que cabe à instituição acadêmica auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, faz-se necessário repensar por completo o modo com que ela vem sendo estruturada em termos de gestão, currículo, organização. Do mesmo modo, é preciso assumir o seu *caráter público* – não no que tange à definição da forma jurídica (estatal, comunitária, particular), mas, sim, da conscientização de que os seus “serviços”, por assim dizer, servem a toda a humanidade (p. 241).

A gestão da universidade na perspectiva de uma institucionalidade democrática não se limita à gestão de recursos ou a sua captação, tampouco se submete aos princípios do capital, como uma organização empresarial, mas assume o caráter público da educação e o papel social que lhe é confiado na produção/veiculação do saber, na manutenção cultural e no estímulo ao pensamento crítico.

Para dar conta do que se entende como a essência da universidade, a busca pelo saber dentro dos diferentes campos epistemológicos, é preciso considerar a forma como cada universidade organiza-se academicamente, ou seja, que proposta político-pedagógica dá sustentação às ações de ensino e pesquisa para o conjunto da universidade e dentro de cada unidade ou curso; como são estruturados os currículos; que tipo de sujeito/profissional/cidadão pretende formar; para que tipo de sociedade; que perfil de professor é desejado para colocar em ação o projeto de universidade e de cada curso; que mecanismos são disponibilizados para

qualificar as ações pedagógicas, desde os espaços, equipamentos, materiais, até a formação continuada, acompanhamento e valorização do trabalho docente; como é realizada a avaliação dos alunos e da própria instituição, no sentido de diagnosticar a realidade e replanejar, caso necessário.

Estes e outros questionamentos e definições poderão dar sustentação a um projeto de universidade que ultrapasse os limites das políticas oficiais (Estado avaliador) e do mercado, rompendo com a pulverização do sentido de universidade, reorientando e recuperando publicamente as suas finalidades e compromissos com a educação e com o desenvolvimento social.

Daí torna-se necessário consolidar a noção de que universidade é um espaço de cultura, de vivência democrática e de aprendizagem crítica que produzirá e resistirá a pressões economicistas. Este constructo valeria para qualquer instituição credenciada como universidade, independente de sua condição de pública ou privada. Ainda que no Brasil as instituições públicas sejam mais reconhecidas em termos de valor acadêmico, têm hoje um número de alunos consideravelmente menor do que as privadas. Portanto, um projeto conceitual de universidade deve contemplar a todos os tipos de instituições desta natureza e ao mesmo tempo diferenciá-las de outras organizações sociais.

Destaca-se que dentre as instituições universitárias privadas, no Brasil, há diferentes modelos, sendo classificadas como particulares, as que têm fins lucrativos e, comunitárias, confessionais e filantrópicas, as sem fins lucrativos, assim definidas através do Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997.

Alinho-me ao entendimento de que o controle público, no sentido dado por Hannah Arendt (1993), considerado como o que é próprio do mundo comum, deve ser exercido sobre todas as universidades, quer sejam estatais ou não, porque só através desse controle é que se pode corrigir as distorções e evitar o dualismo da educação superior no Brasil, ou seja, o oferecimento de instituições qualificadas para uma pequena camada da população que pode ter acesso a universidades de excelência e destinando ao restante da população uma educação com qualidade discutível, centrada no ensino como reprodução, destituído de originalidade.

Neste sentido, Martins e Neves (2004) argumentam que o sistema de educação superior no Brasil mantém

o histórico dualismo estrutural da educação escolar brasileira segundo origem de classe: aos estudantes que tiveram uma trajetória escolar que lhes permite competir por vagas em instituições universitárias majoritariamente públicas, uma formação humana que mantém, mesmo sob a ótica utilitarista do capital, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e para aqueles que não tiveram esta chance, uma educação voltada apenas para a formação de mão-de-obra para o mercado de

trabalho, ministrada nas instituições não-universitárias, majoritariamente empresariais (p.95).

As lutas políticas por maior investimento público na educação superior não só mantendo, mas ampliando as IES existentes, devem continuar, ainda que se saiba que os resultados, se ocorrerem, não serão em curto prazo. Portanto, é preciso, além de denunciar o afastamento do Estado na educação pública, lutar por mecanismos que qualifiquem a educação privada, especialmente as de menor porte, não universitárias, que proliferaram de forma alarmante no Brasil.

Ao salientar os tensionamentos, impasses e as crises da universidade no Brasil, gerados, em grande parte, pelas alterações produzidas pelo modelo econômico, político e social capitalista em âmbito mundial e agravado pelas pressões internas, próprias de cada sociedade, procurou-se localizar as finalidades da educação superior, sugerindo a possibilidade de um projeto de universidade alternativo que recupere as suas funções, o seu reconhecimento e a legitimidade social.

Como um dos elementos desse projeto contra-hegemônico de universidade salienta-se a nova institucionalidade, baseada na democratização interna e externa da instituição, aberta ao diálogo e a análise pública e social de seus fazeres.

Para tanto, entende-se que é preciso pensar em uma forma de gestão da universidade que privilegie a participação e o compromisso coletivo com a reconfiguração institucional e com a confirmação do papel social que deve desempenhar, ou seja, que não se identifique com a “educação superior como um negócio” e a gestão como um “gerencialismo empresarial”.

Defende-se, neste trabalho, que a dimensão pedagógica tem um papel importante na construção de um projeto institucional contra-hegemônico, na medida em que a tomada de decisões e as ações empreendidas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, a partir da definição clara do seu princípio educativo e da construção de um projeto político-pedagógico elaborado e assumido coletivamente, poderão redesenhar a universidade como um bem social, de qualidade para um número cada vez maior de pessoas.

É evidente que essa forma de institucionalidade, considerada alternativa ao modelo hegemônico, não irá se aplicar a todas as instituições, pois se reconhece o número significativo de IES que optam por assumir fins mercantis. É provável que instituições deste tipo continuem proliferando enquanto o “mercado” da educação superior permanecer promissor.

Apesar das pressões, pulverização de sentidos e das crises vivenciadas pela universidade atualmente, acredita-se que o enfrentamento aos padrões regulatórios das

políticas públicas para a educação superior e às imposições de instâncias concorrenciais e de financiamento, ocorrerá através da luta pela efetividade do seu papel educativo e social.

QUADRO 1 - Comparativo entre os projetos de institucionalidade em disputa

Institucionalidade hegemônica	Institucionalidade contra-hegemônica
Missão: promover uma formação técnico/instrumental, voltada para as necessidades do processo produtivo e para a reprodução do modelo social vigente.	Missão: promover a formação intelectual, científica, ética e técnica na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento sustentável, de romper com o modelo social vigente e de colaborar na (re)construção da sociedade.
Princípio do mercado	Princípio educativo e social
Qualidade baseada em princípios de produtividade, competitividade, concorrência.	Qualidade baseada no impacto e relevância pública e social de seus fazeres
Gestão empresarial	Gestão participativa e democrática
Conhecimento como transmissão e reprodução	Conhecimento como construção
Perfil do professor: sintonizado e atuante no mercado, capaz de transmitir aos alunos as competências e habilidades necessárias.	Perfil do professor: sintonizado com os avanços do conhecimento e da ciência, capaz de articulá-los aos saberes do senso comum e do contexto no sentido de contribuir e favorecer o processo de construção do aluno
Perfil do egresso: Apto para atuar no mercado competitivo	Perfil do egresso: Apto para atuar na sociedade, no mundo do trabalho de forma a contribuir com um projeto alternativo de sociedade.
Finalidade: lucro	Finalidade: contribuição científica, intelectual e social

Fonte: Elaborado a partir de Boaventura de Sousa Santos (2004).

O quadro 1 destaca os aspectos mais evidentes das tendências atuais na reconfiguração da universidade e dos projetos institucionais em disputa a partir das análises de Santos, o que não quer dizer que as instituições assumam todos os requisitos de um ou de outro projeto. O que se observa na crise da institucionalidade é justamente a indefinição de papéis ou a dificuldade, gerada externa e internamente, de assumir na totalidade um projeto alternativo ao projeto considerado hegemônico.

1.3 As políticas institucionais de formação pedagógica de professores e seus efeitos na configuração da docência universitária e na qualidade institucional

1.3.1 O lócus da pesquisa: as IES comunitárias do RS

As universidades comunitárias, especialmente no Rio Grande do Sul, originaram-se da tradição de organização e manutenção de escolas comunitárias em localidades ou regiões de colonização européia. Estas, majoritariamente de origem alemã e italiana, buscaram formas de suprir a carência de educação pública e garantir o desenvolvimento cultural do próprio povo. A experiência de escolas comunitárias expandiu-se para a educação superior, novamente em decorrência da inexistência de educação pública, sendo o modelo seguido por outras comunidades, geralmente distantes da capital do estado.

São instituições assumidamente não lucrativas, originárias de mobilizações das respectivas comunidades e poderes públicos locais⁴, demonstrando vínculos muito estreitos com as demandas de cada localidade. Apresentam uma identidade de caráter social e, inegavelmente, estão ocupando os espaços não preenchidos pelas instituições públicas, tornando-se uma possibilidade de formação, pesquisa e desenvolvimento para várias comunidades do interior do RS.

Pelos dados históricos disponíveis, sabe-se que na década de 40 havia no país apenas sete universidades oficiais. A insuficiência de instituições de educação superior impulsionou a igreja católica a criar em 1944 a primeira universidade confessional do Brasil, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, seguindo-se, no Rio Grande do Sul, de outras universidades confessionais como a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, criada em 1948, a Universidade Católica de Pelotas em 1960 e a Universidade do Vale dos Sinos em 1968. Entretanto, as primeiras instituições confessionais não se instalaram em cidades do interior, somente em algumas capitais, permanecendo no interior a carência de instituições que oferecessem este nível de ensino. Com o intuito de preencher esta lacuna, foram criadas no Rio Grande do Sul as primeiras universidades nascidas do esforço das

⁴ A origem da criação dessas universidades em comunidades constituídas por imigrantes europeus deve-se às experiências educacionais comunitaristas vivenciadas por essas populações quando da chegada ao Brasil no final do século XIX. Análises do antropólogo Egon Schaden (1963) dão conta de que a iniciativa comunitária na educação está vinculada às necessidades que esses imigrantes enfrentaram no Brasil numa época em que o ensino primário praticamente inexistia. Uma vez que o Estado não oferecia a educação pública, os grupos que formaram as colônias lançaram mão da criação de escolas comunitárias. As atuais universidades comunitárias foram assim designadas por forte influência das instituições existentes no RS e por suas experiências com educação comunitária.

comunidades: a de Passo Fundo e de Caxias do Sul, nos anos de 1967 e 1968, respectivamente, mas ainda sem a designação oficial de comunitárias.

De acordo com Baeta Neves (2003), a criação destas instituições corresponde ao período de interiorização do processo de evolução do ensino superior no RS iniciado em 1960 estendendo-se até a década de oitenta, designado pela autora como a 3ª fase. Esse processo foi marcado pelo surgimento de IES como projetos de integração regional, podendo-se citar o exemplo da Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação da Região Noroeste do Estado – FIDENE, no município de Ijuí, posteriormente transformada na Universidade de Ijuí – UNIJUÍ. Mas é somente em meados da década de 1980 até a metade dos anos de 1990 que as universidades comunitárias se consolidam, sendo considerada por Baeta Neves (2003) a quarta fase de desenvolvimento do ensino superior no Estado.

Para Frantz e Silva (2002), a fundamentação para a criação das universidades comunitárias assentou-se na ausência do Estado nessas localidades.

Nascem as universidades comunitárias da ausência do Estado mais que da liberdade constitucional e da possibilidade legal existente em favor da iniciativa privada para a organização de universidades. A abertura legal é a possibilidade posta às comunidades, mas não é o ponto de partida de seu esforço por organizar o ensino superior em determinada região. O ponto de partida é antes a não-presença do Estado, porém necessária e desejada (2002, p.83).

Pode-se dizer que as universidades comunitárias surgem no bojo da chamada “crise de identidade” da universidade brasileira, em boa parte ocasionada pelo projeto econômico e social neoliberal assumido pelo governo brasileiro a partir do início da década de 1990. Tendo como princípios a excelência, a eficácia e a eficiência dos “serviços educacionais” oferecidos, entendidos como requisitos para a manutenção das instituições postas à avaliação e regulação do mercado educacional, surgiram como estratégia de diferenciação no processo de incentivo à expansão de instituições de ensino superior privadas e de cortes no orçamento das universidades públicas, dado o afastamento do Estado no provimento de políticas sociais e educacionais.

Com a política de expansão da educação superior privada, assiste-se à proliferação de instituições de ensino superior com fins comerciais, algumas delas, com oferta de cursos superiores de qualidade duvidosa. Em vista disso, as universidades confessionais, em maior número as católicas, procurando não ser confundidas com as instituições comerciais e, portanto, serem desqualificadas diante da opinião pública, organizaram-se em torno de princípios que consideraram comuns, tais como, o caráter não lucrativo, as experiências no ensino superior em suas regiões, a atuação reconhecida em pesquisa e pós-graduação, as ações extensionistas em comunidades carentes, para, dessa forma, sentirem-se mais fortalecidas e

garantirem a sobrevivência institucional, em especial a partir das relações financeiras com o Estado.

Além das instituições confessionais, organizaram-se no interior do Estado do RS, por iniciativa das comunidades e, em geral, com o apoio do poder público de cada localidade, instituições isoladas de ensino superior, de caráter privado, mantidas por fundações ou associações, sem fins lucrativos, procurando atender à demanda por educação superior nessas regiões, transformando-se, depois, nas universidades comunitárias não confessionais.

Para Bittar (1999), um marco organizativo das instituições comunitárias ocorreu em março de 1988, na PUC do RS, reunindo vinte universidades brasileiras, sendo dezessete confessionais e três não-confessionais, estas não-confessionais representadas pela Universidade de Passo Fundo - UPF, a Universidade de Caxias do Sul - UCS e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – UNIJUÍ.

Nesse encontro foram definidas estratégias que sensibilizassem os integrantes da Comissão de Educação da Assembléia Nacional Constituinte, no sentido de fazer inclusões na Carta Constitucional, que foram exitosas, resultando na aprovação do Artigo 213 da Constituição Federal de 1988 que prevê a destinação de verbas públicas para universidades comunitárias, confessionais e filantrópicas.

A partir daí, foi criada a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias - ABRUC, em 1994, e o Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG, constituído oficialmente em abril de 1996, composto por nove instituições de ensino superior, sendo oito universidades e um Centro Universitário. Recentemente foi este acrescido de mais duas Universidades e um Centro Universitário.

As universidades integrantes do COMUNG têm em comum o fato de não terem fins lucrativos, terem uma estrutura *multicampi*, com exceção da Universidade de Cruz Alta, realizarem ações de extensão de acordo com as demandas das respectivas comunidades, com forte vinculação regional e, no geral, terem sido originadas da aglutinação de faculdades e cursos isolados criados por volta da década de 1960.

Para esta tese, foram estudadas inicialmente sete das oito universidades comunitárias do Estado, pertencentes ao Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG. A Universidade Católica de Pelotas não foi objeto de estudo por ser confessional e, portanto, não ser considerada comunitária *stricto sensu*.

Ao analisar as características que o aspecto comunitário adquire nas diferentes instituições pertencentes ao modelo de “universidade comunitária”, constata-se que o processo de construção de sua identidade encontra-se mais avançado em algumas e incipiente em

outras, considerando as condições sócio-históricas em que estão inseridas. Assim, quando se fala em “universidade comunitária” não se está falando em um modelo homogêneo, mas com algumas similaridades.

As similaridades talvez possam ser configuradas por alguns elementos, particularmente no que se refere às não-confessionais, que são as comunitárias em sentido estrito, isto é, aquelas que tiveram em suas formações a participação de vários representantes das comunidades locais, os quais possuem assento nos colegiados da universidade, tomam decisões e colaboram na gestão. Além das condições de origem, apresentam em comum o fato de exaltarem a diferenciação do chamado ensino privado “empresarial” ou “comercial” e, pelo fato de prestarem um serviço público, procuram aproximar-se do setor público estatal, justificando a autodenominação de instituições “públicas não-estatais”.

Vannucchi (2004), no intuito de definir a universidade comunitária, identifica-a pela sua gestão participativa e democrática e por seu distanciamento de instituições empresariais.

Ano a ano, em reuniões periódicas, elabora-se e discute-se, em todas as suas instâncias internas, a previsão orçamentária e a sua fiel execução, com a contribuição da reitoria, dos diretores de faculdade, dos chefes de departamento, dos coordenadores de curso, dos alunos, dos professores, dos funcionários e dos representantes da comunidade externa. (...) A universidade comunitária distingue-se, assim, pela participação institucional efetiva de todos os seus segmentos na concretização dos seus objetivos e funções, sem os liames da burocracia governamental e sem o império do lucro de uma empresa (p.p.30-31).

O que se pode depreender dos documentos e da produção escrita analisados sobre o assunto (LONGHI, 1998; BITTAR, 1999; CAREGNATO, 2004; FRANTZ, 2004; FRANTZ & SILVA, 2002; BAETA NEVES, 2003; VANNUCHI, 2004), é que a universidade comunitária constitui-se em um modelo alternativo de instituição universitária. É alternativo porque difere das instituições particulares no sentido de não ter fins lucrativos e apresentar vocação para as questões locais e regionais; é também alternativo porque resulta das reivindicações e esforços das localidades desatendidas pelo Estado. Desta maneira, as universidades estudadas correspondem às demandas do interior do Estado do RS; fazem a oferta de formação profissional qualificada e de produção de conhecimentos que visam contribuir para a melhoria das condições de vida e de trabalho da região, procurando atender aos princípios educativos e científicos.

Os representantes de universidades comunitárias e de entidades que congregam tais instituições reivindicam o estatuto de instituições “públicas não-estatais”. Conforme Frantz (2004) esta reivindicação se fundamenta por terem como finalidade a prestação de um serviço público de interesse coletivo, especialmente junto às populações de baixa renda e, por não

terem fins lucrativos e nem pertencerem a famílias ou a indivíduos isolados, mas às comunidades. Oferecem um serviço público sem vinculação direta com o Estado.

Por essas características é que se orientou este estudo para as universidades comunitárias do RS⁵, particularmente por entender que a diferenciação mais acentuada das comunitárias em relação às demais instituições privadas está na preocupação que demonstram ter com a qualificação do ensino, com o investimento em pesquisa e extensão e com a qualificação do pessoal docente.

As IES comunitárias do RS desempenham um papel importante na formação de nível superior no Estado, abrangendo um número expressivo de regiões. Por serem consideradas como um modelo alternativo às públicas/estatais e as privadas/particulares, talvez possam representar, também, uma proposta alternativa de universidade, com qualidade social, como a anunciada por Santos (2004), na medida em que possuem uma relativa autonomia em relação ao Estado, além do compromisso comunitário.

Como se constitui em um modelo relativamente novo no cenário da educação superior nacional, com um projeto ainda em construção, reúne condições favoráveis para a criação de projetos institucionais que se pautem pela consolidação do princípio educativo e da qualidade pedagógica da formação que oferece.

Acredita-se que uma universidade que pretenda se consolidar por princípios e funções de busca, produção e veiculação de saberes e pelo incentivo à cultura e ao pensamento crítico deverá ter presente a necessidade de definir o seu eixo pedagógico, a sua concepção educativa, a sua identidade como instituição educacional, tendo como fundamentos do seu projeto institucional os diferentes espaços em que os conhecimentos ocorrem e as múltiplas formas de representá-lo, dando especial importância às relações e mediações que o corporificam.

⁵ São atualmente dez as universidades comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao COMUNG, a saber: Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade de Santa Cruz (UNISC), Pontifícia Universidade Católica do RS (PUC). A Federação de Estabelecimento de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE), e o Centro Universitário do Vale do Taquari (UNIVATES), apesar de fazerem parte do COMUNG, são Centros Universitários e não foram alvo de análise neste trabalho, visto que os Centros Universitários apresentam características próprias que diferem das universidades. A Universidade Católica de Pelotas por ser confessional e também possuir peculiaridades nas formas de gestão que difere das demais comunitárias, também não foi objeto de estudo, assim como as instituições recentemente inseridas ao COMUNG, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e a Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC.

1.3.2 A constituição do problema e os objetivos do estudo

Defende-se a tese de que as ações implementadas institucionalmente para qualificar pedagogicamente o trabalho dos professores são importantes na configuração da docência universitária e na reconstrução da identidade da universidade, conferindo-lhe maior legitimidade pública e social. Portanto, acredita-se que a qualidade pedagógica do professor não pode ser vista como um “dom”, que uns têm outros não, ou como resultado exclusivo da experiência, “que se aprende a fazer, fazendo”, nem mesmo possa ser considerada de responsabilidade exclusiva do professor. É preciso, assim, um projeto pedagógico institucional.

Cunha (2004), ao estudar a configuração da docência universitária, afirma que

A concepção de docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente o universitário (p.3).

As características próprias do professor e as experiências docentes são partes da configuração profissional, mas não se limita a elas, ou melhor, estas não são suficientes para dar sustentação a posturas e decisões. A profissionalidade docente implica em escolhas que ultrapassam o senso comum e se vinculam a conhecimentos complexos e vivências refletidas que vão dando forma a uma condição profissional específica: “ser professor”.

Os saberes da docência podem ser traduzidos pelo conhecimento aprofundado de um dado campo de estudos; pela produção e manejo de materiais didáticos; pelo domínio de instrumentos metodológicos; pela clareza quanto à opção epistemológica e quanto ao nível cognitivo e intelectual esperado dos alunos durante as situações de aprendizagem; pela criatividade e bom senso na elaboração de situações que desafiem o pensamento e que produzam a novidade; pela capacidade de organizar o planejamento das aulas, as atividades de aprendizagem e a avaliação dos alunos; e pelo espírito investigativo que permite a elaboração própria, o pensamento autônomo e a auto-avaliação.

Estes são alguns elementos que não pretendem ser prescritivos, mas poderão corporificar uma atuação docente que favoreça um tipo de formação dos estudantes não restrita à aquisição de um conjunto de competências e habilidades para o exercício profissional, que atenda aos princípios que devem ser perseguidos por uma universidade: a formação intelectual, científica, social e profissional numa perspectiva crítica, construtiva e criadora.

Entretanto, a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários é recente, apesar de estudos significativos produzidos no Brasil⁶ e em outros países. Há, contudo, algumas iniciativas bem sucedidas⁷, abordando especialmente a inovação na aula universitária como elemento de qualificação da universidade. Entretanto, em decorrência das profundas mudanças por que passam as sociedades, as expectativas e exigências com relação à educação superior se reorientam e a questão pedagógica, ainda frágil em termos de reconhecimento nos ambientes acadêmicos⁸, torna-se ainda mais precarizada.

A proposição de que a universidade encontra na recuperação da sua função educativa, entendida como a construção de um eixo pedagógico orientador das decisões e práticas institucionais, um meio importante para o fortalecimento do seu papel na sociedade, resgatando a sua autonomia e a capacidade de fazer frente às pressões que a descaracterizam como, paradoxalmente, à constatação do pouco prestígio atribuído ao campo pedagógico nas políticas internas e externas à universidade, foram norteando este estudo e o problema foi assim constituído:

Em que medida as políticas institucionais de formação pedagógica de professores universitários contribuem na construção da docência e na configuração da universidade numa perspectiva de qualidade social?

O objetivo geral consistiu em *analisar os efeitos das políticas institucionais de formação pedagógica de professores universitários na construção da docência e na configuração da identidade da universidade.*

O primeiro objetivo específico procurou evidenciar nas propostas de gestão de cada instituição comunitária do RS qual o seu projeto educativo, ou seja, o sentido e o lugar da docência e do campo pedagógico no contexto das políticas institucionais, a partir da análise das concepções de educação universitária, de gestão institucional e acadêmica, de qualidade

⁶ Cito alguns autores que têm trabalhos voltados para a questão da docência do ensino superior, com destaque para Maria Isabel da Cunha (1989, 1996, 1997, 1998, 2003, 2004, 2005), Denise Leite (1996, 1997, 1999, 2000, 2002, 2003), Anastasiou e Pimenta (2002), Pimenta (1996, 1997, 1999, 2000, 2002), Masetto (1990, 1991, 1998, 2003, 2004), Anastasiou (1998, 2000, 2001, 2003).

⁷ A publicação “Enciclopédia de Pedagogia Universitária”, organizada por Morosini (2003) e produzida pelo grupo de professores integrantes da RIES – Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior, procurou tornar visíveis os esforços de instituições do RS no sentido de qualificar suas práticas docentes por meio de políticas internas de gestão pedagógica. Um dos textos de Maria Isabel da Cunha traça a trajetória da Pedagogia Universitária no Estado, desde a sua emergência, seus momentos de maior vigor até o momento atual em que as preocupações das instituições, pressionadas pelas políticas oficiais e pelo projeto social capitalista contemporâneo, passam a ser de outra ordem, mais voltadas a colaborar com os sistemas econômicos e manterem-se rentáveis e competitivas e menos reflexivas e críticas.

⁸ A Anpae publicou em 2001 um trabalho intitulado “O estado da arte sobre política e gestão da educação no Brasil”, onde os pesquisadores realizaram um importante levantamento das produções de pesquisas nesta área. Em um capítulo específico sobre educação superior, produzido por Afrânio Catani e Maria Estela Dal Pai Franco, os autores revelam as lacunas existentes no campo da pesquisa em gestão acadêmica e do ensino, dando mostras da pouca atenção dadas a essas questões na universidade.

educacional e de qualidade docente e que ações/estratégias são utilizadas para implementá-las, tomando como base a análise documental e de publicações das IES.

Com este objetivo procurou-se mapear as universidades comunitárias, considerando suas concepções e ações, buscando visualizar em seus processos de gestão as instâncias de participação e tomada de decisões, escolha de dirigentes, metas e propostas para o ensino, pesquisa e extensão no sentido de situar o lugar do campo pedagógico.

Em relação às concepções de qualidade educacional, procurou-se identificar os conceitos de qualidade, de ensino e aprendizagem, as relações entre ensino, pesquisa e extensão e o perfil do egresso pretendido, como resultado do processo formativo. Por fim, buscou-se conhecer quais as expectativas das universidades em relação aos professores, o que elas entendem como indicadores da qualidade docente, com especial atenção às políticas de qualificação profissional de professores para, com base nestes referenciais, encontrar os nexos entre as concepções declaradas e as ações realizadas que, neste último item, correspondem aos investimentos na qualificação dos professores.

O segundo objetivo específico foi delimitar o estudo por meio de um recorte da gestão institucional focado na questão pedagógica, buscando localizar a existência de políticas (programas, projetos e ações) de formação pedagógica docente e centrar, posteriormente, nas estratégias consideradas pelos gestores, responsáveis pelos programas e professores como sendo as mais significativas na configuração e qualificação da docência universitária. Para dar conta deste objetivo foram realizadas entrevistas e aplicados questionários aos gestores (chefes de departamentos, coordenadores de curso), responsáveis pelos programas/setores pedagógicos e aplicados questionários aos professores participantes dos programas de formação.

O foco na questão pedagógica permitiu também delimitar o número de instituições estudadas, na medida em que três das sete IES comunitárias analisadas na primeira etapa apresentaram explicitamente em seus documentos a existência de programas e setores direcionados à pedagogia universitária.

O último objetivo constituiu em analisar os efeitos da adoção de políticas de formação pedagógica para professores, como parte de um projeto pedagógico institucional, na constituição da institucionalidade universitária numa perspectiva de qualidade social e emancipatória, solidificando-a como um bem público e de relevância social, para além das imposições de mercado, fortalecendo-a e legitimando-a socialmente.

QUADRO 2 - Síntese dos elementos norteadores da pesquisa

Etapas da pesquisa	Questões de pesquisa	Eixos investigativos	Objetivos	Fontes dos dados
1ª etapa: A formação acadêmica das IES comunitárias	Questão 1: Em que bases se definem as políticas de formação acadêmica na universidade?	Eixo 1: Processos de gestão institucional das IES comunitárias do RS. Eixo 2: O lugar do campo pedagógico na gestão acadêmica.	Mapear os processos de gestão das IES comunitárias a fim de situar o lugar do campo pedagógico	Documentos oficiais – PDI, Projeto Pedagógico, publicações disponibilizados por sete Universidades comunitárias do RS
2ª etapa: A questão pedagógica na universidade	Questão 2: Que políticas institucionais de formação pedagógica dos docentes contribuem para a configuração da identidade do professor universitário e na sua qualificação profissional?	Eixo 3: Políticas institucionais de formação pedagógica e configuração da docência. Eixo 4: Ações qualificadoras da pedagogia universitária	Delimitar o estudo a partir da identificação das IES que adotam políticas de formação pedagógica continuada, buscando situar as ações que se constituem em qualificadoras do trabalho docente.	Entrevistas e questionários aplicados à gestores (coordenadores de cursos/chefes de departamentos), aos responsáveis pelos setores pedagógicos e questionários aos professores que participaram de ações de formação pedagógica promovida pela universidade.
3ª etapa: As políticas de formação pedagógica e a constituição da institucionalidade da universidade	Questão 3: Há um eixo pedagógico que atravessa a prática na universidade, contribuindo na constituição da identidade institucional numa perspectiva de qualidade social?	Eixo 5: Projeto Pedagógico institucional (princípio educativo) e a constituição da identidade da universidade	Analisar os efeitos das políticas de formação pedagógica na constituição da institucionalidade universitária na perspectiva de qualidade social	Os dados coletados nas etapas anteriores

1.3.3 O método de pesquisa e a coleta dos dados

Optou-se pelo método de estudo de casos com uma perspectiva qualitativa, fazendo leitura interpretativa das concepções anunciadas e das práticas implementadas do ponto de vista dos sujeitos que constituem a realidade de cada instituição pesquisada, tanto pela análise documental quanto pelos depoimentos de pessoas representativas de cada contexto, tomando estes dados como base que sustentaram o caminho investigativo, permeados pela crítica, pela análise teórica e pela busca de possibilidades que contribuam com a configuração de uma docência universitária fortalecida em seus saberes e fazeres e com a (re)definição do papel, das funções e da identidade da instituição universitária.

O procedimento metodológico adotado compreendeu duas etapas de coleta e análise dos dados, levando em conta as questões de pesquisa e os eixos investigativos formulados durante a elaboração da proposta de tese, considerados como os norteadores do olhar investigativo sobre a realidade. Os eixos constituídos inicialmente foram: 1. Processos de gestão institucional das universidades comunitárias do RS, 2. O lugar do campo pedagógico na gestão acadêmica, 3. Políticas institucionais de formação pedagógica e a configuração da docência, 4. Ações qualificadoras, 5. Projeto pedagógico institucional e a constituição da identidade da universidade.

Na primeira etapa foram coletadas fontes documentais, informativas, teóricas e publicitárias das IES, dando prioridade à análise dos Planos de Desenvolvimento Institucionais, complementada por dados constantes nos Projetos Pedagógicos Institucionais, Relatórios de Avaliação Institucional, Estatutos das Mantenedoras, artigos produzidos a partir das avaliações internas, publicação coletiva do PAIUNG, material de publicidade e divulgação, duas publicações sobre Pedagogia Universitária, de onde foram retirados relatos de universidades que fazem parte deste estudo, tendo presente os dois primeiros eixos investigativos e a seguinte questão de pesquisa: *Em que bases se definem as políticas de formação acadêmica na universidade?* Isto possibilitou o mapeamento dos processos de gestão e os seus projetos educativos, bem como a identificação das IES que realizam ações de formação pedagógica para os professores de forma continuada, como uma política institucional.

Os resultados obtidos nesta primeira etapa permitiram a definição das IES que foram objeto de estudo na segunda etapa da pesquisa, ou seja, as três instituições que adotam políticas de formação pedagógica.

A segunda etapa, então, subsidiou-se de dados coletados a partir de entrevistas e questionários aplicados aos gestores (coordenadores de curso/chefes de departamentos), responsáveis pelos programas/setores de formação pedagógica e questionários aplicados aos professores de diferentes cursos participantes dos referidos programas, tendo como norte o terceiro e o quarto eixo investigativo e a seguinte questão de pesquisa: *Que políticas institucionais de formação pedagógica dos docentes contribuem para a configuração da identidade do professor universitário e na sua qualificação profissional?*

O último eixo investigativo norteou a análise da questão: *Há um eixo pedagógico que atravessa a prática na universidade, contribuindo na constituição da identidade institucional numa perspectiva de qualidade social?* Esta não foi considerada uma etapa de coleta de dados,

mas um momento de produção de sentidos, de nexos entre os elementos analisados, e de uma possível conclusão.

1.3.4 Percurso teórico da Tese

A gestão universitária e os sentidos atribuídos atualmente à educação superior estão impregnados pelas concepções que sustentam o modelo social capitalista contemporâneo, redefinindo as suas funções e reconfigurando o seu papel na sociedade, produzindo novas demandas e novas formas de organização e de administração. Para poder compreender os processos de gestão das universidades comunitárias foi preciso recorrer ao estudo do contexto em que estão ocorrendo as propostas de reforma para a educação superior e onde estão sendo originadas as novas expectativas e demandas.

Para compreensão do contexto capitalista contemporâneo utilizaram-se estudos de Harvey (1989), Santos (1997, 2000, 2003, 2004), Peroni (2003, 2006), Antunes (1999), Moraes (2001) e Chauí (2001), numa perspectiva de crítica ao modelo de globalização neoliberal que reorienta as concepções e práticas sociais em escala mundial, repercutindo em toda a vida em sociedade. Em Giddens (1996, 2001) encontrou-se a proposição da “terceira via”, no interior da concepção social democrata, como um projeto alternativo tanto ao neoliberalismo quanto ao socialismo. Recorreu-se à concepção da terceira via para situar o modelo que orientou as políticas empreendidas no governo de Fernando Henrique Cardoso e fez surgir, dentre outros, o conceito de “público não-estatal”, uma forma de transferir as responsabilidades governamentais para a sociedade civil, na análise de Peroni (2006). O conceito de público não-estatal foi importante por ser um recurso utilizado pelas universidades comunitárias para reivindicarem a sua condição de prestadoras de um serviço público – a educação – e como uma alternativa para se distinguirem das IES privadas com fins lucrativos.

As conseqüências deste contexto nas políticas de educação superior em nível mundial e nas políticas nacionais são analisadas tendo em conta as elaborações de Dias Sobrinho (2003), Catani e Oliveira (2003), Sguissardi (2000), Santos (2004), permitindo a compreensão do impacto que este ordenamento causa nas representações sobre educação e nas formas de organização dos sistemas educativos, nas instituições e nas pessoas. Ainda considerou-se o já citado trabalho de Santos (2004), que analisa as crises da universidade contemporânea e sinaliza para uma perspectiva emancipatória.

As formas de materialização dessas políticas, especialmente as políticas de avaliação e de regulação na reconfiguração das universidades e das identidades dos professores são

analisadas a partir das contribuições de Leite (2005) e Cunha (2005). Nos estudos da primeira procurou-se entender os mecanismos antes utilizados pelo governo para garantir um dado perfil de qualidade e publicizá-lo por meio da divulgação dos resultados avaliativos e ranqueamento das universidades, promovendo o acirramento da competitividade e da concorrência entre as instituições. Os estudos de Cunha auxiliaram a perceber a intensidade com que estes mecanismos incidem sobre as instituições e sobre os professores, regulando e conformando o trabalho docente sob a égide da produtividade e dos resultados.

A avaliação externa, no conjunto das políticas públicas para a educação superior, é um dos mecanismos que se evidencia no processo de reconfiguração da universidade e do trabalho docente, mas outros fatores devem ser considerados, dentre eles, a recente política de diversificação e diferenciação das instituições, dos programas, dos cursos e das formas de financiamento para o ensino superior. Este fenômeno foi estudado a partir de Luce (2001) e Sguissardi (2000, 2003), auxiliando, por um lado, a localizar as universidades comunitárias que surgem a partir da aglutinação de instituições isoladas durante o movimento de diversificação que ocorre na década de 1980; e, por outro lado, a buscar as origens da proliferação de novas modalidades de instituições, majoritariamente privadas, e cursos com formatos e características inusitadas, como parte da diversificação induzida pelo Estado (LUCE, 2001) na tentativa de atender as demandas do mercado, ao mesmo tempo em que foi possível identificar o momento em que ocorre o afastamento do Estado no financiamento da educação superior no Brasil.

O estudo sobre o modelo comunitário foi subsidiado pelas teses de Longhi (1998), Bittar (1999, 2000) e Caregnato (2004) que contribuíram significativamente para trazer à tona os contextos, os interesses em jogo, os movimentos, as lutas políticas, as concepções e as formas de organização que foram dando corpo à constituição deste segmento. Vanucchi (2004), Frantz (2004), Frantz e Silva (2002) colaboraram na sustentação teórica, ideológica e política dessas instituições e Baeta Neves (2003) para situar os momentos de consolidação do modelo comunitário em meio ao movimento de expansão do sistema de educação superior no Brasil.

As novas formas de gestão das universidades, como consequência do contexto e das políticas de educação, foram pensadas a partir dos referenciais de Catani, Oliveira e Dourado (2003, 2004), que abordam a perspectiva proposta ou imposta às universidades de uma administração aos moldes empresariais; de Mancebo e Franco (2003), que trazem a idéia de flexibilização como uma alternativa de sustentabilidade financeira, vinculando-se à proposta de diversificação e diferenciação; de Ristoff (2003), que faz uma crítica severa à fragmentação

e diferenciação interna da universidade, mostrando as diferenças entre o ensino de graduação, a pesquisa e a pós-graduação e a extensão, chegando a identificar três universidades distintas dentro de uma mesma instituição; de Cortesão, Magalhães e Stoer (2001) que apresentam dispositivos para mapear a tomada de decisões em educação, contribuindo para construir a idéia de que não há processos de gestão totalmente emancipatórios ou totalmente regulatórios, mas que os modos de lidar com a mudança, identificados como os tipos-ideais: surfar, pilotar ou gerir, estarão mais relacionados com um ou com outro projeto político. Assim, quanto mais se aproximar do tipo “gerir”, mais emancipatória será a gestão.

A análise da gestão nas universidades comunitárias teve o aporte da pesquisa realizada por Morosini e Franco (2004) que buscou identificar as formas encontradas por este segmento universitário para lidar com as imposições externas (mercado, sociedade, políticas públicas, padrões internacionais de qualidade), a partir dos modelos de universidade heterônoma de Sguissardi e de universidade sustentável de Clark. Contribuíram também com as análises os trabalhos realizados por Leite e Dias Sobrinho (2003) ao acompanharem os programas de avaliação interna das universidades, como consultores e avaliadores externos do PAIUNG.

Para a compreensão da configuração da docência universitária, suas peculiaridades e saberes, e para sustentar a perspectiva de que o campo pedagógico é o espaço de constituição epistemológica do professor, recorreu-se, inicialmente, aos estudos que tratam da formação dos professores e o perfil traçado e idealizado em cada tempo/espaço histórico.

A variedade de correntes e de categorias utilizadas para reivindicar a autoridade na definição de como “deve” ser o professor parece ter contribuído para destituí-lo de seu protagonismo, impedindo-o de construir uma identidade própria. Assim, os estudos de Fontana (2000) foram esclarecedores no sentido de perceber as prescrições constantes a que os professores estão submetidos, desencadeando um sentimento de menos valia, uma vez que não é possível corresponder a múltiplas e diversas expectativas.

Os anúncios de maior profissionalização do magistério tanto podem corresponder às reivindicações de um estatuto social e político que legitime a profissão, quanto podem fazer parte das estratégias reformistas que pretendem regular o trabalho docente, definindo saberes, práticas e identidades. Sobre esta discussão utilizou-se o conceito de profissionalização de Popkewitz (1992), de semiprofissionais de Enguita (1991), de proletarização de Apple (1995) buscando nessas fontes as raízes do desprestígio e do pouco *status* conferidos a esta categoria profissional. Cunha (2006, 2007) sugere a utilização do termo “profissionalidade” no lugar de profissionalização para designar o processo de qualificação docente, dada a característica de movimento da atividade do professor.

Em Nóvoa (1991, 1992, 1994), Schön (1992) e Pérez Gómez (1992) e Zeichner (1992, 1993) procurou-se encontrar o lugar da docência, a partir do conceito de “professor reflexivo”. Estes teóricos advogam que a prática concreta é o *locus* de aprendizagem da profissão, mas que ela precisa estar acompanhada da reflexão, ou melhor, só com esta haveria a expressão máxima da relação dialógica entre teoria e prática, que é a reflexão na e sobre a ação. A idéia da prática como objeto de aprendizagem e de reflexão é complementada pelos estudos de Tardif (2000, 2002), a partir da conceituação de “epistemologia da prática”, nos quais argumenta que os professores mobilizam os conhecimentos que lhes são necessários para o desenvolvimento do seu trabalho e qualquer tentativa de qualificá-lo terá que tomar a prática que ocorre na aula, como ponto de referência.

A docência universitária é problematizada a partir de Pimenta (1996, 1999, 2000) e de suas análises sobre o papel da didática e da Pedagogia, fazendo uma incursão etimológica e histórico-conceitual do pedagógico para demonstrar que um tanto do seu desprestígio se deve aos paradigmas reprodutivistas e técnico-instrumentais, vinculados à concepção moderna de ciência, assumidos pela Pedagogia e os mitos daí decorrentes.

Em Masetto (1998, 2001, 2003, 2004) e Pimenta e Anastasiou (2002) foi possível identificar o campo próprio da docência universitária com saberes que vão além dos conteúdos de uma dada área de estudos, mas se referem a conhecimentos teóricos complexos, situados e em relação com as práticas específicas de ensinar, pesquisar e aprender, vinculando-se, portanto, ao conceito de “ensinagem” utilizado por Pimenta e Anastasiou (2002) e Anastasiou e Alves (2003). Este revela que o sentido da docência é a aprendizagem dos alunos, encaminhando para a proposição de que não basta “dar aulas”, é preciso que os alunos aprendam, que possam tomar o conhecimento e a experiência para si, apreenderem, reelaborarem cognitivamente os conceitos e conhecimentos entendidos como importantes por um curso ou programa de estudos ao longo do percurso de formação intencional.

A Pedagogia Universitária, enquanto política institucional é um espaço em construção, mas pleno de possibilidades, que foram se evidenciando pelas pesquisas realizadas por Cunha (2003, 2004, 2005, 2006, 2007), Leite (1997, 1999, 2000, 2003, 2005), Morosini (2003) e Lucarelli (2004, 2007), especialmente pela idéia de mudança, de inovação, de rupturas com alternativas tradicionais de ensinar e aprender. Para estas autoras, isto poderá ocorrer através da reflexividade do professor, da consciência do seu papel, da vontade e do compromisso de construir uma nova professoralidade no ensino superior, sem desconsiderar a importância da constituição de espaços institucionalmente consolidados para que tal ocorra.

O conjunto dessas referências se articula em torno da importância da qualificação da docência como um processo de desenvolvimento profissional, de responsabilidade da universidade, baseada em princípios teórico-práticos que atribui ao professor o papel de protagonista do seu trabalho. O princípio da “prática reflexiva” é aprofundado tendo como referência as análises de Zeichner (1992, 1993), permitindo a compreensão dos aspectos que são essenciais para que os programas de formação pedagógica dos professores universitários promovam a ruptura e incentivem a inovação no ensino superior.

Estes conceitos foram mais elaborados ao longo do trabalho, dando sustentação às análises e as conclusões.

CAPÍTULO II TENDÊNCIAS MUNDIAIS E AS POLÍTICAS NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS

O presente capítulo aborda o reordenamento capitalista contemporâneo e as tendências mundiais de reforma da educação superior, no sentido de contextualizar as políticas públicas adotadas no Brasil a partir dos anos 1990, algumas ainda em curso, e seus efeitos na redefinição do papel da universidade e, mais especificamente, nas universidades comunitárias.

Procura-se situar algumas políticas nacionais que, ao mesmo tempo em que favoreceram a criação das IES comunitárias no bojo do movimento de expansão do ensino superior privado no país, têm gerado instabilidades, na medida em que estas instituições, além de se encontrarem ainda em processo de amadurecimento, precisam criar mecanismos de sustentação para fazer frente ao acirramento da concorrência, sem, no entanto, perder as características que lhes deram origem.

Para tal, analisa-se a criação do modelo comunitário, as suas formas de organização, os espaços políticos conquistados e a atual reivindicação de instituição pública não-estatal; após, faz-se uma breve revisão do sistema nacional de avaliação, bem como uma ponderação das possibilidades e limitações das instituições para se valerem da prerrogativa de autonomia universitária, construindo projetos institucionais e acadêmicos próprios.

2.1 Reordenamento capitalista e as tendências mundiais e nacionais de reforma da educação superior

O papel do Estado-Nação tem se alterado consideravelmente nos últimos anos em escala mundial, percebido, de forma mais visível, pelo seu afastamento na implementação de políticas sociais, provocando o agravamento das desigualdades, especialmente nos países de capitalismo tardio como o Brasil.

A reorientação do papel do Estado como uma “nova ordem mundial” pode ser compreendida a partir da análise da reestruturação capitalista iniciada na década de 1970 nos países centrais como resposta à crise fiscal, colocando em questão os modos de administração e de produção taylorista/fordista e o modelo de Estado keynesiano, forte e provedor.

De acordo com Harvey (1989), são deflagradores da crise

a onda inflacionária, as pressões sociais pelo aumento de gastos públicos, a autonomia dos mercados europeus e do Japão, a instabilidade do dólar, o aumento dos preços do petróleo, provocando nos EUA uma profunda crise fiscal (p.135).

A proposta para o enfrentamento da crise e manutenção do capitalismo apóia-se na globalização das relações comerciais, na liberdade e flexibilização do mercado e nos modelos de administração voltados para o lucro, à competitividade e à concorrência. Mas é na idéia de Estado mínimo que se concentra o maior esforço dos defensores desse projeto. Argumentam que o Estado provedor seria um dos causadores da crise, em decorrência dos gastos elevados realizados para atender às demandas da população por políticas sociais, e que o seu papel regulador da economia teria atrapalhado o livre andamento do mercado (PERONI, 2006).

Estes são alguns dos princípios do neoliberalismo, originado na Inglaterra e nos Estados Unidos, nos governos de Margareth Thatcher e Ronaldo Regan respectivamente, gerando não só novas formas de produção e relações mercantis, como também de organização da vida em sociedade.

Antunes conceitua neoliberalismo como uma ideologia, “uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento” (1999, p. 27), indicando o austríaco Friedrich Von Hayek como o patrono da causa neoliberal, cuja tese é marcada pelo princípio da “sociedade aberta”, ou seja, sem a intervenção do Estado, que segundo ele pode ser considerado o destruidor da liberdade dos cidadãos e da competição criadora.

Nos anos de 1980, os programas neoliberais de ajuste econômico são impostos aos países latino-americanos pelos organismos internacionais (Banco Mundial e FMI) como condição para a renegociação de dívidas e para a aprovação de novos empréstimos e investimentos, submetendo-os à vigilância e ao efetivo gerenciamento das economias locais.

A adequação da região aos princípios do mercado ocorreu de forma tardia em relação aos países centrais, com exceção do Chile que em 1973 já se alinhava aos ajustes neoliberais e da Argentina em 1976. Os demais países iniciaram as reformas a partir da segunda metade dos anos 1980. Enquanto os países desenvolvidos abandonavam o Estado de Bem-Estar social, reduzindo as políticas sociais e privilegiando as políticas econômicas, fiscais e mercantis, em muitos países da América Latina se vivia a euforia da esperança de democratização pela queda dos governos militares ditatoriais. No caso brasileiro, a esperança de um país democrático não chegou a se concretizar plenamente, apesar de a Constituição Federal de 1988 ser considerada a mais avançada da história brasileira em termos de direitos da cidadania, os governos que sucederam à ditadura foram rapidamente cooptados ou coagidos a aderirem ao programa neoliberal. Assim, desde o governo Collor, e com mais

intensidade durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, adotou-se no Brasil uma “democracia” convertida para a liberdade do mercado, com conseqüências visíveis para o conjunto dos cidadãos.

Como parte de um projeto global, a mundialização e a internacionalização do capital provocam um fenômeno que, ao retirar do Estado o papel de interventor nas questões de mercado, desloca para as grandes corporações o poder econômico e, muitas vezes, o poder político. Assim, as empresas chamadas de “transnacionais” assumem a tomada de decisões e a gestão da economia mundial.

Desta forma, os países se esforçam para atender aos ajustes propostos pelos organismos internacionais. Tais ajustes implicam em minimizar a estrutura estatal, enxugando a máquina pública através de privatizações, redução de investimentos, especialmente na área social. O Estado passa a ter o papel de garantir a estabilidade econômica local e a liberdade de ação do mercado, colocando, enfim, as nações em posição de subordinação a uma estrutura de poder de abrangência supranacional.

Conforme Moraes (2001), no lugar do Estado nacional surge

O Estado supranacional, com estatuto mundial, destituído de territorialidade, independente e separado de toda a sociedade, situado em um não-lugar, a partir do qual ele limita e regulamenta o poder das sociedades de dispor do seu lugar. (...) poder sem sociedade, ele tende a engendrar sociedades sem poder, coloca em crise os Estados, desacredita a política, submete-a as exigências de mobilidade, de “flexibilidade”, de privatizações, de desregulamentação, de redução de gastos públicos, dos custos sociais e dos salários, todas essas coisas pretensamente indispensáveis ao livre jogo da lei de mercado (p.37).

Apesar de a crise atingir os países de diferentes maneiras, em decorrência de suas trajetórias social, econômica e política, as alternativas para o seu enfretamento, produzidas pelos países ricos e pelos organismos multilaterais, foram disseminadas de forma hegemônica, passando a ser entendidas como uma receita única e eficaz, assumida como uma “nova ordem mundial”.

Alguns autores⁹ trabalham com a tese de que no Brasil o modelo de neoliberalismo adotado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso possui características semelhantes ao modelo inglês da social-democracia ressurgida na década de 1990 com Tony Blair, com o nome de “Terceira Via”, “com um sentido puramente eleitoral, oferecendo uma nova cara ao

⁹ No livro “Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado”, organizado por Vera Maria Vidal Peroni, Vera Lúcia Bazzo e Ludimar Pegoraro, (2006), o tema da Terceira via é explorado por diferentes autores, situando e problematizando o conceito de “público não-estatal”, como uma das estratégias deste modelo que tem origem na Inglaterra, sob o governo de Tony Blair, tendo como um dos seus principais idealizadores Antony Giddens. Marilena Chauí também aborda o tema da “Terceira via”, na obra “Escritos sobre a universidade” (2001).

Partido Trabalhista inglês, fustigado durante vinte anos pelo thatcherismo então agonizante” (CHAUI, 2001, p.27)

A social-democracia reaparece no cenário europeu em virtude dos déficits sociais produzidos pelo “fundamentalismo do mercado”. Para Chauí (2001)

Os desastres sociais do neoliberalismo (desemprego, tragédias ecológicas, violência urbana, terrorismo, narcotráfico, desigualdades sociais levadas ao extremo, miséria) e a presença de movimentos sociais por direitos (feminismo, ecologia, direitos civis das minorias, lutas pela redução da jornada de trabalho e pelo desemprego) trouxeram a social-democracia de volta. Mas com nova roupagem e o manto da terceira via como afirmação explícita (p.27).

Em suma, o neoliberalismo adotado no Brasil, cujo plano de reforma foi elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e aprovado em 1995, é uma versão identificada com a “Terceira Via”, ou como afirmam os seus defensores, uma forma de “socialismo de mercado” ou “capitalismo humanizado”.

Essa conjuntura desempenha papel determinante no processo de redefinição da educação superior em diferentes países, orientando algumas tendências mundiais verificadas nas reformas da educação superior em curso. De acordo com Dias Sobrinho (2003) as tendências mais evidentes são: a expansão quantitativa, tanto de matrículas, quanto de instituições; a crise do financiamento, que universalizou as dificuldades financeiras e gerou condições mais propícias à ampliação dos processos de privatização e do quase-mercado¹⁰; a diversificação institucional, para responder a demandas diferenciadas e a internacionalização, que, para o autor, vai atingindo características de mercadorização globalizada.

Tais tendências sinalizam para o realinhamento da educação superior, ajustando-se ao atual modelo de sociedade que se tornou hegemônico e que, por sua vez, vem acarretando novas exigências à universidade, muitas delas contraditórias entre si e de natureza bastante complexa. Elas dizem respeito à necessidade de maior escolarização, em razão do aumento da competitividade, das inovações e transformações do estágio atual do capitalismo, às novidades no mundo do trabalho, às exigências de maior eficiência e produtividade e às mudanças no plano cultural e social (DIAS SOBRINHO, 2003).

Assim, desde a década de 1990, o Brasil vem implementando reformas na educação superior que alteram flagrantemente o papel da universidade na sociedade, através de esforços

¹⁰ Este termo é utilizado, de acordo com Peroni (2006), para designar a nova configuração das ações do Estado, orientado pela lógica do mercado, como a administração gerencial, as atividades competitivas, o controle social, a parceria com os setores privados da economia (PPP-Parceria Público-Privado), o que tem provocado, no caso das universidades públicas, a necessidade de captação de recursos no mercado para dar conta da sua sustentabilidade. Para Dias Sobrinho (2003) trata-se de uma privatização dissimulada.

em transformá-la em uma “organização social”, conceituação duramente questionada por seu caráter privatista e operacional¹¹.

De acordo com Dourado, Catani e Oliveira (2003)

Na perspectiva de reestruturação capitalista em curso, a universidade administrada passa a ser entendida como *locus* da formação de profissionais. Nesse sentido, compete à universidade contribuir significativamente com a produção de mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologia e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo. Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital (p.19).

É flagrante a sintonia verificada entre as medidas nacionais que reorientam a educação superior e as tendências mundiais assinaladas anteriormente.

A primeira tendência, referente à expansão quantitativa, tanto de matrículas quanto de instituições, em resposta à demanda por mais vagas no ensino superior gerada tanto pela população, que reconhece a necessidade de maior escolarização, quanto pelo mercado, está longe de superar o elitismo, na medida em que de acordo com o Censo da Educação Superior/INEP/2006 somente 12,1 % dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior. Na América Latina, a Argentina e o México já atingiram a massificação, mas estão muito distantes dos Estados Unidos, da Europa e de alguns países asiáticos que tendem à universalização, pois mais da metade de sua população em idade própria chegou à educação superior.

Verifica-se que a ampliação das vagas vem ocorrendo majoritariamente pela via do incentivo à iniciativa privada. No Brasil, 89% das instituições são privadas, sendo responsáveis por 74% do total de estudantes matriculados (3.467.342 matrículas) no universo de 4.676.646 matrículas registradas em 2006 nos cursos de graduação presenciais, não alterando o cenário verificado em anos anteriores.

12 Marilena Chauí (2001) utiliza a designação de *universidade operacional* ao referir-se à proposta de transformar as IFES em organizações sociais, sujeitas à lógica de mercado, submetidas a contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, enfim, organizada por normas e padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual.

Tabela 1
Distribuição das IES por Categoria Administrativa – Brasil 2003-2006

<i>Ano</i>	<i>Brasil</i>	<i>Público</i>	<i>%</i>	<i>Privado</i>	<i>%</i>
2003	1.859	207	11,1	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	11,0	2.022	89,0

Fonte: MEC/INEP/Censo da Educação superior/2006

Relacionada à ampliação das vagas nas instituições privadas, nota-se a diversificação institucional, que é outra tendência mundial. Predominam entre as instituições privadas, as não universitárias. Das 2.022 instituições privadas, apenas 86 são universidades. As demais se constituem em Centros Universitários, Centros de Educação Tecnológica, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos, Escolas, voltadas, em sua maioria, para o ensino profissionalizante, sem exigências de realizar pesquisas e atividades de extensão, com um corpo docente constituído por professores com uma formação menos exigente em termos de titulação, geralmente horistas, em espaços institucionais (laboratórios, bibliotecas) nem sempre adequados a uma boa formação de nível superior.

Tabela 2
Distribuição das IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil 2006

<i>Organização</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Público</i>	<i>%</i>	<i>Privado</i>	<i>%</i>
<i>Acadêmica</i>						
<i>Universidades</i>	178	7,8	92	51,6	86	48,4
<i>Outras organizações acadêmicas</i>	2.092	92,2	156	7,5	1.936	92,5
Total	2.270	100	248	11,0	2.022	89,0

Fonte: MEC/INEP/Censo da Educação Superior/2006.

Têm-se, desta forma, um crescimento quantitativo acelerado das instituições privadas não universitárias de pequeno porte, em sua maioria (67,5%) com menos de mil alunos, muitas delas com caráter marcadamente comercial, combinado com um modelo de qualidade e gestão gerencial, preocupante do ponto de vista acadêmico. Entretanto, o questionamento quanto à qualidade apresenta sentidos diferentes para a academia e para o mercado. No atual contexto, parece ser este mesmo o modelo almejado pelo mercado, ou seja, uma formação menos exigente, porém mais rápida e adequada às demandas imediatas, distante do pensamento original, autônomo e reflexivo, perseguido pela formação que se pretende qualificada academicamente e capaz de contribuir com a vida social e econômica da nação.

Diretamente relacionada às duas tendências anteriores, uma terceira é a que se refere à crise do financiamento, em decorrência da reforma do Estado e da redefinição do seu papel. Ao assumir a função de regulador e avaliador da educação superior e não mais de seu principal provedor, o Estado reduz o seu papel de financiador direto pela alegação dos reformadores de que a universidade de pesquisa, modelo humboldtiano adotado pelas universidades brasileiras, especialmente as públicas, é muito cara e não de todo necessária aos propósitos da formação profissional, que é o que importa de imediato ao mercado. Essa argumentação está em consonância com as proposições do Banco Mundial (1999), quando recomenda que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, algumas universidades de formação profissional, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica de curta duração.

Para Dias Sobrinho (2003), as orientações foram de privatização dissimulada das públicas e incentivo à criação de IES privadas. O Estado passa de “provedor” para “avaliador”, firmando, desta maneira, a ideologia da gestão segundo os modelos empresariais, tendo como consequência, entre outras, o enxugamento das estruturas internas e a centralização dos mecanismos de poder.

A reforma mundial da educação superior atende também ao princípio da internacionalização. Tal tendência resulta da exigência de mobilidade, colaboração e ampliação acadêmica. Surge daí a necessidade de comparabilidade referida à qualidade segundo padrões objetivamente aceitos e a compatibilização de currículos e programas, exigindo a criação de mecanismos internacionais de controle e a padronização do conceito de qualidade (estabelecidos pelos organismos multilaterais).

Uma vez que os mecanismos e critérios de aferição de qualidade seriam definidos por agências e organismos multilaterais compostos pelos países ricos, é de se imaginar que poucas instituições de ensino superior dos países em desenvolvimento corresponderão aos padrões

exigidos, ficando o mercado educacional dominado por aqueles que atendem aos critérios, ou seja, os próprios elaboradores e definidores da qualidade internacional.

Experiências desse tipo já podem ser verificadas no Brasil pela compra de ações de instituições brasileiras por redes internacionais de instituições de ensino superior e pela proliferação de instituições deste tipo que oferecem educação a distância.

As tendências mundiais são complementadas pela avaliação externa, ou seja, pelos mecanismos de controle do Estado para aferir a adequação institucional aos propósitos da reforma. Cria-se, no Brasil, um “Sistema Nacional de Avaliação” das instituições, hoje reformulado pelo SINAES.

A Lei que institui o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)¹² reconhece as experiências institucionais de avaliação interna e incorpora alguns indicadores qualitativos, tais como a missão institucional, a responsabilidade social, a comunicação com a sociedade, a participação do corpo docente, discente e técnico administrativo e as representações da sociedade civil na avaliação interna.

Entretanto, é ainda perceptível a supremacia dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos. Os indicadores elencados nos formulários próprios do INEP, referentes às condições físicas, estruturais e acadêmicas da instituição, privilegiam a quantidade de produção dos professores em detrimento dos aspectos subjetivos que estão implicados nesta qualidade; e enfatizam a avaliação do desempenho dos alunos, deixando pouca margem para a análise das peculiaridades institucionais vinculadas às condições econômicas, estruturais e culturais de cada região ou localidade.

Assim, pode-se inferir que pela via da diversificação o Estado resolveria, em tese, o problema do acesso à educação superior, cuja demanda tem aumentado nos últimos anos, sem, no entanto, ter que provê-la integralmente; pela diferenciação das fontes de financiamento e incentivo à produtividade e à concorrência entre as instituições, tornaria a universidade mais qualificada e competitiva no mercado educacional nacional e mundial, além de mais atrativa aos jovens e ao mercado empregador; pela avaliação externa, garantiria que os pressupostos orientadores da “qualidade” fossem perseguidos, caso contrário, a universidade sofreria a punição social pela incompetência.

¹² Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, em seu Art. 2º explicita os procedimentos da avaliação que compreendem: I- avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; II- o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; III- o respeito à diversidade de instituições e de cursos; IV- a participação do corpo docente, discente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Entretanto, tais empreendimentos governamentais, intensificados especialmente no período de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), não estão ocorrendo sem tensionamentos internos e externos à universidade.

Internamente, por um lado, podem-se verificar muitas resistências por parte de pesquisadores, docentes e estudantes quanto à mercadorização da universidade, a reconfiguração do seu papel e de seus fins e ao gerencialismo dos processos de gestão a que se vê submetida. Por outro lado, percebe-se a aceitação de grupos de pesquisadores e de professores, que se beneficiam com a articulação dos produtos acadêmicos aos interesses mercantis, pela possibilidade de terem seus proventos ampliados e suas pesquisas financiadas, mesmo que reorientadas pela lógica do mercado.

Do ponto de vista das instituições privadas o tensionamento também é grande, nem todas conseguem se beneficiar da “mercadorização” da educação superior. Com o acirramento da competitividade, quando dependem majoritariamente do pagamento de mensalidades por parte dos alunos, vivenciam inúmeras dificuldades para a sua manutenção, recorrendo a alternativas que minimizam os custos, tais como: a educação a distância, cuja oferta de cursos teve um aumento de 571% de 2003 a 2006, de acordo com o Censo da Educação Superior/2006; a redução do tempo de duração dos cursos; a dispensa de professores com maior qualificação, especialmente doutores, por serem mais dispendiosos e a diversificação das receitas pela oferta extensionista de técnicos e serviços prestados diretamente à sociedade.

Externamente, nota-se o mercado de trabalho incidindo diretamente nas políticas para a educação superior, mas, ao mesmo tempo, visualiza-se a necessidade de a universidade atender para as alterações no mundo do trabalho e para as novas exigências de formação profissional, com a necessária inserção de cursos diferentes dos tradicionalmente oferecidos. A universidade precisa levar em conta as mudanças na sociedade e buscar formas de contribuir, sem descaracterizar-se. Além disso, precisa buscar formas alternativas de superação do elitismo no acesso e na permanência dos estudantes, notadamente em instituições públicas, onde se verifica que o aumento do número de vagas tem sido consideravelmente menor em relação às instituições privadas, muitas delas particulares, com fins lucrativos, abrindo espaço para o comércio educacional e para as diferenças formativas.

A questão do acesso e da permanência se constitui também em um desafio às universidades privadas na medida em que o número de pessoas capazes de manter os custos das mensalidades é menor que a oferta expandida. Este fenômeno pode ser verificado pelo número considerável de vagas ociosas nessas instituições, como informa Ristoff (2006), apesar

de as políticas de educação superior terem favorecido a criação de alternativas de financiamento (FIES, PROUNI).

No entanto, as mudanças necessárias na universidade não se esgotam na questão do acesso e da permanência, é preciso que se analisem os problemas que ocorrem cotidianamente no seu interior. Leite (2005) alerta para algumas questões como

a repetência dos alunos, a evasão; a má distribuição de funcionários pelas unidades e as diferenças em seus horários de trabalho e em suas competências para realização das tarefas; avalia-se que há professores que sabem muito, mas ensinam mal, pois lhes falta “didática”, como dizem os alunos; confirmam-se problemas nos laboratórios e nas aulas práticas; entende-se que os currículos de alguns cursos de graduação estão alongados e, em outros, a súmula das disciplinas apresenta tópicos que não são abordados em aula ou não são oferecidos simplesmente porque faltam docentes habilitados (p.21).

Em síntese, pode-se verificar que as tendências mundiais de reforma da educação superior, baseadas nas novas demandas do contexto capitalista, têm tido reflexos inegáveis nas políticas brasileiras implementadas para este nível de educação. Entretanto, apesar do caráter homogeneizador, a fórmula proposta não é a única e provavelmente não responderá a todas as crises a que a educação superior se vê submetida, posto que os caminhos assinalados distanciam ainda mais a universidade de sua missão pública e da educação como um direito a ser disponibilizado para todos, convertendo-a em um “negócio” que tem como “produto” o conhecimento destinado àqueles que podem comprá-lo, produzindo uma identidade universitária difícil de ser reconhecida.

É importante que as mudanças e a inovação na universidade venham acompanhadas de uma profunda reflexão sobre as repercussões, nos sujeitos e na sociedade, dos conhecimentos que produz e veicula. Uma reforma democrática da educação superior terá que contemplar o debate sobre as relações entre conhecimento, contexto social e poder, definindo claramente qual é o seu papel social.

Conforme Leite (2005)

Uma universidade será inovadora quando puder promover o necessário equilíbrio entre a busca de excelência, sem exclusão interna e externa, e com compromissos de novas articulações sociais. Dentre estas características, destaco que a excelência está ligada ao conceito de qualidade institucional. Ela seria superlativo da qualidade. Contudo, excelência não é igual a qualidade, especialmente se a instituição de excelência praticar a exclusão interna e externa. Porém, uma e outra característica quando associadas podem definir perfis inovadores para diferentes universidades (p.27).

Assim, entende-se que o Estado tem um papel importante na formulação das políticas públicas e é de sua responsabilidade propor as mudanças, de forma a intermediar as disputas e,

a partir do diálogo com a comunidade, privilegiar os interesses e necessidades da população brasileira.

2.2 Expansão da educação superior no Brasil e a constituição do modelo de universidade comunitária

Salientou-se, no item anterior, que as tendências mundiais de reforma da educação superior são perceptíveis no conjunto das políticas públicas no Brasil, destacando a questão da expansão do sistema através da diversificação e diferenciação de instituições, cursos, programas e fontes de financiamento, como meio de atender, mais rapidamente e de forma menos onerosa para o Estado, o aumento da demanda por educação superior no país.

Para Luce (2001), diversificação e diferenciação se constituem em categorias de análise das políticas de educação superior, na medida em que expressam uma forte tendência nacional e internacional no contexto das transformações sociais contemporâneas. Salienta que fazem parte das recomendações do Banco Mundial, fundamentadas por fatores externos como o aumento da demanda social, as restrições financeiras e as mudanças tecnológicas e da organização do trabalho, mas também por fatores internos à educação superior como a especialização dos campos científicos, as atividades inter e multidisciplinares e as possibilidades das novas técnicas da informação e comunicação. Entende, então, que estas recomendações ou “lições” foram “colhidas no pressuposto da diminuição dos recursos fiscais para a educação superior: maior eficiência de gestão e diversificação para alcançar opções mais baratas e flexíveis de ensino e novas fontes de financiamento” (LUCE, 2001, p.9).

As universidades comunitárias do RS consolidaram-se como universidades a partir desse movimento de expansão, como destacado pelas análises de Baeta Neves (2003), procurando, no entanto, construir uma identidade capaz de diferenciá-las do modelo das instituições privadas, com fins lucrativos, que neste período encontraram um espaço político fértil para sua ampliação, entendido por Luce (2001), como o segundo momento de expansão do sistema de educação superior no país.

Desta forma, acredita-se que esta se constitui numa política importante de ser analisada no sentido de compreender melhor a constituição do modelo de universidade comunitária.

2.2.1 Diversificação e diferenciação: expansão da educação superior no Brasil

O tema da diferenciação institucional e diversificação programática no sistema educacional superior brasileiro tem sido alvo de estudos, especialmente sobre as ideologias e racionalidades que orientam estes processos. Alguns destes estudos denunciam a proliferação de instituições que fogem ao modelo adotado pelas universidades brasileiras, particularmente as que centram suas atividades no ensino, com características peculiares que revelam o pouco investimento em qualidade. No entanto, é preciso ter claro que a diferenciação não pode ser entendida como sinônimo de falta de qualidade institucional. Há instituições com perfis, funções e princípios específicos que as distinguem das universidades tradicionais, como, por exemplo, universidades que se dedicam a campos de estudos e formação específicos ou instituições não universitárias que apresentam níveis elevados de qualidade acadêmica que, mesmo não investindo em pesquisas de ponta, vinculam suas pesquisas ao trabalho pedagógico. O que parece ser mais preocupante não é o fato de serem instituições não universitárias, mas as facilidades de criação e manutenção de instituições com baixa qualidade, favorecida pela minimização das exigências legais e oficiais, e, sobretudo, pela carência de supervisão e controle.

Sguissardi (2000) é um dos que aborda com mais frequência esta questão e, de forma bastante crítica, apresenta-se contrário ao tipo de diferenciação em curso no Brasil. Este autor faz uma distinção entre diferenciação e diversificação institucional. Para ele a “diferenciação institucional” refere-se aos modelos institucionais: Universidades, Centros universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores, regulamentados pelo Decreto nº 2.306 de 19/8/1997, que legitimou oficialmente a constituição de instituições não universitárias, desobrigando-as de associarem o ensino, a pesquisa e a extensão, o que para o autor incentiva o distanciamento entre as IES de ensino e as IES de pesquisa. Refere-se, também, a diferenciação por dependência administrativa, classificadas como IES públicas (mantidas pela União, Estados e Municípios) e IES privadas (particulares, comunitárias, confessionais, filantrópicas).

A diversificação por sua vez, de acordo com Sguissardi (2000), refere-se à busca de novas fontes de financiamento para a educação superior, ou seja, a venda de produtos acadêmicos (pesquisa e extensão) como forma de manutenção das instituições.

No entanto, não há consenso sobre a definição destes termos, em alguns casos ambos são usados para expressar a heterogeneidade dos modelos institucionais.

Luce (2001), buscando uma sintética definição dos termos, afirma que

encontra-se usualmente diversidade como critério pelo qual se pode descrever, comparar, classificar e avaliar sistemas, instituições, programas e funções da educação superior, em qualquer tempo e no espaço. Refere-se, por conseguinte, a um estado ou qualidade relativa de um todo e suas partes. Correlatamente, diferenciação designa um processo pelo qual se examina ou interpreta a dinâmica da mudança pela qual um sistema ou instituição é levado a determinado estado de diversidade (p.5).

Além da diferenciação institucional, tanto no modelo quanto na dependência administrativa, a diversificação das fontes de recursos, através de convênios de pesquisas, consultorias, transferência de tecnologias, e a oferta de cursos com tempo de duração e características peculiares, voltados para o atendimento das demandas do mercado empregador, são elementos que fazem parte da agenda política e econômica em curso e atendem as perspectivas de ampliação do atendimento educacional em nível superior sem a necessidade de aumento direto dos investimentos públicos.

Luce (2001) salienta que a diferenciação no sistema de ensino não ocorre somente quanto aos tipos de instituições (universidades e instituições não- universitárias), quanto às características próprias de cada instituição, mesmo adotando o mesmo tipo, mas, também, dentro de cada instituição, citando o exemplo da diferenciação interna que ocorre, a exemplo do que foi destacado por Sguissardi (2000) e Ristoff (2004), na universidade entre a graduação e a pós-graduação, seus docentes, discentes e recursos acadêmico-científicos, tornando visível que não é suficiente examinar os modelos institucionais como definidores da identidade institucional em seu conjunto.

Pode-se dizer que a diferenciação acontece, fundamentalmente, a partir de dois momentos, com motivações diferentes, mas igualmente deflagradores de políticas de expansão da educação superior. O primeiro deles pode ser identificado na década de setenta, em decorrência do aumento da demanda por educação superior, associado à urbanização da população e à industrialização como parte do projeto desenvolvimentista do governo militar. Tem-se, assim, uma expansão acentuada da educação superior a partir do modelo de expansão por diferenciação (LUCE, 2001), abrindo espaço para a proliferação de instituições privadas não universitárias, voltadas exclusivamente para o ensino e localizadas no interior dos estados e nas periferias metropolitanas, gerando a expectativa na classe média de ascensão social pela via do acesso ao nível superior.

A inserção de instituições privadas no setor educacional de nível superior ocorre também, e localiza-se aí o segundo momento, no início da década de noventa, pela forte vinculação, demonstrada por essas instituições, com os setores produtivos e ligados ao mercado de trabalho, criando um nicho de formação voltado aos interesses de um mercado

cada vez mais exigente. Situa-se neste período uma ampliação significativa de instituições privadas de pequeno porte, como decorrência do projeto que começa a instalar-se no Brasil de minimização do papel do Estado, alicerçado na idéia de que a educação é um bem público, mas não exclusivamente estatal.

As instituições não-universitárias apresentam formas de organização diferentes das universidades, algumas gozam de relativa autonomia, como é o caso dos centros universitários, mas, no geral, caracterizam-se por menores exigências em termos de titulação dos professores, regimes de tempo de dedicação (os professores são, em sua maioria, horistas), centralidade no ensino, vinculação a práticas profissionais específicas, ausência de obrigatoriedade de realizar pesquisas e de oferecer cursos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sendo instituições com um custo de manutenção menor e, portanto, competitivas no “mercado educacional” emergente.

A LDB nº 9.394/96, em seu Art. 45 afirma que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Este artigo orienta o processo de diferenciação do Sistema de Educação Superior.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 09 de janeiro de 2001 – Lei nº 10.172, por sua vez, justifica e fundamenta a diferenciação do sistema pela necessidade do aumento de vagas na educação superior em decorrência do aumento do número de egressos da educação em nível médio. Apresenta como meta a valorização de “estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para o exercício do magistério ou de formação geral” (item 10. Objetivos e Metas do PNE).

Sguissardi (2000) reforça que é preciso analisar com cuidado as propostas atuais de diferenciação da educação superior, porque estão sustentadas pela lógica de mercado, na medida em que querem passar a idéia de que

O conhecimento propiciado pelo ensino superior deve ser visto cada dia mais como investimento produtivo, garantia de ganhos comparativos consideráveis para os que dele possam vir a dispor, bem privado ou mercadoria de interesse individual negociável no mercado de trocas, disto decorrendo, portanto, a recomendação de que o Estado, enfraquecido pelo *déficit* público, gradativamente se afaste (ainda mais) da manutenção deste nível de ensino (p.48).

Assim, ocorre a multiplicidade de instituições de educação superior particulares, tornando a educação um “negócio” altamente lucrativo, fenômeno ocasionado pelo afastamento do Estado na manutenção da educação pública, incentivo à privatização e, mais

recentemente, as tentativas de tornar as instituições públicas em um “quase-mercado”¹³, transferindo para as próprias instituições a responsabilização por formas de gestão (entenda-se fontes de recursos) alternativas por meio de convênios com setores privados (diversificação).

Sguissardi (2000) explicita que o termo “quase-mercado” não se trata de uma privatização *stricto sensu*, mas da mercadorização sutil da educação superior pública estatal, consolidada por medidas que procuram tornar as IES públicas cada vez mais responsáveis pela captação de recursos e manutenção estrutural.

É difícil ver congruência entre a expressão *serviços não exclusivos do Estado e competitivos* e o termo *publicização*... Isto significa o afastamento do Estado da manutenção plena da educação superior pública; significa a possibilidade de utilização dos fundos públicos para benefício indistinto de IES públicas e de IES privadas, a partir de critérios decorrentes de avaliação de desempenho, como hoje ocorre no Chile, após a reforma implementada a partir do governo Pinochet (SGUISSARDI, 2000, p.55).

É evidente o crescimento da demanda por educação superior no Brasil, não só pela ampliação do número de egressos do nível médio, mas também pelo aumento das exigências de qualificação profissional no mercado de trabalho reduzido e cada vez mais competitivo. São desejáveis as políticas que visam à ampliação da oferta, mas sem a mercadorização da educação superior que, pelas análises, parece permear as políticas públicas das últimas décadas, promovendo, pela diversificação, o oferecimento de instituições qualificadas para uma pequena camada da população que podem ter acesso a universidades de excelência, e destinando ao restante da população uma educação com qualidade discutível.

A educação profissional não precisa ser reduzida a uma reprodução técnica em instituições pouco qualificadas, que desconsideram a produção intelectual, ao contrário, se o objetivo é preparar os egressos para o mercado competitivo não será através da precarização do preparo acadêmico que os sujeitos terão condições de enfrentar a concorrência, ou quem sabe é esta mesma a intencionalidade subjacente.

A educação brasileira tem mantido um paradoxo difícil de ser rompido e altamente perverso. De um lado, as IES públicas recebem os alunos que tiveram melhores desempenhos no processo de escolarização, em geral oriundos de escolas particulares ou que foram preparados em cursos pré-vestibulares, cuja expansão revela a precariedade da educação

¹³ Segundo Williams (1997), citado por Sguissardi (2000) o “quase-mercado” é um modelo adotado na Inglaterra desde as reformas thatcherianas, orientadas pelo viés mercadológico, nas quais as universidades passaram a se defrontar com um processo de autonomia legal, traduzida em busca por diversificação das fontes de recursos, o que ainda não ocorreu no Brasil de forma oficial, graças a pressões sociais em defesa da educação superior pública-estatal, mas há, ainda que extra-oficialmente, no interior das IFES, formas alternativas de captação de recursos privados.

básica no Brasil; de outro lado, o ensino superior privado recebe os alunos que cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, que ainda não conseguiram atingir patamares desejáveis de qualidade, gerando uma distorção que está quase virando regra “quem é pobre paga para estudar”, conforme afirmam Pagotti e Pagotti (2004).

Para estes autores

A expansão do ensino universitário ganhou a dimensão de problema. A integração de alunos na universidade sem as bases intelectuais e culturais necessárias tem ocorrido freqüentemente. A notícia de analfabetos sendo aprovados em vestibulares para o ingresso no ensino superior, já se tornou motivo de piada. A denominação jocosa de “universitários” na mídia é a explicitação da baixa qualidade percebida e do descrédito com a formação profissional (p. 132).

O modelo de instituição comunitária, conforme já assinalado anteriormente, tem sua origem durante o processo de diferenciação e diversificação da educação superior no Brasil e de proliferação das instituições privadas. No entanto, guarda suas peculiaridades, especialmente quanto à identidade que vem assumindo através de um movimento organizado no sentido de consolidar-se como um modelo alternativo às instituições privadas de caráter empresarial, tanto na missão e princípios, quanto na forma de organização e de gestão. Reivindica, assim, a categoria de instituição pública não-estatal.

2.2.2 A constituição do modelo de instituição comunitária e o espaço público não-estatal

Na análise de Silva Jr e Sguissardi (2000), a tentativa de uma identidade própria para as instituições comunitárias, diferente das particulares empresariais, não as resguarda de sua natureza privada e da competitividade e concorrência evidenciadas nos últimos anos.

Os autores enquadram todas as instituições privadas na mesma categoria, apesar das justificativas das IES comunitárias para diferenciarem-se das demais, e afirmam que

Como tendência, pode-se afirmar que houve acentuação da natureza privada dessas IES e a busca de identidade singular diante da concorrência. Essa busca estaria conduzindo as IES privadas, em que pese o processo de diferenciação, para caminhos comuns. O ensino permanece sua atividade quase exclusiva, raramente secundada pela pesquisa, que dispendiosa, daria lugar à extensão, entendida como pesquisa aplicada associada ao ensino e, em geral, desenvolvida na comunidade mais próxima. Há, poder-se-ia afirmar, a busca de uma pretendida vocação regional e de uma cultura institucional vazadas nos valores da localidade, no âmbito do suposto cenário universal da educação superior (SILVA JR e SGUISSARDI, 2000, p.172).

Apesar da tradicional dicotomia entre público e privado, é preciso reconhecer que nem todas as instituições de um mesmo segmento (dependência administrativa) têm as

mesmas formas de organização, de financiamento e de gestão. O que identifica e diferencia as comunitárias das demais instituições privadas são as suas intenções e condições expressas por meio dos processos de gestão e de implementação de ações vinculadas às comunidades em que estão inseridas. Podem existir espaços fora da esfera estatal que estejam comprometidos com a coletividade, construídos de forma séria, para além de vantagens individuais e/ou de grupos, trazendo à discussão a concepção de espaço público.

Caregnato (2004), ao elaborar um quadro descritivo dos “tipos-ideais” de instituições de ensino superior a partir dos modelos existentes no RS, salienta o modelo comunitário como o que mais se vincula à idéia de caráter público e à obtenção de legitimidade pública se comparado aos modelos de instituições de pesquisa, empresarial, técnico-profissional e de massa. Ressalta, no entanto, que não há um tipo de instituição em especial que corresponda em plenitude à idéia de efetivação do caráter público da educação superior, visto que mesmo as IES de pesquisa, situadas majoritariamente entre as públicas-estatais e entendidas como as que representam legitimamente o caráter público, podem ser analisadas como altamente elitistas, tanto pelo processo de seleção para o ingresso, quanto pelo tipo de formação que oferecem, distanciado das possibilidades reais de as camadas populares corresponderem satisfatoriamente ao nível de exigência em termos de competências culturais e científicas prévias; mas, ao mesmo tempo, são instituições de extrema relevância social pelo conhecimento que produzem, podendo ampliar o seu caráter público na proporção de sua capacidade de produzir crítica e autocrítica e de disseminar esse saber, ampliando o seu acesso.

Longhi (1998), em sua tese de doutorado sobre a face comunitária da universidade, aprofunda a discussão sobre o público e o privado, buscando situar o modelo comunitário. Inicialmente utiliza-se de Bobbio (1995) quando afirma que o privado é mais simples de definir, pois seria tudo o que não é público, no entanto, definir o sentido de público se torna mais complexo.

Destaca quatro acepções, em conformidade com Coelho (1996), que esse conceito pode assumir em relação à escola, evidenciando que as interpretações, embora continuem polêmicas, não se reduzem a apenas duas posições excludentes, ou **público ou privado**:

- a) público aplicado à escola mantida pelo poder público: é o público estatal, posição liderada por Cunha (1985);
- b) público não estatal, aplicado às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas: é o conceito defendido especialmente pelas instituições comunitárias e representado por Gadotti (1990), Gadotti & Gutiérrez (1993), Morais (1988), Both & Frantz (1985);

- c) público como popular, construído a partir da crítica ao Estado apontado especialmente por Saviani (1984);
- d) público genericamente se estendendo a toda educação como um serviço público: é a posição defendida pela Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino – FENEN, atualmente Confederação dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN.

Longhi (1998) salienta que o problema maior nesse campo é que nem a instituição pública nem a privada cumprem satisfatoriamente sua função social. Aspectos privatistas, corporativistas, lucrativos, excludentes agem em ambas as esferas contra o bem social maior. Esta constatação coincide com a análise feita por Caregnato (2004) ao evidenciar que não há uma instituição capaz de designar-se como detentora exclusiva da condição de eminentemente pública, visto que o que está em jogo não é o fato de ser estatal, mas o compromisso e a contribuição social que é capaz de efetivar.

O que se percebe, no caso das instituições de ensino superior, é que a disputa entre o público e o privado não se refere tanto à questão da função social da instituição, mas, mais diretamente, à questão do destino das verbas públicas, uma vez que, historicamente, houve a reivindicação de recursos do Estado pelas universidades privadas, inicialmente representadas pelas confessionais e, posteriormente, pelas comunitárias laicas.

Longe de pretender esgotar a discussão, busca-se aqui conceituar a universidade comunitária, procurando identificar os aspectos que a configuram como uma alternativa intermediária entre as IES públicas/estatais e as privadas/empresariais.

Sabe-se que sob a denominação “*universidades comunitárias*” agrupam-se várias instituições: as comunitárias confessionais (entendidas como comunitárias *lato sensu*) e as comunitárias não-confessionais (ou comunitárias *stricto sensu*); essa união deu-se em função de fatores intrínsecos à dinâmica e vocação das universidades, bem como por fatores extrínsecos, como por exemplo, a política governamental para o ensino superior brasileiro e a necessidade de demarcar as diferenças em relação às instituições particulares (privadas com fins lucrativos).

No Rio Grande do Sul, onde o modelo de comunitária que predominou foi o *stricto sensu*, a sua origem “pode ser associada a fatores da herança cultural européia, da experiência com o modo de produção cooperativo e dos valores de participação política” (LUCE, 2001, p. 12).

Na primeira metade da década de 1980 começa a se delinear o modelo de universidade comunitária, motivada por um conjunto de fatores. Primeiramente, pela necessidade de se diferenciarem do modelo empresarial, cuja primeira expansão ocorre no

período da ditadura militar, em meio aos ares desenvolvimentistas da década de setenta, pela afirmativa que, diferente daquelas, não tinham fins lucrativos; possuíam uma vocação comunitária e voltada para ações sociais; desenvolviam pesquisas relevantes e um ensino de qualidade, em decorrência do incentivo à qualificação e à carreira docente, entre outros aspectos que as aproximavam das características verificadas nas universidades públicas e, em segundo lugar, que não pode ser negado pela sua importância, refere-se à intenção de serem destinatárias de verbas governamentais, especialmente as confessionais que haviam perdido o financiamento público. Estes fatores motivaram o debate político-ideológico entre essas universidades, pois entendiam que as características que as diferenciavam das demais instituições privadas apresentavam princípios e interesses específicos que necessitavam de um espaço próprio.

Esse movimento toma força e, de acordo com Bittar (2000)

a denominação **universidade comunitária** começou a ser divulgada por representantes desse segmento, imbuídos de criar uma nova organização, já que, até então, a Associação Nacional das Universidades Particulares - ANUP, congregava todas as instituições não pertencentes ao setor público. Em termos de concepção educacional, o segmento comunitário não se sentia representado pela ANUP e, especialmente as universidades confessionais, foram se aproximando entre si, ao perceberem que suas demandas face ao Estado eram as mesmas e que o tipo de atividades que desenvolviam para o público acadêmico assemelhavam-se sob muitos aspectos. Ao mesmo tempo em que as afinidades entre as universidades comunitárias foram se delineando, a tendência foi o seu afastamento da ANUP. A criação de uma nova entidade que representasse mais legitimamente os seus propósitos educacionais seria, a contar de então, o passo a ser trilhado pelas universidades que se intitulavam comunitárias (p. 2).

O movimento avança e, através da participação de representantes do segmento das universidades confessionais na Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, instituída em 29 de março de 1985, pelo então presidente José Sarney, vê contemplada no relatório final, datado de 1985, sob o título **Uma Nova Política para a Educação Superior**, parte das suas reivindicações:

Cabe ao Estado garantir a liberdade do ensino em todos os seus aspectos, e apoiar financeiramente as iniciativas educacionais de origem privada ou comunitária de inegável interesse público e relevância social [...]. O sistema de bolsas de estudo para o ensino privado deve ser expandido, destinando-se as bolsas a estudantes de instituições de reconhecida qualidade.

Bittar (2000) destaca como um marco na construção identitária das comunitárias e como estratégia organizativa e de demarcação do divisionismo que surgia, o encontro realizado em março de 1988, onde participaram vinte universidades brasileiras na PUC do Rio Grande do Sul. Visavam neste encontro definir estratégias de ação que sensibilizassem os

integrantes da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em meio à elaboração da nova Constituição Federal.

Na época era observada a hegemonia das instituições confessionais que, segundo Sampaio, citado por Bittar (2000), funcionava como uma espécie de credencial para a imagem da integridade moral do grupo.

Este encontro foi deflagrador de posteriores aprofundamentos quanto ao modelo que estava sendo proposto, e, por meio dos debates travados durante a elaboração da Constituição Federal, resultou na aprovação do Artigo 213 da Carta Constitucional de 1988, prevendo que:

“Os recursos públicos serão destinados às escolas comunitárias que

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola similar ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades”.

De acordo com Vannucchi (2004), estimulados por esse ganho constitucional, 23 reitores de universidades comunitárias constituíram, em agosto de 1991, o Fórum das Universidades Comunitárias do Brasil, com o duplo objetivo de criar um espaço de reflexão sobre seus traços e problemas comuns, bem como de acompanhar atentamente a legislação complementar que viria a regular aquele princípio constitucional.

O Fórum abriu caminho para a constituição da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), em 18 de janeiro de 1995, como um segmento independente da Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP).

O outro passo importante ocorreu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, onde é mencionada a distinção entre as instituições comunitárias e as particulares, como também, das instituições privadas confessionais e filantrópicas. Assim, no art. 20 da LDB, as instituições privadas de ensino comunitárias são entendidas como “as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”.

A participação da comunidade e a vinculação regional e local passa a ser uma marca de destaque na constituição da identidade dessas instituições, aliada a outros aspectos que vão se somando, tais como a excelência acadêmica, a inserção nas problemáticas que envolvem as populações mais carentes, a criação de alternativas para o desenvolvimento econômico, a democracia nas práticas institucionais.

Nota-se que algumas confessionais, no momento da constituição deste segmento, de fato acumulavam experiências em termos de excelência acadêmica, por meio de pesquisas e ensino qualificados e de expressiva contribuição em seus contextos, no que se refere, inclusive, a ações voltadas para as populações carentes. No entanto, o caráter democrático e participativo na definição dos princípios e metas institucionais não é característico destas instituições por serem ligadas a congregações, guardando distinções com as consideradas comunitárias *stricto sensu*, as instituições laicas.

Para Frantz (2002) o que diferencia as comunitárias confessionais das laicas é que nestas últimas o “comunitário” é traduzido no caráter político incorporado na vida dessas instituições quando definiram sua forma institucional e sua estrutura de poder.

Baeta Neves (2003) auxilia na compreensão desta distinção quando afirma

É importante ressaltar que ao longo do debate e na definição constitucional permaneceu uma certa ambigüidade que facilitou o tratamento semelhante de dois tipos de instituição superior que não chegam a apresentar plenamente as mesmas características estruturais e organizacionais básicas: as comunitárias e as confessionais. A própria enunciação distinta sugere que as confessionais se, por um lado, têm vocação comunitária, não apresentam, por outro, estrutura básica idêntica às comunitárias originais. Em particular, não se aplicam às confessionais as regras referentes ao patrimônio e à gestão comunitária da mantenedora (p.208).

O comunitário pode ser entendido como um espaço ambíguo não só pelas distinções entre as confessionais e as não confessionais, mas por não se identificar com as instituições públicas e tampouco com as estritamente particulares, ao mesmo tempo em que alguns elementos presentes nestes dois segmentos: público estatal (pesquisa) e particular (pagamento de mensalidades), estão presentes também no comunitário, evidenciando a sua heterogeneidade.

Vannucchi (2004) argumenta que, pela tradição da visão dual das instituições, a universidade comunitária tem sido definida pelo “não”

pública não é, porque não pertence ao governo; e privada também não, pois não é propriedade particular. A saída tem sido explicar que, no âmbito do sistema do ensino superior do país, a universidade comunitária representa um modelo alternativo, ou seja, ela não é nem pública, no sentido de estatal, nem privada, no sentido estrito, empresarial. É pública não-estatal (pp.24-25).

Vem à tona, novamente, o termo “público não-estatal” como forma de designação da universidade comunitária, tornando-se, portanto, imperativo aprofundar a compreensão do seu significado e seus possíveis desdobramentos para o entendimento do lugar dessas instituições no sistema de ensino superior brasileiro.

A noção de público não-estatal emerge no contexto europeu, mais especificamente na Inglaterra, como uma forma de caracterizar um movimento chamado de “Terceira Via”,

como já abordado anteriormente, tendo como o seu principal teórico Antony Giddens, cujo papel intelectual foi extremamente importante como suporte às reformas empreendidas por Tony Blair, a fim de situar-se politicamente contrário ao neoliberalismo thatcheriano.

A discussão sobre a Terceira Via surge como prolongamento da conversão do trabalhismo tradicional inglês em um Novo Trabalhismo. De acordo com Antunes (1999), as principais características deste Novo Trabalhismo se referem à redução dos vínculos com os sindicatos, ao distanciamento de suas bases ideológicas socialistas e a inserção de elementos presentes no modelo neoliberal, tais como a defesa do mercado e da competitividade. Seria, em outras palavras, um modelo intermediário entre a social-democracia e o neoliberalismo, carregando elementos de ambos.

Para Giddens (2001), o objetivo da Terceira Via deveria ser “ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções do nosso tempo: globalização, transformações na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza” (p.74), ou seja, um mercado humanizado.

É importante ressaltar que este modelo é idealizado e proposto em decorrência da constatação das contradições e limitações do mercado como elemento privilegiado de regulação social e pelas evidências da sua incapacidade e também a do Estado, por conta das privatizações e outros mecanismos de minimização estatal, em promover a prosperidade e o desenvolvimento das populações mais pobres e a equidade social, ocorrendo o contrário, o empobrecimento de populações antes consideradas prósperas e alastrando a miséria em proporções continentais. É, portanto, uma consequência dos limites do próprio neoliberalismo.

Entretanto, a Terceira Via, por ser considerado um modelo alternativo ao capitalismo neoliberal, resguarda alguns princípios caros à social-democracia, tais como: o atendimento aos mais necessitados, o combate à miséria, a solidariedade e o comunitarismo, sendo este último um dos pilares para sustentar a idéia de minimização do Estado, ou seja, como o Estado precisa ser enxuto, na perspectiva de mercado, e não pode atender a todas as demandas sociais, a sociedade e, neste caso, a comunidade, entra como alternativa de substituição do papel social do Estado. Situa-se aqui o conceito de “público não-estatal”, indicando a oferta de serviços públicos por entidades da sociedade civil, com fins lucrativos ou não.

O conceito de público não-estatal foi amplamente utilizado pelo governo FHC e difundido pelo Ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser Pereira, como um instrumento de viabilização de políticas sociais sem a participação direta do Estado no

financiamento e na sua efetivação, sendo, portanto, um recurso útil no processo de minimização do Estado.

Apesar da constatação de que o terceiro setor tem se constituído em um instrumento utilizado pelo Estado para transferir responsabilidades para a sociedade civil, e quanto a isto é preciso estar atento para não perder de vista qual deve ser o papel do Estado numa sociedade democrática de direito, não se pode desconsiderar a importância social e a função pública desempenhada por várias dessas instituições.

Pegoraro (2006) argumenta que “Diante das contradições, incapacidade do Estado e dos acordos, a sociedade civil se organiza, criando instituições sociais que têm como função suprir os espaços deixados pelo Estado e pelo mercado” (p.193), prevalecendo a idéia de que o Terceiro Setor, como uma estratégia da Terceira Via, é uma saída viável para a crise do Estado.

De acordo com o autor, as instituições do Terceiro Setor aparecem na sociedade com diversas denominações: Cooperativas, Associações, Fundações, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), sendo que no campo jurídico, assumem a característica de Sociedade Civil, Associação ou Fundação. Todas, independentes de terem fins lucrativos ou não, decorrem da reunião de pessoas em torno de objetivos comuns e de declarado interesse público.

As organizações da sociedade civil sem fins lucrativos passam a ocupar o espaço público, espaço esse que era antes considerado como esfera reservada ao Estado (confundindo espaço *público estatal* com espaço *público social*) o qual não conseguiu efetivamente garantir o interesse público, os direitos sociais e democratizar o acesso às políticas sociais.

Isso significa que a tensão entre o interesse privado e o interesse público está propiciando uma discussão sobre quem possui capacidade de representar interesses coletivos, questão essa que contribui para o fortalecimento da ampliação da arena pública, uma vez que a atuação das entidades do Terceiro Setor tem demonstrado que o Estado não possui o monopólio de defesa do interesse público. Não se trata da disputa de quem é mais ou menos público, mas do que e como representa o interesse coletivo.

O estímulo à participação social e a promoção da organização comunitária é essencial ao desenvolvimento social. Contudo, é preciso desmistificar a participação em seus sentidos extremos: não é por si só a solução dos problemas sociais, mas pode ser vista como um meio para isso e, também, como uma forma de construção de valores éticos e democráticos, fortalecendo os laços comunitários de solidariedade. Entretanto, o acompanhamento e o controle público (social) sobre essas organizações precisa se fazer presente em todo o

processo, desde a concepção, o desenvolvimento e a avaliação dos serviços que presta, a fim de evitar as distorções e desvios legitimados pela aura do “comunitarismo”.

Como são mantidas, em sua maioria, por fundações, resultantes da iniciativa de representantes de vários segmentos da sociedade com o propósito de preencher as necessidades de educação superior não preenchidas pelo Estado, cumprindo, portanto uma missão de interesse e de relevância social, as IES comunitárias se identificam com a condição de públicas não-estatais, ressaltando sempre o caráter comunitário.

Baeta Neves (2003) afirma que dois elementos podem ser destacados na caracterização do “comunitário”, “o primeiro é o aspecto negociado do perfil comunitário; e o segundo é a participação de segmentos da comunidade no controle e administração da mantenedora e da mantida” (p.211).

A mantenedora é uma fundação de direito privado, associação ou sociedade civil; entidade filantrópica reconhecida de utilidade pública municipal, estadual e federal; com registro no Conselho Nacional de Serviço Social, sem fins lucrativos e com prazo de duração indeterminado. A mantida é uma universidade comunitária com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Dentre os fatores que caracterizam e diferenciam as universidades comunitárias de outros modelos universitários, citados por Baeta Neves (2003), têm-se: o patrimônio; o regime financeiro; o orçamento; a administração e a representação comunitária; a organização da atividade acadêmica e a vocação regional, com destaque para a composição e a estrutura da mantenedora que possui como órgão máximo de deliberação a Assembléia Geral, composta pelos diferentes segmentos da instituição universitária, da comunidade local e de representantes do Estado, e da mantida (universidade) que em sua estrutura comporta, além dos cargos dirigentes, Conselhos de Centro ou Departamental, Conselho de Curadores, Conselho Diretor e Conselho Universitário, compostos por membros da universidade eleitos por seus pares e, no caso dos Conselhos de Curadores e Universitário, contando com membros da comunidade regional, representantes dos governos regionais, eleitos pela Assembléia Geral da mantenedora, dando mostras da preocupação na constituição de espaços participativos no processo de gestão.

Frantz (2004), considerando a origem e a história das universidades comunitárias e seu caráter público não-estatal, argumenta que elas não se constituem em negação ou dispensa do Estado, ou na disputa entre o público e o privado, mas em um esforço para construção do espaço público social.

Salienta ainda que uma das diferenças mais marcantes entre as universidades confessionais e as laicas reside no fato de que estas não nascem do espaço privado com função pública delegada, mas nascem no espaço de ausência do poder público.

As instituições comunitárias estão em processo de aprofundamento da configuração identitária, buscando, por meio de instâncias representativas que as congregam e através de reflexões e debates internos, clarificar as características, pressupostos e políticas de gestão que as consolidem no cenário nacional.

Frantz (2004) enfatiza que quanto maior a clareza a respeito da sua constituição, características e distinções em relação a outros modelos, maior será a aceitação pública de seus fazeres.

Assim, os processos de gestão empreendidos pelas instituições irão corporificando sua condição de maior ou menor intensidade comunitária e de caráter público, especialmente pelas relações de poder que as permeia, o espaço de participação que promovem e as formas que utilizam para enfrentar a concorrência e a competitividade, podendo tornar visíveis os diferenciais deste tipo de instituição, bem como suas possibilidades e desafios no processo de consolidação da identidade institucional comunitária no contexto da educação superior brasileira.

2.3 A Avaliação da educação superior e a autonomia da universidade

Os estudos de Leite (2005) sobre avaliação das universidades informam que este é um fenômeno datado no século XX, gestado na América do Norte e na Inglaterra e coincide com o período em que estes países lideraram o movimento mundial de reconfiguração capitalista, carregando, portanto, “um véu capitalista liberalizante ou neoconservador” (p.48).

Entretanto, destaca que, no caso brasileiro, as universidades públicas anteciparam-se às ações do Estado e propuseram ao governo um programa de avaliação numa perspectiva democrática e participativa, que procurava resguardar a autonomia das instituições. Assim, os reitores de IES públicas criaram um formato de avaliação que atendia às aspirações dos movimentos docentes, surgindo, em 1993, o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras)¹⁴.

Conforme Leite (2005), “teria sido este modelo o primeiro contato das IES nacionais com um procedimento institucional nacional de avaliação” (p.47).

¹⁴ Destacam-se as lideranças do prof. Hégio Trindade, presidente da Andifes na época, e do Prof. José Dias Sobrinho, na implantação do programa e na coordenação respectivamente da Comissão Nacional de Avaliação e da Comissão Técnica Assessora do PAIUB.

As instituições comunitárias, por sua vez, considerando a iniciativa do PAIUB, constituíram um programa de avaliação institucional integrada – o PAIUNG – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas, com um primeiro projeto articulado em 1994 (SILVA e ROSA, 2003). Seguindo a metodologia adotada pelo modelo PAIUB: sensibilização, avaliação interna, avaliação externa e reavaliação, as universidades integrantes do COMUNG passaram a realizar processos de auto-análise, de diagnóstico, como ponto de referência para o estabelecimento de planos e proposições, realizados de forma participativa no interior de cada instituição e fortalecidos pelo avanço da cooperação entre as instituições.

De acordo com Leite (2003), no PIAUNG, a avaliação “é entendida como forma de produção de saber sobre cada IES e sobre o conjunto das comunitárias de tal forma que o conjunto alavanca e estimula cada participante em sua trajetória” (p.17).

Salienta-se que estes programas de avaliação não prescindiram do olhar crítico dos beneficiários diretos e indiretos do trabalho da universidade, sendo, no entanto, um modelo de avaliação externa diferente do que seria adotado pela burocracia estatal. Leite (2005) analisa que neste formato de avaliação,

não havia punição nem recompensas à vista; não havia comparação entre cursos ou instituições. Havia (...) a necessidade de conhecer a instituição para responder melhor às necessidades da sociedade e, através de seus representantes, exercer a escuta e proceder à autocrítica da instituição (p.106).

Na mesma década em que se realizavam experiências de avaliação institucional democráticas, instalou-se no país, a partir da posse do novo governo em 1995, um conjunto de normas para avaliar os cursos de graduação e as instituições de ensino superior, inicialmente representado pelo Exame Nacional de Cursos ou Provão e medidas posteriores tais como, o arrefecimento do apoio ao PAIUB, análises locais das condições de ensino, classificação nacional de cursos e instituições, procurando demonstrar publicamente quais eram as boas e as más instituições no *ranking* universitário, produzindo um sistema nacional de avaliação da educação superior.

Seria um sistema de avaliação, à medida que, metodologicamente, envolveu todas as esferas da educação superior, verificando, desde o ingresso do estudante até a sua saída, segundo o padrão traçado para a graduação e mantendo o controle dos programas de pós-graduação, com conexões e vínculos dessas avaliações, regulados normativamente através de legislação específica, com os processos de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos (LEITE, 2005, p.48).

As políticas de avaliação externa, implementadas como parte da reforma educacional e do próprio papel do Estado, incidiram nas formas de gestão das universidades, definindo as suas práticas acadêmicas, na medida em que definiram os padrões de qualidade com base na

produtividade, sendo os instrumentos de aferição baseados em indicadores predominantemente quantitativos, com conseqüências diretas sobre o desempenho docente.

Cunha (2005) destaca os mecanismos de controle do trabalho docente, pela via da avaliação externa, ao assinalar que

As palavras-chaves passaram a ser competência, excelência e produtividade, tomando, especialmente, resultados finais da produção docente e discente, negando-se a fazer a mais pura abstração das ricas cadeias de mediação e do processo histórico de sua produção que explicam os escores finais individuais de carga didática por professor, número de orientando por orientador, etc.(p.60).

O estabelecimento de *ranking* nacional das instituições de ensino superior no país, baseado nos padrões de produtividade, gerou exatamente o que o governo pretendia: a competitividade entre as instituições e não a intervenção estatal nas instituições sob a sua manutenção, no sentido de reverter os aspectos considerados deficitários, visto que uma avaliação, entendida como diagnóstico, deveria prever ações efetivas de qualificação. O que se observou foi justamente o contrário, ou seja, o Estado culpabilizando as universidades públicas pela falta de qualidade e transferindo para a própria universidade e para a comunidade a responsabilidade pelos ajustes. As universidades privadas concorrendo entre si para ampliar o número de alunos e os espaços de “mercado”, ou para manter os existentes.

A grande discussão em torno da avaliação não consistia no questionamento quanto a sua necessidade e validade como elemento indispensável para o conhecimento do sistema de educação nacional e para sua qualificação. O que estava em causa eram os conceitos de “avaliação” e de “qualidade” e, portanto, a forma como foi proposta e implementada, repercutindo na vida da universidade e no próprio trabalho docente, uma vez que os indicadores de qualidade passaram a ser medidos de forma objetiva, por meio de dados quantitativos da produção acadêmica.

O governo do presidente Lula encontrou um conjunto de dispositivos avaliativos legalmente instituídos, tendo no “Provão” a maior fonte de discussões e contestações, dado o seu caráter de avaliação do produto final. Instauraram-se, então, as expectativas de mudanças nas formas de regulação e supervisão da educação, consoante ao plano de governo. Assim, o então ministro da educação, Cristóvão Buarque, criou uma comissão composta por docentes de várias universidades brasileiras, para a elaboração de uma nova proposta de avaliação.

Em setembro de 2003, a comissão entregou ao governo o documento estabelecendo as bases para o “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES”, propondo “articular processos educativos e emancipatórios da avaliação com autonomia das instituições. Ao mesmo tempo, propôs avaliação com regulação, própria da supervisão estatal, para as

questões de controle de qualidade e da expansão do sistema de educação superior” (LEITE, 2005, p.64).

Com a aprovação da Lei 10.861, de 14/04/2004, o SINAES, no Art. 1º, § 1º tem por finalidades: “a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização da sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia institucional”.

No novo sistema a avaliação passa a envolver duas etapas: a avaliação interna e a avaliação externa. No processo de avaliação interna cada instituição tem que constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) que deve contar com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, de acordo com as diretrizes do CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), recuperando as vivências do PAIUB.

Os resultados da avaliação institucional devem servir como referencial básico dos processos de avaliação externa que são realizados por professores da educação superior, selecionados pelo INEP, com base em um cadastro feito para este fim. Os avaliadores são formados de acordo com os princípios do SINAES, numa perspectiva que destaca a avaliação como instrumento de qualificação da educação.

Os programas de avaliação institucional têm permitido melhorias acadêmicas, inclusive no trabalho docente, graças aos processos de reflexão interna que provocam. De acordo com Leite (1998), as universidades que iniciaram os seus programas de avaliação institucional na década de noventa, como é o caso do PAIUNG, estão hoje mais maduras para analisar efetivamente os problemas e enfrentar os desafios de solucioná-los, porque estão conseguindo qualificar os processos de discussão e de tomada de decisões compartilhadas.

A avaliação institucional abre possibilidades de as instituições avaliarem os seus processos de trabalho, mais do que seus produtos, tendo como base os seus objetivos, metas, programas, projetos, cursos e diferentes atividades que a instituição realiza (CUNHA, 2005), e poderá, também, constituir-se em espaço de exercício e aprendizagem da participação e da democracia (LEITE, 2005).

Observa-se que a avaliação interna entendida como suporte ao planejamento institucional - Projeto Político-Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Institucional – documentos considerados indispensáveis aos processos de credenciamento ou renovação de

credenciamento das instituições, além de permitir que a comunidade acadêmica conheça a universidade de forma ampla, permite também que contribua na formulação das metas a serem atingidas e nas estratégias de implantação.

Entretanto, embora se reconheçam os avanços promovidos pela avaliação interna, como parte do novo sistema de avaliação, e as oportunidades que se abrem para que a universidade seja objeto de discussão e de proposições; quanto à avaliação externa as críticas giram em torno da prioridade dada ao produto, aos resultados, aos aspectos quantitativos, restringindo em alguns casos a adoção de propostas elaboradas internamente, especialmente aquelas que se referem às questões acadêmico-pedagógicas, por serem menos visíveis e de médio ou longo prazo.

Além disso, é preciso registrar que a padronização dos critérios e instrumentos avaliativos utilizados, produz a homogeneização do conceito de qualidade, podendo gerar restrições à autonomia da universidade

O impacto do processo de avaliação externa nas universidades é inegável. Ao vivenciarem diferentes momentos de avaliação (reconhecimento de curso, renovação de reconhecimento de curso, renovação de credenciamento da instituição, ENADE), a tomada de decisões pode vincular-se mais ao que os avaliadores do MEC irão priorizar em suas visitas, aos critérios de qualidade estabelecidos externamente, ao receio de uma avaliação desfavorável, do que propriamente às necessidades e propósitos institucionais. O esforço permanente em atender as exigências avaliativas, o tempo e o custo financeiro que tal empreitada demanda, pode interferir nas possibilidades de o coletivo da universidade construir um projeto próprio de universidade, limitando-se, em alguns casos, a buscar formas de corresponder às expectativas do processo avaliativo.

Desta forma, embora se constatem pontos positivos no sistema de avaliação atual, notadamente no que se refere à avaliação interna, neste caso, o PAIUNG tem desempenhado um papel relevante para as IES comunitárias; a intensidade da avaliação dos produtos acadêmicos é mais perceptível do que o processo, causando restrições e constrangimentos à autonomia universitária e à construção de projetos institucionais alternativos. Não se questiona a necessidade de avaliação, mas acredita-se que o processo precisa ser aperfeiçoado, contemplando as experiências exitosas de avaliação institucional e incorporando elementos qualitativos na análise do desempenho docente e da própria instituição, de forma a garantir a manutenção das identidades institucionais e reconhecer as peculiaridades locais.

2.3.1 Autonomia na perspectiva da gestão das IES comunitárias do RS

A autonomia, apesar de ser um dos requisitos que definem a universidade, não se configura da mesma forma em todas as instituições e em todos os contextos políticos, dependendo, em boa medida, da organização institucional, da mantenedora, das vinculações com a sociedade e com o Estado, bem como das relações que se dão internamente; podendo ser considerada como uma questão de poder.

O termo autonomia, etimologicamente significa *autós*, algo que se basta, que é peculiar, e *nómos* que pode significar tanto lei como regra. A palavra autonomia resulta desses dois vocábulos, podendo ser entendida como a lei de si mesma (Fávero, 2000).

De um modo geral, autonomia pode ser definida como a capacidade da universidade em se autogerir, de tomar decisões nos planos político, didático-pedagógico, científico, financeiro, administrativo e patrimonial, contando, para tanto, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade na qual se insere.

A luta por autonomia não é novidade no cenário acadêmico, as primeiras manifestações em favor da autonomia didático-científica são verificadas desde o século XIX, com o propósito de estimular e proteger a produção do conhecimento, independente da autorização e do controle eclesiásticos. Desde então tem sido alvo de debates, dependendo, é claro, das condições políticas e sociais de cada tempo histórico e das concepções assumidas de Estado, de sociedade e das funções da universidade.

O que se destaca em alguns debates atuais em torno da autonomia universitária é a reivindicação de espaços para definição do significado e do papel social da universidade. Pois, embora as universidades reconheçam a necessidade de regulamentação e supervisão das instituições de ensino superior, entendem que os instrumentos utilizados, dentre eles a avaliação externa, precisam contemplar as funções específicas da universidade e não considerá-la como uma organização social pública ou privada, como outras organizações não educacionais, cujas atribuições diferem radicalmente das da educação; que, ao levar em conta as suas especificidades (sobretudo processos e não produtos), implemente ações que auxiliem na sua qualificação acadêmica e científica.

No caso das universidades comunitárias, pode se dizer que gozam de certa autonomia em relação ao Estado, prioritariamente no que se refere ao aspecto financeiro, pois são responsáveis pela própria manutenção, subordinando-se ao conselho de representantes da comunidade, o que lhes confere um caráter participativo. Em relação à mantenedora, em sua maioria constituída por fundações de direito privado, gozam, ao menos em tese, de autonomia

didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, apesar de o patrimônio pertencer à mantenedora ele é colocado à disposição da mantida, cabendo a esta administrá-lo.

Como não tem fins lucrativos, o excedente, quando houver, deverá ser aplicado integralmente na educação, ou seja, na própria instituição a fim de qualificá-la, revertendo em benefícios sociais e coletivos. Quando a instituição é extinta, seu patrimônio deverá passar para outra congênere. Desta forma, é descartada a possibilidade do uso ou apropriação dos seus recursos ou lucros por parte de indivíduos ou grupos, sendo este um dos fatores que a distingue das universidades empresariais.

Seu processo de gestão se caracteriza por instâncias colegiadas de tomada de decisões, sendo a Assembléia Geral o órgão máximo de deliberação. A escolha dos dirigentes se dá de forma direta, e em sua maioria, com ampla participação da comunidade acadêmica, desde a coordenação de curso, chefe de departamento, diretor de centro ou escola, até a composição da reitoria.

De acordo com Longhi (1998),

Ainda que a participação da comunidade se faça especialmente através de representantes eleitos, essa ocorre através de inúmeras modalidades. Tais representantes participam das discussões e também das decisões quanto à destinação de recursos pelas mantenedoras. Muitos representantes de organismos da comunidade exercem a fiscalização e o controle financeiro dessas instituições através dos conselhos fiscais, de curadores, ou similares (p.221).

Ainda de acordo com Longhi (1998), esta forma de gestão, com forte participação da comunidade, faz parte da história dessas instituições. Em várias delas, a comunidade participa não só na tomada de decisões, mas na manutenção e desenvolvimento da instituição. Essas instituições recebem o apoio financeiro do poder público, principalmente do poder municipal, mas também da sociedade civil, representada por profissionais liberais, ordens religiosas, câmaras ou clubes (do comércio, da indústria, da área agrícola, de serviços), cooperativas, sindicatos, empresas privadas.

É importante destacar que os recursos oriundos da comunidade não são suficientes e que a maior parte da receita é originária de recursos próprios, ou seja, das mensalidades pagas pelos alunos. Ressalvam-se as situações em que, por meio de projetos e convênios, as IES se habilitam à obtenção de recursos públicos (federais e estaduais), o que não ocorre com muita facilidade e tampouco com frequência, geralmente resulta de grandes esforços por parte dos dirigentes junto aos órgãos competentes. Desta forma, não se pode dizer que estão isentas de vinculação com as demandas do mercado, notadamente do mercado de trabalho, uma vez que dependem, em grande parte, do pagamento de mensalidades e, portanto, da atratividade que os seus cursos podem representar para a comunidade.

Se as instituições públicas federais sofrem de limitações nas possibilidades de expansão e investimentos por conta das restrições orçamentárias do Estado, pressionando-as a buscar fontes alternativas de renda para ampliação, realização de pesquisas e investimentos, não se vêem diretamente comprometidas com as exigências do mercado na organização curricular, na oferta de cursos, na diversificação programática para se tornarem atrativas ao “consumidor”, porque não estão sujeitas diretamente à lógica do mercado, apesar das investidas das políticas oficiais para que tal ocorra, as instituições privadas, por sua vez, estão muito mais sujeitas a estas interferências, até as que se incluem no modelo comunitário.

Assim, tanto financeira quanto academicamente, as instituições privadas, mesmo as que não se assumem como empresariais, como é o caso das comunitárias, sofrem mais diretamente os reflexos do processo político, econômico e social vigente no país, incidindo sobre os seus graus de autonomia.

Um estudo realizado por Morosini e Franco (2004) sobre os desafios enfrentados pelas universidades comunitárias frente ao processo de globalização revela os tensionamentos, as dificuldades e as estratégias encontradas por essas instituições no sentido de se manterem fiéis aos princípios comunitários. As autoras utilizam as contribuições de Clark (2003) que traça o perfil da “universidade sustentável”, utilizado nos países do norte e o conceito de “universidade heterônoma” de Sguissardi (2003). O estudo procurou identificar que(ais) modelo(s) de universidade prevalece(m) entre as comunitárias, na perspectiva de seus gestores. Podem ser destacadas algumas práticas comuns a todas, apesar de diferenças marcantes na gestão. A expansão, a diversificação e a avaliação institucional são algumas das formas encontradas de inserção no mundo globalizado. A expansão ocorre em nível geográfico, sendo que a maioria das IES comunitárias do RS possui vários *campi*, constituindo-se como instituições regionais. A diversificação responde à demanda e à competição interinstitucional por meio da criação de novos cursos, mais atrativos, em substituição aos considerados defasados, como é o caso de cursos que se vinculam aos processos produtivos locais, nas áreas moveleira, metal mecânica, fumageira, por exemplo. No entanto, os gestores sinalizam para o cuidado em não mercantilizar o ensino, o que pode constituir-se em oferta de cursos que atendam a uma necessidade eventual e transitória, sem o preparo de professores, de estudos e pesquisas na área, o que seria uma verdadeira armadilha.

As observações e análises empreendidas nesta tese confirmam as conclusões obtidas pelos estudos destas autoras, ou seja, há inegavelmente uma preocupação no atendimento às demandas do mundo do trabalho, tomando o cuidado para que a tomada de decisões por novos cursos não se configure como uma superficialização formativa e em oportunismo acadêmico.

Salienta-se que aquelas instituições mais identificadas com os setores produtivos de suas regiões e que, por meio de convênios e parcerias, estabelecem uma relação direta com as expectativas tanto de pesquisa e extensão quanto de formação acadêmica, são as que estão conseguindo garantir a sua sustentabilidade. Isto ocorre não só porque os cursos se tornam mais atrativos, mas porque podem contar com algum aporte financeiro, para além das mensalidades, para a sua manutenção e expansão.

As análises de Morosini e Franco (2004) são bastante esclarecedoras e permitem visualizar como as universidades comunitárias estão sendo afetadas e como estão lidando com o atual contexto, altamente competitivo, de rápidas mudanças, regulado pelo mercado, que exige constantes adequações e mudanças. As conclusões das autoras são de que as instituições comunitárias estão construindo o caminho que as torne sustentáveis, revelando uma preocupação com a qualidade e com a manutenção da missão maior da universidade com a produção e o uso do conhecimento como um serviço público.

Além das exigências do mercado de trabalho e da visão de educação superior como mercado, outro aspecto que pode ser destacado como limitador da autonomia diz respeito ao processo de regulação por parte dos órgãos públicos centrais. Apesar de se reconhecer a importância do Estado na definição das políticas para a educação superior e sua legitimidade como instância reguladora e fiscalizadora, é perceptível que os marcos regulatórios estão mais incisivos nos últimos anos, utilizando a avaliação externa como um instrumento para garantir a consecução dos princípios definidos para este nível de educação.

O questionamento das IES comunitárias pesquisadas não se refere à necessidade de regulação, mas pleiteiam que ela ocorra para todas as instituições de educação superior, freando, assim, a ampliação desqualificada e oportunista, e, logicamente, a concorrência que tem se tornado desleal e insustentável.

No contexto atual, percebe-se a adesão cada vez maior das instituições à perspectiva da gestão empresarial no sentido de poder garantir a sua manutenção, com reorientações evidentes nos seus fins e formas de organização. Entretanto, as instituições comunitárias dão mostras de que estão fazendo um grande esforço para não perderem de vista a sua essência comunitária que tem na relevância e contribuição social a sua principal marca. Do contrário, se não houver este esforço, perderão a diferenciação em relação às instituições particulares.

CAPÍTULO III PROCESSOS DE GESTÃO DA UNIVERSIDADE

De acordo com Dourado (2003), a gestão da educação compreende a articulação entre aspectos administrativos, pedagógicos, políticos e financeiros que possibilitam a dinamização das ações educativas. Pode-se dizer que a gestão vai além da visão técnica, burocrática, impessoal de administração da educação. Ela se amplia para a perspectiva de um espaço de tomada de decisões permeado por intencionalidades que revelam as crenças, valores, propósitos de uma dada instituição em seu conjunto, quando o processo for participativo e democrático, ou de seus dirigentes, quando a tomada de decisões for resultante da vontade individual ou de um grupo restrito.

Quando se fala em gestão no setor da educação pensa-se em praticar democracia, ou melhor, em gestão democrática, justamente porque a assunção do termo “gestão” nos meios educacionais ocorre, de acordo com Luce e Medeiros (2006), no bojo dos movimentos reivindicatórios dos professores no contexto do processo de democratização do país, propiciando a discussão e a contestação das formas de administração escolar vivenciadas até então (década de 1980).

Entretanto, também se observa a utilização do termo por diferentes correntes e com diferentes enfoques, sendo que alguns deles pouco ou nada se assemelham aos processos democráticos.

Teichler (apud MOROSINI, 2003) destaca que os modelos de gestão da educação superior, independentemente do tipo de instituição (humboldtiana, francesa-napoleônica ou transformadora)¹⁵, são considerados como formas de governo marcadas pelas relações entre educação e sociedade e o modo de administração interno das instituições.

Atentando para essa conceituação, percebe-se que os modelos de gestão universitária estão sofrendo modificações justamente pelas alterações nas relações entre a educação (universidade) e a sociedade. As mudanças na organização da universidade são resultantes dos processos de reconfiguração do Estado no contexto da reestruturação capitalista contemporânea, que assinala para reformas estruturais de grande porte, incluindo a reforma da universidade, mas também da reconfiguração dos processos de produção e apropriação de conhecimentos e tecnologias.

¹⁵ Os modelos mais difundidos de universidade são os identificados com a tradicional universidade alemã, chamada de humboldtiana, caracterizada pela ênfase na pesquisa e na produção do conhecimento científico; os que adotam a perspectiva francesa-napoleônica, voltada para a formação profissional em bases técnicas e o modelo latino-americano, que valoriza a concepção de universidade como instituição de transformação social (MOROSINI, 2003).

Assim, este capítulo destaca as novas formas de gestão da universidade, suas implicações na organização acadêmica e no trabalho docente, centrando na análise dos processos de gestão empreendidos pelas universidades comunitárias do RS a partir dos significados atribuídos à educação universitária, gestão institucional, qualidade educacional e qualidade docente, tendo como base analítica os dados constantes nos Planos de Desenvolvimento Institucionais, Projetos Pedagógicos Institucionais, relatórios de avaliações internas e publicações complementares.

3.1 O novo modelo de gestão universitária e suas implicações na gestão acadêmica e no trabalho docente

Catani, Oliveira e Dourado (2004), ao discutirem a recente redefinição da universidade, orientada por novos parâmetros de eficiência na gestão e na produção do trabalho acadêmico, baseiam-se no levantamento analítico, realizado em 2001, das produções científicas sobre educação superior, particularmente, sua natureza jurídica, organização acadêmica e gestão universitária, no período compreendido entre 1968 e 1995, por meio de periódicos catalogados no Banco de Dados *Universitas/Br*. A partir desse trabalho, constataram que a nova ênfase evidencia-se nos diferentes espaços de discussão, nos planos de gestão dos candidatos a reitores, nas instituições que congregam gestores, nas formulações políticas e teóricas, bem como nas medidas e ações concretas de "planejamento estratégico", tendo em vista o processo de "remodelação organizacional". Acrescentam ainda que, em que pesem as diferentes posições político-ideológicas presentes nos debates, começam a ocorrer mudanças organizacionais com a finalidade de produzir modificações nos perfis e nos projetos de desenvolvimento das universidades, no sentido de torná-las mais "ágeis, eficientes e produtivas".

Os pilares sob os quais se sustenta o modelo de universidade gerencial, identificado pela forma de gestão que assume, são basicamente a flexibilização e a avaliação. Para Harvey (1989), a atual face do capitalismo apóia-se "na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo", caracterizando-se por uma "acumulação flexível" (p.140).

Mancebo e Franco (2003) analisam as implicações da flexibilização na gestão da universidade, assinalando que tal proposta

tem favorecido contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como os 'temporários', 'precários', 'substitutos' e outras denominações já em vigor, reproduzindo no âmbito da universidade o mercado de trabalho diversificado e

fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis (p.193).

A flexibilização incide na reconfiguração acadêmica, ou seja, implica na oferta de cursos mais rápidos, tanto presenciais quanto a distância, com currículos enxutos, sintonizados à dinâmica do mercado, afetando as práticas e funções dos professores, considerando que a flexibilização pressupõe eficiência e produtividade, subtraindo a dimensão crítica e interrogativa do trabalho docente em favor da agilidade e dos resultados.

Para Goergen (2003)

Na universidade brasileira é nítida esta passagem do fim dos velhos intelectuais e da preocupação acadêmica com as grandes causas sociais, políticas e humanas, para a ascensão dos novos profissionais do conhecimento e das habilidades a serem administradas ao batalhão de alunos que ingressam na universidade todos os anos e esperam habilitação profissional para ingressarem no mercado de trabalho. Quanto mais adaptada à formação, quanto mais instrumental e conformada, melhor será a avaliação da universidade aos olhos do sistema. O intelectual tornou-se técnico do conhecimento (pp.154-155).

Vários estudos, destacando-se dentre eles Caregnato (2004), Sguissardi (2003), Morosini e Franco (2004) e Ristoff (2003), têm abordado as reconfigurações da universidade, pela adoção de novas formas de gestão e de modelos institucionais (diferenciação e diversificação institucional) ligados à lógica de mercado. A intensidade das mudanças tem surpreendido grande parte das instituições, especialmente aquelas que, historicamente, adotam o modelo clássico de universidade, mais preocupadas com a manutenção da qualidade, do prestígio e do cultivo de conhecimento culturais e científicos, com o incentivo à pesquisa e às atividades comunitárias e sociais.

O trabalho de tese realizado por Caregnato (2004) salienta, dentre outros, o estudo dos tipos de instituições de educação superior existentes nos países em desenvolvimento, elaborado pela *Task Force (2000)* com apoio do Banco Mundial, o qual reafirma as teses defendidas pelos organismos internacionais para a educação superior nos países periféricos, orientadas para a expansão e diversificação do sistema.

O referido estudo adota a seguinte classificação:

- ✓ Universidade de pesquisa: tende a ser pública e objetiva atingir excelência em pesquisa em vários campos e oferecer educação de alta qualidade, adota padrões internacionais para conferir diplomas e a seleção de estudantes é rigorosa, formando a elite intelectual, produtiva e dirigente.
- ✓ Universidades regionais ou provinciais: são aquelas que se voltam para um grande número de estudantes, enfatizando o ensino e a formação para o mercado de trabalho.

São públicas ou privadas e geograficamente dispersas, oferecendo oportunidades de formação superior aos estudantes sem que necessitem se deslocar de sua origem regional. Oferecem educação superior de massa.

- ✓ Escolas profissionais: São faculdades isoladas ou são faculdades profissionais dentro de universidades. Oferecem formação técnica e direta para profissões, excluindo as ciências e as artes, voltando para profissões liberais – direito, medicina, administração. São, em geral, instituições privadas com fins lucrativos.
- ✓ Escolas vocacionais: são similares às profissionais e oferecem cursos nas áreas de contabilidade, enfermagem, eletrônica, computação, etc. Elas têm um caráter técnico e pós-secundário e não são consideradas, em geral, parte do sistema de educação superior. Aparece no setor privado e com objetivo de lucro.

Os dois primeiros tipos, apesar de não se enquadrarem no modelo de gestão empresarial/gerencial, não estão isentos das pressões externas (Estado, sociedade, mercado), no sentido de adequação aos padrões flexíveis de administração e organização institucional.

A autora acrescenta a esta tipologia as IES assumidamente empresariais, que diferentemente das profissionais e das vocacionais, são instituições, em sua maioria, de grande porte. Estas instituições possuem filiais espalhadas geograficamente, têm fins lucrativos, adotam critérios de gestão efficientista, tomam decisões de forma centralizada, massificam o ensino por meio da diferenciação da oferta de cursos e dos currículos, com alto grau de padronização e controle dos acadêmicos e do material de ensino.

Sguissardi (2003) denunciou o movimento nacional de mudança do sistema de educação superior, orientado pelas alterações nas formas de gestão, como parte de um projeto mundial de reforma, protagonizado pelos organismos multilaterais de crédito (FMI, BM, BID), a serviço dos países hegemônicos. Tal movimento tem desencadeado, segundo o autor, o processo de reconfiguração da educação superior e do *ethos* universitário, construindo um modelo universitário centrado na heteronomia, onde os setores externos, principalmente os produtivos, têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades.

Neste ensaio, Sguissardi argumenta que a questão central para pensar o presente e o futuro da universidade não é mais buscar argumentos para provar a impertinência tanto das mudanças nas políticas econômicas e no papel do Estado quanto na educação superior, mas passa a ser

como fundamentar uma política de educação superior que, primeiro resista à avalanche neoliberal para estancá-la; segundo, sem voltar a formas anacrônicas do passado, organize e execute ações que façam da universidade um efetivo direito público da

cidadania, acessível a todos, como parte de um Estado não privatizado. Enfim, como instaurar ou re-instaurar o *ethos* acadêmico que está desaparecendo diante da mercantilização da educação superior? (2003, p.221)

Morosini e Franco (2004), como já referido, analisaram as repercussões da globalização neoliberal nos processos de gestão das universidades comunitárias, procurando verificar as formas manifestas de enfrentamento das exigências de mudanças e as tensões geradas entre a dimensão comunitária, vinculada às necessidades sociais, e os apelos do mercado competitivo que acirram a concorrência entre instituições, impactando nos modos de gestão. Utilizaram o conceito de sustentabilidade de Clark (2003) e de universidade heterônoma e neo-profissional de Sguissardi (2003), concluindo que as instituições comunitárias estão em processo de construção de alternativas de gestão que se traduzem em expansão, diversificação e avaliação institucional, sendo estes três enfoques assumidos de maneiras diferenciadas entre as IES, mas asseguram que, pelas falas dos gestores, todos se comprometem com a mudança sem, no entanto, perder a identidade comunitária, de relevância pública e social.

Ristoff, em 2003, fez uma relação entre o fenômeno da flexibilização e o outro pilar da reconfiguração universitária que é a avaliação, entendendo ambos como instrumentos de regulação das políticas para a educação superior. Fez uma crítica contundente ao modelo de universidade pública que vive uma crise de identidade onde a avaliação externa, especialmente a definição dos critérios de qualidade, eficiência e eficácia dos produtos acadêmicos, figura como elemento fundamental na reorientação institucional e, portanto, na sua flexibilização, com uma forte incidência sobre os fins da universidade, sobre a gestão acadêmica e sobre a atuação dos professores, deixando evidenciar três universidades em um mesmo *campus*. O autor analisa que nas instituições federais co-existiam a Universidade do MEC (Unimec), que seria a do ensino de graduação, com sérios problemas estruturais e de pessoal para manter níveis desejáveis de qualidade; a Universidade da Capes e do CNPq (UNICC), que corresponderia à pesquisa e à pós-graduação, com condições muito diferentes da anterior e a Universidade das Fundações de Apoio (UFA), dedicada a atividades de extensão, consultorias, prestação de serviços, cursos de especialização, mestrados fora de sede, com pouca vinculação com as anteriores.

Neste contexto, seguindo as análises de Ristoff (2003), a avaliação apoiava-se no princípio da qualidade gerencial, servindo ao enfrentamento da concorrência.

Este quadro vem produzindo efeitos de subjetivação muito nítidos: coage os atores envolvidos a desenvolverem suas atividades sob uma dinâmica de "competição administrada",

o que impõe rivalidades entre instituições, e, dentro de uma mesma instituição entre cursos, grupos e pessoas (professores e alunos) na busca por verbas de projetos e de pesquisas e pelo sucesso.

A concepção produtivista que tem criado novas formas organizacionais apresenta como algumas de suas conseqüências para a gestão universitária e para o trabalho docente: a subordinação do trabalho acadêmico aos instrumentos de aferição definidos pelo Estado avaliador; uma lógica de competitividade interna e externa, levando em conta os princípios do mérito e dos resultados; assimilação dos parâmetros de mercantilização da educação superior e, por fim, a perda ou a redução da autonomia da universidade e dos professores em geral.

Os riscos para a configuração do trabalho do docente universitário neste paradigma são evidentes, na medida em que as bases pedagógicas que sustentam suas ações são muito frágeis e, portanto, mais suscetíveis a intervenções externas.

Cunha (2005) alerta para este fato salientando que

Como a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial e ainda frágil, estabelece-se um certo vácuo que favorece o impacto que as políticas públicas têm tido na definição dos conhecimentos legitimados que o professor universitário deve alcançar para ser reconhecido profissionalmente, com fortes repercussões sobre sua carreira profissional (p.74).

Uma das formas de resistência contra a política reformadora na educação superior pode situar-se no fortalecimento dos professores por meio de ações institucionais que contemplem a formação pedagógica que os auxilie, conforme ressalta Cunha (2005), a construir saberes para uma docência emancipatória e que, por sua vez, possa contribuir no fortalecimento institucional para o enfrentamento das mudanças que a descaracterize.

As novas formas de gestão que estão em curso em boa parte das universidades brasileiras são decorrentes das modificações nos processos de produção e de acumulação do capital que, conseqüentemente, produzem demandas concretas nas comunidades, visando ao atendimento imediato de formação profissional para o processo produtivo, assim como incidem na reorientação das políticas para a educação superior.

Apesar das repercussões desses fatores para a universidade e a incidência nas reorientações dos seus fins e formas de gestão, este não pode ser entendido como o único projeto e a única forma de gestão possível para universidade.

Atualmente no Brasil, como em outros países e regiões, as políticas públicas têm adotado algumas inflexões que as distanciam do receituário dos anos 1990, com algumas medidas mais democráticas, mas outras ainda fortemente alicerçadas na regulação. Esta é,

assim, uma época propícia à observação analítica dos processos e rumos da gestão nas universidades.

Estudos revelam que não há uma forma de gestão absolutamente democrática e emancipatória ou exclusivamente reguladora e conformada aos dispositivos externos, notadamente do mercado, mas opções que podem ser feitas em favor de mais emancipação ou mais regulação, dependendo das condições da própria instituição, ou seja, da maneira como a instituição se percebe no contexto social e da forma que seus atores escolhem atuar, podendo ser criados espaços mais emancipatórios e autônomos na tomada de decisões, resguardando os princípios de relevância e pertinência social.

Cortesão, Magalhães e Stoer (2001) apresentam um dispositivo para mapear as decisões no campo da educação com base em três tipos-ideais de formas de lidar com a mudança social. O dispositivo pretende localizar as ações políticas na nova geografia societal dos processos de decisão, entendendo a elaboração de políticas como materialização de concepções de mudança social.

As concepções, crenças, intenções subjacentes à tomada de decisões é que darão o norte de sua materialização. Entretanto, como os ideais emancipatórios surgem como heterogêneos e, por vezes, conflitantes entre si, não se pode mais imaginar um ator ou grupo privilegiado como sendo o protagonista da definição da mudança, sendo suscetível de ser gerida, pilotada ou surfada, dando o contorno do mapa político organizado quer em torno da emancipação ou da regulação.

O dispositivo para mapear as políticas na educação pode ser um recurso interessante para analisar as políticas atuais para a educação superior, bem como para dar suporte às análises das formas de gestão da universidade, verificando, através dos parâmetros de análise indicados pelos autores (quadro teórico, *timing* da decisão, relação com o contexto e objetivo), em confronto com os modos de lidar com a mudança (surfado, pilotado e gerido), se são medidas que se identificam com a regulação ou com a emancipação.

Os autores definem os modos de lidar com a mudança como

Surfar as mudanças é fluir no seu dorso, é decidir no contexto do momento, das necessidades e dos desejos mais imediatos e aspirar apenas aos seus ganhos igualmente mais imediatos. É como que a tática sem estratégia (...) Pilotar a mudança é assumir um conjunto amplo, e algo vago, de metas organizacionais e/ou objetivos pessoais a médio-longo prazo, deixando às decisões as escolhas táticas. Estas podem assumir vias estrategicamente directas ou mais ou menos indirectas da consecução das metas, objectivos e valores (...) Gerir a mudança implica a assunção de um topos de decisão mais reflexivo do que o anterior (...) dado que (...) a assunção de um conjunto de metas organizacionais e/ou objetivos pessoais e valores assume a agência como central. em relação à pilotagem, a gestão da mudança distingue-se pelo predomínio das estratégias sobre as táticas, do conteúdo sobre a forma e da

predominância da reflexividade dos actores sociais sobre a sua determinação estrutural (CORTESÃO, MAGALHÃES e STOER, 2001, p.50).

Quanto mais os modos de lidar com a mudança social se orientam pelo gerir, mais emancipatórios eles se apresentam, e quanto mais for utilizado o modo surf, mais se configuram como reguladores.

Apesar de o termo gestão significar “gerir”, as formas de lidar com a mudança não são marcadas exclusivamente por um desses tipos-ideais, sendo provável que se encontrem os três no conjunto dos processos de tomada de decisões. O que os autores alertam é para a necessidade de a estratégia suplantar a tática, para o contexto superar o momento, para a reflexividade sobrepor-se a impulsividade e para a origem do problema ser a fonte da análise e não o seu sintoma, tornando a gestão um processo cada vez mais emancipatório.

3.2 Processos de gestão das universidades comunitárias do RS

O processo de gestão das universidades comunitárias do RS foi definido como uma das categorias de análise desta pesquisa por ser um elemento vital na constituição da identidade universitária e na configuração da docência, aliado, logicamente, a alguns dos fatores já abordados, tais como o contexto político, econômico e social atual; as políticas públicas para a educação superior; as demandas locais e regionais; as expectativas do mercado de trabalho em termos de formação profissional; as aspirações dos que buscam uma formação em nível superior, etc.

Conhecer o tipo de gestão pretendido ou praticado por uma dada universidade permite estabelecer algumas relações com o papel social que anuncia e implementa, com o projeto de sociedade que ajuda a construir e/ou consolidar, com o tipo de sujeito que espera formar a fim de contribuir com o projeto social a que se filia e, logicamente, com os processos de trabalho que adota. No caso específico das IES comunitárias, destaca-se um papel, assumido pelo coletivo de instituições que compõem esse segmento, identificado com o caráter de interesse público porque regional, comunitário, não lucrativo; e que, para tanto, têm procurado distanciar-se das instituições de caráter privado empresarial, denominadas de particulares, que visam ao lucro e apresentam um forte vínculo com as demandas do mercado.

Apresentam como condição de comunitárias algumas características peculiares, quais sejam: não visam lucros, os excedentes financeiros são aplicados integralmente nas atividades universitárias, possuem uma característica regional e *multicampi*, as decisões são colegiadas (com graus de participação e representatividade variáveis de IES para IES), têm autonomia

financeira, administrativa e didático-científica, seus dirigentes são eleitos pela comunidade acadêmica, e são mantidas por fundação ou associação de direito privado. Tais características correspondem, em seu conjunto, a especificidades que caracterizam o modelo comunitário não confessional, como já revisado nesta tese. Na sua maioria realizam uma educação de boa qualidade, pesquisas relevantes, com grupos e linhas de pesquisa consolidadas e oferecem cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Apesar de terem estruturas de organização em que prevêem instâncias de participação, apresentarem uma relação próxima com a comunidade e com as demandas sociais, possuem caráter de interesse público, elas são também privadas, ou seja, são mantidas com recursos provenientes majoritariamente das mensalidades pagas pelos alunos, portanto, estão sujeitas ao jogo de competitividade imposto pelo mercado, tendo seus graus de autonomia financeira e acadêmica (ensino, pesquisa) restringidos pelo espaço da concorrência, tendo que estar atentas aos mecanismos aí implementados, sob pena de não conseguirem garantir a própria sobrevivência. Nisto se aproximam das instituições particulares.

A situação das instituições comunitárias do RS não é hoje confortável, na medida em que precisam fazer investimentos pesados em estrutura, pessoal, programas, para atender às exigências feitas por parte dos órgãos de Estado às universidades, mas não contam com muitas fontes de renda alternativas, salvo recursos provenientes de convênios com o setor privado e com órgãos públicos em geral. Além das tradicionais fontes de fomento à pesquisa e a atividades de extensão, que permitem a aquisição de equipamentos, bolsas de iniciação científica, realização de eventos, publicações, recebem atualmente uma parcela de recursos proveniente de programas federais na forma de bolsas de estudos (PROUNI) e financiamentos aos estudantes (FIES). Contudo, outra parcela substancial deriva das taxas cobradas dos alunos. De outra parte, as contribuições governamentais exigem muitas negociações e são alvo de muitas críticas daqueles que são contrários aos incentivos fiscais e apoio financeiro público a instituições privadas, mesmo que de forma indireta. Daí a insegurança sobre estas fontes, quando se trata de investimentos de longo prazo.

O espaço social das comunitárias ainda está em fase de construção, em alguns casos, e de consolidação, em outros; mas, invariavelmente, todas estão em busca de afirmação no cenário político da educação superior e de legitimidade pública, procurando formular sua condição comunitária, o que não tem sido muito fácil em consequência das tensões e dos embates próprios do contexto político-educacional.

Percebe-se que, dentre as universidades comunitárias do RS, existe uma diversidade muito grande em termos de estrutura física, organizacional, financeira e de formas de gestão

que, por sua vez, relacionam-se não só com as características próprias dos gestores e da comunidade acadêmica, mas com as diferenças regionais, tanto do ponto de vista cultural como flagrantemente econômico. Em algumas regiões são evidentes o potencial produtivo e o desenvolvimento de vocações acadêmicas locais e regionais, movimentando e ampliando as possibilidades de diversificação e de ocupação profissional, bem como de incentivo a visões empreendedoras que permitem, e até mesmo impõem à universidade, a condição de espaço privilegiado de desenvolvimento de pesquisas e de preparação acadêmica e profissional qualificada com forte controle público e social. Em outras regiões, as limitações são flagrantes, com pouca diversificação produtiva, gerando a baixa capacidade financeira da população em buscar, na formação acadêmico-profissional, uma alternativa de reversão do quadro desfavorável de desenvolvimento social, comprometendo a manutenção dessas instituições universitárias. Nestes casos, os jovens procuram cursos mais rápidos, técnico-profissionalizantes, em nível pós-médio, ou mesmo cursos profissionalizantes que independem da escolarização, provocando a proliferação de cursos dessa natureza, alguns deles promovidos pelo sistema S (SENAI, SENAC, SESI, SESC) ou à distância, sendo a procura por cursos de nível superior represada, notadamente por questões econômicas.

A questão cultural também é importante, não só porque se vincula diretamente ao sistema produtivo e às condições econômicas e sociais da população, mas também porque interfere na forma como a comunidade valoriza o saber, especialmente o produzido na universidade, e que tipo de saberes é entendido como importante por determinados grupos sociais.

Sabe-se que a formação das IES comunitárias é decorrente da mobilização local e regional, entretanto, as motivações que originaram as iniciativas e as formas de mobilização e implementação destas IES obedecem a princípios também diversos, ligados justamente aos fatores culturais e aos interesses produtivos, em alguns casos, muito particulares, o que fundamenta a idéia de valorização de saberes específicos, ou, ainda, orienta o papel que deverá ser desempenhado por este tipo de instituição, que certamente não será o mesmo em todas as regiões.

Em outras palavras, o que se quer dizer é que inegavelmente as características culturais, econômicas e sociais de uma dada comunidade interferem diretamente na constituição da universidade seja ela de que tipo for, ainda mais quando ela se origina da vontade e da iniciativa da comunidade. Esta interferência por si só não é negativa, ao contrário, considerando que a ampliação do reconhecimento e da legitimidade social ocorre pela intensidade com que a instituição educacional responde às expectativas da população que

a constitui. O que se ressalta é a possibilidade de condicionantes culturais locais limitadores da atividade criativa e original de produção e veiculação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, justamente em decorrência da falta de reconhecimento social da importância deste papel da universidade. Tais condicionantes podem levar a instituição a concentrar suas expectativas em atividades de ensino com baixa densidade acadêmica, mais voltada para o mercado de trabalho regional, apresentando em certas localidades poucas possibilidades de expansão e de absorção dos egressos, e em atividades extensionistas pontuais com pouco impacto na promoção da mudança social.

O quadro 3 é uma síntese de alguns dos dados coletados nos documentos disponibilizados pelas IES em 2006 e atualizados a partir de fontes complementares, permitindo ter uma idéia da dimensão de cada uma delas e das universidades comunitárias gaúchas em seu conjunto.

QUADRO 3 - Dados gerais das IES comunitárias do RS

Universidades	Mantenedora	Credencia- mento	Cursos/ Gradua- ção	Nº de campi	Nº de alunos	Nº de profes- sores	Cursos de graduação	Pós- graduação	Campus sede
Universidade da Região da Campanha/ URCAMP	Fundação Áttila Taborda	1989	27	08	8.000	870	Especialização <i>Lato sensu</i>		Bagé
Universidade de Caxias do Sul/ UCS	Fundação Universidade de Caxias do Sul	1967	35	09	38.271	1.373	53 <i>Lato sensu</i> 16M 04 D		Caxias do Sul
Universidade de Cruz Alta/ UNICRUZ	Fundação Universidade de Cruz Alta	1993	29	01	5.000	313	Especialização <i>Lato sensu</i>		Cruz alta
Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC	Associação Pró-ensino superior em Santa Cruz do Sul	1993	47	04	11.852	527	05 Mestrados 01 Doutorado		Santa Cruz do Sul
Universidade do Alto Uruguai e das Missões/ URI	Fundação Regional Integrada - FURI	1992	40	06	13.656	842	01 Mestrado		Erechim
Universidade Regional do Noroeste do Estado - UNIJUÍ	Fundação de Integração e Desenvolvimento da Educação/ FIDENE	1985	34	06	13.000	560	03 Mestrados		Ijuí
Universidade de Passo Fundo	Fundação Universidade de Passo Fundo	1968	50	07	20.000	1.202	05 Mestrados 01 Doutorado		Passo Fundo
07 IES				41	109.778	6.000			

As sete universidades comunitárias totalizam 109.778 alunos em seus cursos de graduação e de pós-graduação, contando em seus quadros com aproximadamente 6.000 professores.

Destas, seis são mantidas por fundações e uma por associação, mas o que as congrega não é o fato de serem mantidas por fundações, mesmo porque as origens das fundações são múltiplas. Mais forte é o fato de serem comunitárias e, em torno desta característica, se agregam através do COMUNG; a maioria é *multicampi*, com unidades em vários municípios da região de abrangência, com exceção da UNICRUZ que possui somente um *campus*, apesar de atender a demanda por ensino superior de vários municípios em seu entorno. Este fenômeno é assinalado por Baeta Neves (2003) quando localiza as fases de evolução do ensino superior no RS, ressaltando esta como a 3ª fase, a de interiorização e a sua organização como modelo regional, com várias extensões fora de sede, fato que ocorreu primeiramente nas instituições comunitárias mais antigas, criadas na década de 1950, tais como a UNIJUÍ, a UCS e a UPF, estas últimas reconhecidas como universidade desde o final dos anos 1960. As demais obtiveram o credenciamento na segunda metade da década de 1980 e início de 1990 e se consolidaram como comunitárias e *multicampi* também na mesma época, incluindo-se na 4ª fase definida por Baeta Neves (2003), qual seja, a fase de “Consolidação das Universidades Comunitárias”.

A partir deste quadro é possível perceber que as IES Comunitárias do RS são de porte médio, sendo que duas podem ser consideradas de grande porte, tanto pelo número de alunos, quanto pela abrangência geográfica; em que, em sua maioria, expandiram-se na forma de *multicampi*.

A vasta área de cobertura dessas instituições dá mostras do seu fortalecimento e da originalidade desse modelo no RS, considerando que são todas localizadas no interior, em regiões distantes da capital, o que não é um fato comum em outros estados brasileiros, com exceção de Santa Catarina.

A oferta de cursos de graduação nestas universidades é variada, sendo que algumas optaram por oferecer cursos de tecnologia, para formação profissional superior mais breve, em áreas com forte demanda do setor produtivo local e regional, como é o caso, por exemplo, dos cursos de tecnologia em Hotelaria, Moda e Estilo, Produção Moveleira; e cursos sequenciais, que tanto podem servir para complementação de estudos quanto para formação específica como, por exemplo, Gestão de Micro e Pequenas Empresas e de Gestão Imobiliária. Tais alternativas fazem parte da estratégia de diversificação programática adotada

pelas instituições universitárias, especialmente as privadas, como forma de atender às necessidades locais e atrair alunos interessados em áreas com boas perspectivas de ocupação profissional.

3.2.1 Gestão universitária: Concepções e proposições das IES comunitárias

Apesar das similaridades e aproximações entre as instituições comunitárias, elas apresentam diversidade de projetos, baseados em princípios e pressupostos que lhes dão sustentação e as diferenciam entre si, conferindo a cada uma delas uma identidade. Para compreender esta diversidade foram analisados especialmente os Planos de Desenvolvimento Institucional e os respectivos Projetos Pedagógicos, complementados por informações constantes nos documentos produzidos coletivamente pelas universidades participantes do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (PAIUNG), nos sites oficiais das IES, nos estatutos das fundações e em outras publicações institucionais. Procurou-se identificar as relações entre os processos de gestão acadêmico-pedagógicos e as possibilidades de qualificação docente e de configuração profissional e as suas repercussões na qualidade institucional.

O principal documento analisado foi o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI porque comporta um número significativo de informações sobre a universidade, tais como: o perfil institucional, o diagnóstico da situação atual e as estratégias e metas de desenvolvimento.

A inserção do PDI como documento obrigatório para os processos de autorização de cursos e credenciamento de instituições ocorreu a partir do Decreto nº 3.860/2001¹⁶, em meio ao processo de mudanças na educação superior e de intensificação do caráter regulatório e avaliador do Estado. O PDI se constitui em um instrumento de planejamento estratégico cujo conteúdo é definido autonomicamente pela instituição, de acordo com a perspectiva de gestão que adotar.

Para proceder à análise dos documentos, selecionaram-se algumas categorias que foram consideradas importantes para interpretar as concepções expressas pelas IES nas propostas de gestão, o lugar concedido ao campo pedagógico e a existência de projetos de formação pedagógica para professores.

As categorias foram:

¹⁶ Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências.

- ✓ *Educação universitária*: missão e princípios
- ✓ *Gestão institucional*:
 - Organização administrativa (instâncias e graus de participação da comunidade acadêmica na tomada de decisões; órgãos colegiados, parcerias com a comunidade)
 - Políticas de ensino
 - Organização acadêmica
 - Políticas de expansão.
- ✓ *Qualidade educacional*: conceitos de qualidade, concepções de ensino (graduação e pós-graduação) e suas relações com a pesquisa e a extensão – atividades de pesquisa, perfil do egresso.
- ✓ *Qualidade docente* – perfil de professor, requisitos para ingresso e progressão na carreira, políticas de qualificação docente.

3.2.1.1 Educação universitária

Em relação à concepção de educação universitária, as sete instituições fazem referência à universidade como *locus* da produção, sistematização e disseminação do conhecimento na formação de profissionais, na realização de pesquisas e sua veiculação e nas práticas comunitárias que contribuam para o desenvolvimento regional. A preocupação comunitária e regional fica evidente como forma de dar sustentação ao perfil institucional assumido, tornando claro que o papel social se vincula à condição de disponibilizar a comunidade formas de acesso às produções científicas e culturais. Para tanto, utilizam-se de meios próprios, convênios com instituições públicas e privadas para a concessão de auxílios nas mensalidades, bolsas parciais e, em alguns casos integrais, de forma a permitir a ampliação do acesso aos cursos que oferecem. Além disso, realizam ações de pesquisa e extensão que atendem às necessidades regionais, muitas vezes mantendo instituições de importância social, cultural, artística, tais como: museus, teatros, bibliotecas, hospitais, etc.

A formação profissional é a base da missão assumida pelas instituições, acrescida de perspectivas de:

formação para a cidadania comprometida com o desenvolvimento regional, com uma percepção global de sociedade nas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais, através do ensino, da pesquisa e da extensão (URCAMP).

cidadãos competentes e compromissados com a busca do desenvolvimento humano dentro de princípios técnico-científicos, éticos, políticos e culturais, atendendo à diversidade das demandas sociais, locais e globais (UPF).

excelência técnica e consciência social crítica, capazes de contribuir para a integração e desenvolvimento da região (UNIJUI).

Indivíduos, cidadãos livres e capazes, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade solidária (UNISC).

Cidadãos comprometidos com a humanização da vida, com o progresso da sociedade, capazes de serem empreendedores no mundo do trabalho (UNICRUZ).

Formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de produzir conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas. (URI).

Produzir conhecimentos em todas as suas formas e torná-lo acessível à sociedade, contribuindo principalmente para o desenvolvimento integrado da região (UCS).

O princípio humanístico, associado à formação profissional, é salientado como uma das funções prioritárias destas universidades. De acordo com Morin (2000), este é o que dá sentido ao processo educativo. A educação humanística significa possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construídos e compromissados com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou.

O compromisso da formação para a cidadania também se evidencia em todos os documentos, atribuindo à formação acadêmica uma dimensão que vai além da perspectiva técnico-profissional e assume uma perspectiva política de inserção social.

Para Dias Sobrinho (2001)

O desenvolvimento dos recursos humanos, não simplesmente como aperfeiçoamento técnico, mas como ação política centrada na educação e na formação, é condição imprescindível para a superação dos graves desafios que hoje se colocam à humanidade (p.156).

A visão democratizante do conhecimento produzido e veiculado para além das exigências do mercado também é assinalada explicitamente por duas instituições, salientando os valores éticos e o compromisso social em busca da solidariedade humana e do desenvolvimento sustentável.

A universidade tem uma função social que se orienta pelo direito de todos à vida digna, propiciando a ampliação democratizante do acesso a esse conhecimento orientando-se não só pelos desafios tecnológicos, mas também éticos, para além do espontaneísmo social e mercadológico (UNIJUI).

Este aspecto merece destaque, visto que atender às demandas sociais muitas vezes pode ser entendido como considerar exclusivamente às exigências do mercado, como se estas

fossem reflexos daquelas. Uma instituição educativa, que trabalha na perspectiva de formação acadêmica e profissional, como é o caso da universidade, precisa ter claro que tipo de profissional irá disponibilizar a sociedade, uma vez que possuir saberes técnicos fortalecidos não é suficiente para promover as transformações sociais necessárias.

As demais universidades analisadas não fazem referência explícita à superação da visão mercadológica na formação profissional, mas reiteram a visão ética e humanística, aliada à formação de uma cidadania capaz de atuar como agente de transformação da sociedade. Entendem assim a missão da universidade, ficando subentendida a função formativa.

Os princípios mais evidenciados nos documentos analisados das IES são:

- ✓ compromisso com o desenvolvimento científico, cultural, econômico e social da comunidade e da região;
- ✓ responsabilidade social que implica em melhoria das condições de vida da população;
- ✓ gestão democrática que se caracteriza pela efetiva participação, pela transparência e pela responsabilidade individual e coletiva;
- ✓ liberdade acadêmica e qualidade universitária;
- ✓ sustentabilidade financeira (que garanta a autonomia na gestão);
- ✓ indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Tais princípios correspondem às perspectivas que vem sendo discutidas nos meios acadêmicos, no sentido de recuperar o papel e o lugar da educação superior na sociedade. Abrangem sua missão, suas funções e o sentido de pertinência, situando como princípios a liberdade acadêmica e a autonomia institucional. Para tanto, a inserção do princípio “sustentabilidade financeira”, no caso deste segmento, é de extrema importância para permitir algum grau de autonomia.

Conforme se vem analisando, a autonomia das instituições tem sido restringida pelas exigências e pelas possibilidades de compra do mercado, como pelo processo regulatório do Estado. A questão financeira está diretamente relacionada à possibilidade de tomar algumas decisões, dentro dos limites impostos pelo atual contexto. Especialmente no caso das comunitárias, tais decisões dizem respeito às demandas locais, mas, também, se vinculam fortemente às pressões do mundo do trabalho, das expectativas formativas dos empregadores em potencial: o mercado produtivo. A universidade que não estiver atenta às modificações do mundo do trabalho, que não oferecer cursos atrativos, terá sua sustentabilidade comprometida.

É importante salientar que as IES apresentam em suas missões o propósito de uma formação que transcenda à dimensão técnica e profissional. Mas, inegavelmente, a questão do trabalho, das suas radicais modificações, das possibilidades de inserção dos egressos no processo produtivo, faz parte da agenda de discussões e da tomada de decisões acadêmicas. Perpassa a definição dos cursos, seus currículos, tempo de formação, condições de competitividade, possibilidades de absorção do mercado, além da necessidade de produção de alternativas originais que envolvam o empreendedorismo. Entretanto, percebe-se que, em sua maioria, procuram resistir à adesão mecânica às necessidades do mercado.

A gestão democrática, segundo os esforços de conceituação do modelo comunitário, se apresenta como uma condição que caracteriza este segmento, ou seja, os espaços e graus de participação definem a instituição como mais ou menos comunitária, uma vez que é originária do desejo de suas respectivas comunidades. Desta forma, a sua inclusão como um dos princípios orientadores da universidade é imprescindível.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é anunciado por todas as IES como fundamento da universidade, sendo que umas apresentam maior produção científica, demonstrada por grupos de pesquisa e programas de pós-graduação consolidados, do que outras, que parecem dedicar mais atenção ao ensino e a extensão. Observa-se, assim, que nem todas conseguem atender a esta dimensão do tripé (ensino, pesquisa, extensão) que define a universidade brasileira, aparecendo a pesquisa como uma intenção, como uma projeção de futuro. Talvez porque os custos com pesquisa sejam muito elevados, algumas apresentam dificuldades administrativas e financeiras em consolidar grupos de pesquisa que se qualifiquem junto às agências de fomento nacionais e internacionais. Valem-se muito da disponibilidade individual ou de grupos para realizar algum tipo de investigação, não raro com recursos mínimos da própria instituição ou mesmo sem eles, vinculados a programas de extensão universitária.

A maioria das IES destaca o compromisso pedagógico de permanente reflexão crítica sobre a universidade e a relevância da avaliação interna como instrumento de análise e planejamento institucional que “consolida a construção/reconstrução dos valores na ação e na discussão argumentativa dos que a integram” (Avaliação Institucional - UNIJUÍ). A avaliação institucional figura, em diferentes documentos das IES, como um instrumento importante de autocrítica e de elaboração de alternativas construídas coletivamente que poderão reorientar os caminhos a serem perseguidos e as formas de percorrê-los.

O princípio da universalidade é igualmente referido em todos os planos analisados, como forma de garantir a pluralidade de concepções e práticas acadêmicas, sem preconceitos ou dogmatismos que paralisam o avanço da ciência e do conhecimento em geral.

Assim, pode-se dizer que estão presentes nas concepções sobre educação universitária o conceito de conhecimento como processo de construção e a sua socialização, relacionado à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e permeado pela visão humanística, ética e democrática na formação de sujeitos capazes de contribuir na melhoria das condições humanas e sociais.

3.2.1.2 Gestão institucional e acadêmica

Nesta categoria foram consideradas para análise as formas de gestão e tomada de decisões, a organização acadêmica e as políticas de expansão.

No que se refere à gestão institucional, todas afirmaram adotar um processo de gestão democrático, com a participação dos professores e, em alguns momentos, dos alunos e da comunidade nas definições institucionais e acadêmicas, contando, na administração geral da mantenedora e da mantida, com instâncias deliberativas e instâncias executivas. Com relação às instâncias deliberativas, observam-se diferentes formas de constituição, tanto na denominação quanto na composição e número de espaços institucionais de tomada de decisões; mas, em sua maioria, tem na Assembléia Geral da fundação a instância máxima de deliberação da mantenedora, constituída por todos os professores efetivos. O Conselho Universitário geralmente é a instância máxima de deliberação da universidade (mantida), cuja composição varia de acordo com a instituição, mas, invariavelmente, estas procuram resguardar uma composição bastante representativa, com membros internos e externos. Em alguns casos, contam com representantes de entidades e órgãos ligados ao meio empresarial e produtivo, associações, sindicatos, representantes de governos municipais, estaduais e federais, câmara de vereadores, autoridades religiosas e educacionais das respectivas regiões.

Os reitores destas universidades são todos eleitos de forma direta, com diferenças nos percentuais de representatividade da comunidade acadêmica e no período de gestão. O mesmo não ocorre com os pró-reitores ou vice-reitores, denominações que variam, visto que em alguns casos são eleitos pela composição de chapa com a reitoria e, em outros, são nomeados pelo reitor eleito.

No âmbito acadêmico, as decisões são tomadas de forma colegiada, com representantes eleitos por seus pares e diretores ou chefes de centros, departamentos ou cursos também eleitos, mas nem sempre de forma direta. Em uma das instituições verificou-se a exigência de lista sêxtupla, composta por um colégio eleitoral, para posterior escolha pelo reitor.

Apesar de não ser o propósito deste trabalho verificar o grau de democracia instaurado nos processos de gestão das IES comunitárias, entende-se que quanto maior for o nível de participação nas decisões institucionais maiores serão as possibilidades de qualificação da universidade e de sua identificação com o modelo comunitário. Ainda que o processo participativo se mostre mais complexo e difícil de ser efetivado, uma vez que as idéias e anseios podem ser conflitantes entre si, mas ricos em possibilidades. A intensidade do processo de participação poderá ser reveladora da tentativa da instituição de manter o diálogo entre as diferenças e, portanto, de buscar nos consensos parciais, os caminhos mais adequados a serem assumidos.

Através dos documentos analisados foi possível perceber alguns dispositivos que indicam o nível de participação nas decisões institucionais, demonstrando que as que se manifestam como mais democráticas são também entendidas como as mais comunitárias, ou seja, aquelas que apresentam maiores indicadores de aceitação e reconhecimento social demonstrados pelo volume de projetos e ações em parceria com a comunidade local.

Quanto à organização acadêmica, todas apresentam uma média de 20 a 40 cursos de graduação, dentre eles, alguns tecnológicos. Algumas IES investem também em cursos pós-médio, com duração aproximada de dois anos; seqüenciais; profissionais e os de formação pedagógica para diplomados em cursos superiores, capacitando para a docência em áreas onde há carência de professores titulados, como Física, Química, Matemática ou para atuar em cursos profissionalizantes.

Das sete IES estudadas, duas possuem mais de 20.000 alunos, sendo que uma tem perto de 40.000 estudantes nos nove municípios onde possui *campi*; as demais possuem de 10 a 15 mil estudantes em cursos de graduação e pós-graduação.

Dos cursos de graduação elencados, todas têm os cursos considerados convencionais, como Direito, Administração, Arquitetura, Pedagogia etc.; e cursos mais voltados para as necessidades locais, geralmente na modalidade tecnológica, a exemplo de “*Design de Produtos*”, “*Moda e Estilo*”, “*Automação Industrial*”, “*Produção Moveleira*”, “*Hotelaria*”, “*Engenharia Ambiental*”, “*Turismo*”, “*Gestão de Agronegócios*”, “*Artesanato*”, “*Agrozootecnia*”, “*Administração Rural*”. Nota-se a diversificação programática como forma de atender as diversidades de cada área geográfica de abrangência, contribuindo para o seu

desenvolvimento e atraindo novos estudantes, expandindo sua atuação e permitindo a viabilidade econômica da IES. Os processos de participação da comunidade também auxiliam na definição das áreas de formação que estejam mais voltadas às expectativas e demandas regionais.

A definição quanto à oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* segue a mesma orientação dos cursos de graduação, ou seja, as demandas regionais. Todas as IES oferecem cursos de pós-graduação *lato sensu* nas diferentes áreas, sendo que das sete IES analisadas apenas duas não possuem cursos de pós-graduação em nível de Mestrado ou Doutorado, embora, conforme expresso em seus PDIs, estejam realizando esforços neste sentido. Pelos documentos analisados, boa parte dessas instituições valeu-se de convênios com universidades que possuem programas de pesquisa e de pós-graduação consolidados como forma de qualificar seus quadros docentes e de instituir a cultura da pesquisa, o que possibilitou, posteriormente, a criação de cursos próprios.

Observa-se, também que as IES com mais de 10.000 alunos são as que oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Acredita-se que dar prioridade à qualidade acadêmica e científica contribui para que a instituição obtenha o reconhecimento público, ampliando o número de estudantes e entidades que buscam parcerias, favorecendo, assim, a sustentabilidade financeira e novos investimentos em qualificação. As instituições de menor porte terão que buscar alternativas criativas e originais para superação das defasagens estruturais, assinalando como uma possibilidade os convênios entre universidades, a exemplo do que fizeram as que hoje contam com programas de pesquisa e pós-graduação próprios. Para tanto, é preciso ter uma gestão articulada e comprometida com a sua qualificação.

O quadro 4 faz uma síntese do desenho institucional das IES em estudo, procurando enfatizar as suas formas de administração institucional e acadêmica e algumas de suas políticas de gestão, salientando que a maioria dos dados foram coletados no ano de 2006 a partir dos PDIs disponibilizados pelas universidades, exceto a UNICRUZ e a UNIJUÍ que não forneceram estes documentos, complementados por dados constantes em relatórios de avaliações internas, Estatutos, Regimentos, publicações, materiais de divulgação e sites oficiais.

QUADRO 4 - Gestão institucional e acadêmica das IES comunitárias do RS:

<i>IES</i>	<i>Organização institucional</i>	<i>Organização acadêmica</i>	<i>Planos de gestão e políticas de expansão</i>
<p>UNIVERSIDADE DA REGIÃO CAMPANHA-URCAMP</p> <p>PDI 2005-2008</p>	<p>Instâncias de participação: Mantenedora: Assembléia Geral e conselho de curadores Mantida: Conselho Superior, Câmara de ensino, Câmara de pesquisa, extensão e pós-graduação e colegiados de centros e de cursos eleitos. Administração superior: Mantenedora: presidente da FAT Mantida: - Reitor - Pró-Reitor Acadêmico e coordenações de Pesquisa e Extensão, de Pós-Graduação e de ensino - Pró-Reitor Administrativo</p>	<p>- 06 Centros de onde se originam os cursos de graduação e pós-graduação, extensão, os centros são geridos pelo diretor e coordenadores de curso - 27 cursos de graduação, Bacharelado, Licenciatura, Profissional. - Cursos intensivos de férias na área da educação; - Cursos de especialização lato sensu;</p>	<p>- Implementação de plano de carreira dos docentes; - Planejamento e reorganização estrutural a partir da avaliação; - Qualificação do quadro docente em programas de pós-graduação stricto sensu; - Ampliação dos serviços oferecidos à comunidade (assessorias, extensões, consultorias, parcerias); - Estabelecimento de uma política de arrecadação mensal de cada campus para aquisição e renovação do acervo bibliográfico; - Implementação de programas de educação continuada para os egressos; - Ampliação dos recursos materiais e humanos para os laboratórios das áreas específicas; - Estabelecimento de programas de iniciação científica e pesquisa; - Definição de programas de extensão.</p>
<p>UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS</p> <p>PDI 2002-2006</p>	<p>Instâncias de participação: Mantenedora: Conselho Diretor e Conselho de Curadores Mantida: Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Conselhos de Departamentos, Assembléias Departamentais e Colegiados de Curso Administração superior: Mantenedora: Presidente e Vice-Presidente da Fundação Mantida: Reitor e Vice-Reitor Pró-Reitores de Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa, Extensão e Relações Universitárias, Planejamento e Desenvolvimento Institucional, de Administração. Instâncias de participação: Mantenedora: Conselho curador Mantida: Assembléia geral. Conselho Universitário,</p>	<p>-10 Centros geridos por um diretor, chefes de departamentos e coordenadores de cursos; -40 cursos de graduação: Bacharelado, Licenciatura, Profissional, Tecnológico; -Programa especial de formação pedagógica; - Cursos seqüenciais de formação específica ou de complementação de estudos; - 53 cursos de especialização; - 16 cursos de Mestrado e 4 de Doutorado</p>	<p>-Revisão e readequação da estrutura organizacional; - Revisão do planejamento orçamentário; - Modernização do sistema gerencial; - Consolidação o planejamento estratégico, dos programas de qualidade e de avaliação institucional; - Ampliação das relações com a sociedade e intercâmbios acadêmicos; - Expansão e aprimoramento da estrutura física; - Ampliação do programa de qualificação dos professores e técnicos; - Continuidade ao programa de avaliação institucional.</p>

<p>UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA – UNICRUZ</p> <p>(Novo Estatuto da Fundação, Novo Estatuto da Universidade, site)</p>	<p>Conselho de Centros, colegiados de cursos</p> <p>Administração superior: Mantenedora: Presidente, vice-presidentes e diretoria executiva. Mantida: Reitor, Pró-reitor de Ensino, Pró-reitor de Administração, Pró-reitor de Pesquisa e Extensão.</p>	<p>-07 Centros acadêmicos geridos por um diretor e coordenadores de curso; -29 cursos de graduação -Disciplinas oferecidas de forma virtual na graduação; - cursos técnicos; -Cursos seqüências de formação específica</p>	
<p>UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC</p> <p>PDI 2002-2006</p>	<p>Instâncias de participação: Mantenedora: Assembléia comunitária, conselho superior. Mantida: Conselho universitário, conselhos de Graduação, Pesquisa, Pós-graduação, extensão e Relações comunitárias; Departamentos e Colegiados de curso.</p> <p>Administração superior: Mantenedora: Presidente e vice-presidente Mantida: Reitor Pró-reitores de Administração; Extensão e Relações Comunitárias; Graduação; Pesquisa e Pós-graduação; Planejamento e Desenvolvimento Institucional.</p>	<p>-17 Departamentos geridos por um chefe e coordenadores de curso; -47 cursos de graduação: Licenciaturas, Bacharelados, Profissionais; -Cursos de Licenciaturas em regime especial de férias -5 Mestrados e 1 Doutorado</p>	<p>-Promoção do desenvolvimento planejado da universidade, com base na expansão dos cursos e na elevação permanente da qualidade; -Dimensionamento dos investimentos necessários ao desenvolvimento institucional num quadro de equilíbrio financeiro e orçamentário; -busca de eficiência e eficácia nas ações institucionais, por meio de uma administração empreendedora e profissional; -Interação com a sociedade e o poder público na promoção do desenvolvimento regional; -Fortalecimento da imagem institucional como universidade comunitária humanista, democrática, empreendedora e de qualidade.</p>
<p>UNIVERSIDADE INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – URI</p> <p>PDI e PPI 2006-2010</p>	<p>Instâncias de participação: Mantida: Conselho Universitário, Câmaras de graduação, pesquisa, extensão e pós-graduação e de administração: Conselho de campus Colegiado de departamento.</p> <p>Administração superior: Reitor Pró-reitores de Administração; Ensino; Pesquisa, e Extensão e Pós-Graduação</p>	<p>-07 Departamentos geridos por um chefe e pelos coordenadores de curso. -40 cursos de graduação: incluindo habilitações, Licenciaturas, bacharelados, Profissionais e Tecnológicos. -Programa especial de formação pedagógica para portadores de diploma de ES -01 curso de Mestrado Acadêmico em Engenharia de alimentos</p>	<p>- Implementação de cursos de graduação (Geografia) e pós-graduação lato sensu a distância; -Ampliação da oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu próprios e interinstitucionais (Minter e Dinter); -Readequação acadêmica: ampliação e/ou redução de vagas, criação de novos cursos, extinção de cursos, alteração de turnos; -Expansão da infra-estrutura; -Otimização dos canais de comunicação interna e externa; -Expansão de investimentos; -Intensificação do processo de avaliação interna e formas</p>

<p>UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO – UNIJUÍ (Relatórios de avaliação institucional, site oficial, publicações)</p>	<p>Instâncias de participação: Mantenedora: Assembleia Geral, Conselho comunitário, Conselho Curador, Conselho Diretor. É dirigida pelo Presidente e por uma direção executiva. Mantida: Conselho Universitário, Conselho de Gestão, Colegiados de curso Administração superior: Reitor, Vice-Reitor de Graduação, Vice-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Vice-Reitor de Administração, Pró-Reitores de campus</p>	<p>-11 Departamentos de onde se originam os programas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; -Os departamentos são geridos por um chefe e pelos coordenadores de curso; -34 cursos de graduação: Licenciaturas, bacharelados, Profissionais, Tecnológicos. -Oferece cursos a distância nas Licenciaturas; -Programa de formação pedagógica para graduados; -Cursos em regime especial de férias; - 3 Mestrados próprios</p>	<p>de utilização dos resultados.</p> <p>-Organização de programa institucional de atenção ao egresso; -Maior presença da reitoria na vida acadêmica da instituição; -Agilização das publicações da Editora da UNIJUÍ; -Ampliação das bolsas de iniciação científica; -Criação de critérios e mecanismos de avaliação dos docentes; -Criação de novos programas de pós-graduação stricto sensu; -Criação de políticas de qualificação pedagógica dos professores; -Alternativas para geração de novas receitas; -Ampliação das estratégias de divulgação da universidade.</p>
<p>UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO – UPF PDI e PPI 2002-2006</p>	<p>Instâncias de participação Mantenedora Deliberativa: Assembleia geral; Executiva: A fundação é dirigida pelo conselho diretor Mantida: Deliberativa: Conselho universitário: Congregação; Conselho de unidade: Colegiado de curso Executiva: Administração superior: Reitor, Vice-Reitor de Graduação, Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários, e Vice-Reitor Administrativo,</p>	<p>-12 unidades acadêmicas, sendo 3 Institutos e 9 Faculdades administradas pela Direção de unidade, Coordenações de curso, coordenação de pesquisa, coordenação de extensão, coordenação de pós-graduação lato sensu e coordenação de pós-graduação stricto sensu em cada unidade. -50 cursos de graduação: Licenciatura, Bacharelado, Profissional e Tecnológico -Cursos em regime especial de férias; -5 cursos de Mestrado e 1 de Doutorado.</p>	<p>-Aprofundamento do caráter comunitário; -consolidação do modelo de Universidade regional; -Ampliação da oferta de cursos; -Qualificação permanente dos recursos humanos; -Consolidação do processo de auto-avaliação e de planejamento institucional; -Manutenção, expansão e modernização da infraestrutura; -apoio e estímulo ao desenvolvimento de pesquisas; -Desenvolvimento e incorporação de novas tecnologias; -Redirecionamento das ações de extensão; - Incorporação da visão administrativa de resultados.</p>

Apesar das peculiaridades contextuais, das diferenças nas motivações que deram origem às instituições comunitárias, das características culturais e econômicas específicas, o que se revela comum entre essas instituições, justamente pelas características comunitárias, é o tensionamento produzido pela necessidade de sustentabilidade, diante de um quadro

altamente competitivo e instável, fazendo com que algumas destas universidades adotem ações voltadas ao empreendedorismo, à gestão profissional e estratégica, como forma de sobrevivência, e forte ligação com o local e com as questões sociais que lhes são próprias, as quais, em vários casos, não permitem decisões baseadas somente na lógica eficientista e técnica ou na relação custo-benefício, mas implicam decisões de ordem humana e social, de caráter público e de interesse da coletividade, como por exemplo, a manutenção de cursos deficitários, por sua importância intelectual e cultural regional. Assim, a inovação, a criatividade e a busca pela qualidade precisam estar a serviço da manutenção das instituições, mas, sobretudo, da missão que assumem com a produção e o uso do conhecimento como um bem público.

3.2.1.3 Qualidade educacional

Em relação à categoria qualidade educacional, buscou-se primeiramente os conceitos de qualidade evidenciados e, em seguida, as concepções de ensino e de aprendizagem, localizando as suas relações com as demais atividades da universidade (pesquisa e extensão) e o perfil do egresso.

Tomando o conceito de qualidade educacional registrado nos documentos estudados, verifica-se uma perspectiva ampla de qualidade, de compromisso institucional com a “pertinência social, democratização interna, universalização do acesso e internacionalização dos estudos”, dando a idéia de que a qualidade está diretamente relacionada às concepções, função social, missão e práticas da instituição e não somente a questões pontuais ou individualizadas. A qualidade seria, portanto, uma opção política da universidade.

A qualidade educacional, ainda que possa ter uma dimensão ampliada, se refere substancialmente ao ensino (graduação/pós-graduação) que é oferecido, suas vinculações com a pesquisa e a extensão, e as suas condições estruturais, materiais e humanas, estando diretamente ligada ao princípio educativo e pedagógico a que a instituição se filia e aos mecanismos que utiliza para viabilizar tal princípio.

Nesse caso, a qualidade é entendida como um processo que se constrói permanentemente e que envolve aprender/construir e ensinar em condições favoráveis, ou seja, implica em estrutura curricular atualizada, infra-estrutura de apoio adequada, superação da fragmentação e do trabalho solitário, professores competentes e comprometidos com a qualidade que poderá ser aferida pelo impacto que causa sobre as aprendizagens dos

estudantes, sobre o desempenho dos egressos no mercado de trabalho e na vida em sociedade e sobre o desenvolvimento local e regional.

Desta forma, é possível afirmar que a qualidade educacional se confunde com o conceito de qualidade institucional, na medida em que independente das opções que a instituição faça em termos de organização, estrutura, formato, será, por definição e essência, uma instituição educativa.

3.2.1.3.1 Modelos de qualidade institucional

Para analisar as perspectivas de qualidade institucional e, portanto, de qualidade educacional expressas pelas universidades estudadas, usou-se o trabalho realizado por Morosini (2001), em que buscou compreender as concepções de qualidade universitária, tanto das correntes nacionais quanto internacionais, por meio da análise dos programas e iniciativas institucionais e/ou de redes de instituições. Neste trabalho, a autora situa quatro grandes modelos mais comumente verificados nos programas em estudo. O primeiro deles, e talvez o mais difundido atualmente, é o que vincula a qualidade universitária à avaliação. Nesta concepção a “qualidade vem amarrada com avaliação, com padrões, com coleta exaustiva de dados que definem os bons serviços prestados e a garantia de êxito institucional” (MOROSINI, 2001, p.90). Os adeptos desta corrente, procurando dar conta da implementação de ações a partir dos diagnósticos, adotam a proposta de promoção da qualidade por meio da disseminação de boas práticas, como é o caso de

Carol e McConchie (1997), que analisam o avanço da qualidade por meio de exemplos – inovações, que objetivam desenvolver uma teoria de qualidade baseada na concepção de organização da aprendizagem de Senge (1992) (...) corresponde a um processo sistemático para avaliar produtos, serviços e métodos de trabalho de organizações reconhecidas como representantes das melhores práticas administrativas. No ocidente, este conceito enraizou-se numa nova abordagem de planejamento estratégico (MOROSINI, 2001 p. 91).

O planejamento estratégico se configura pela adoção da avaliação como instrumento diagnóstico e definidor das áreas de investimento a partir da identificação dos pontos considerados fortes na instituição e, portanto, alvos de intensificação e aqueles considerados fracos que precisam ser reorientados. Os pontos fortes servem de estímulo e exemplo para os demais setores.

Um outro modelo de qualidade evidenciado pela autora é o que se relaciona à empregabilidade. Empregabilidade é apontada como “a capacidade de os profissionais

manterem-se empregados ou de encontrar novo emprego quando demitidos” (MOROSINI, 2001, p.92). Para Harvey (1989), é “a probabilidade do graduado apresentar atributos que os empregadores antecipam como necessários para o futuro funcionamento efetivo de sua organização” (p.11). Cabe à universidade, segundo este modelo, oferecer as condições para que os estudantes se tornem empregáveis não só por meio de habilidades adquiridas, mas pela transformação de estudantes em aprendizes críticos e reflexivos. Este modelo tende à padronização e ao estabelecimento de um amplo leque de indicadores/padrões para avaliar a qualidade institucional e, mesmo com tantos indicadores, os estudiosos do assunto recomendam mais pesquisas para avaliar os indicadores/padrões construídos.

A vinculação da educação com a empregabilidade tem sido amplamente discutida e questionada por diferentes autores (GENTILI, 1998; OLIVEIRA, 1999; SILVA, 1999), principalmente porque num contexto de mercado de trabalho reduzido, altamente exigente, inconstante, volátil, nada garantirá um emprego.

Silva (1999) contribui com esta análise ao afirmar que

As pessoas não estão desempregadas simplesmente porque não estão qualificadas, nem existem empregos vagos simplesmente porque não existem pessoas qualificadas para preenchê-los. A questão é que não existem empregos. Evidentemente, nenhum esquema de treinamento ou de educação conseguirá criá-los (p.78).

Os críticos do conceito de “empregabilidade” analisam que as instituições educacionais não podem estabelecer seus princípios, metas e ações a partir deste conceito, sob pena de terem suas funções minimizadas e suas expectativas frustradas, assim como a de seus estudantes, uma vez que a qualificação técnica, por mais aprimorada que possa ser não fornecerá garantia de ocupação no mercado. Além disso, as próprias empresas estão se encarregando de formar seus trabalhadores em serviço, mas a tarefa de formação acadêmica científica, intelectual, ética e cidadã, que também é atributo importante para o trabalho e para a intervenção ativa na sociedade, ficará ao encargo de quem, de qual instituição?

Estes dois primeiros modelos (qualidade evidenciada por avaliação e empregabilidade) são situados pela autora como concepções de qualidade com tendência ao isomorfismo, visto que tanto a vinculação direta com a avaliação quanto ao conceito de empregabilidade reduzem a qualidade à lógica do mercado.

O terceiro modelo é o da qualidade como sinônimo de respeito às especificidades. Tal modelo é assumido pela UNESCO, no documento “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação”, resultado da Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em 1998. A qualidade almejada deve respeitar os contextos institucionais,

regionais e nacionais, levando em conta a diversidade e evitando a uniformidade. Nesta linha, a União Europeia tem empreendido esforços conjuntos de desenvolvimento da qualidade universitária por meio da integração entre países, buscando “não a imposição de um padrão único, mas o fortalecimento dos princípios e ações que ‘deram certo’ e a disseminação de tais modelos para vencer os desafios de padrões insuficientes” (MOROSINI, 2001, p.96).

A experiência recente e em processo de construção da União Europeia, de unificação de seus sistemas universitários, visa maior mobilidade dos estudantes e professores entre os países membros, buscando, pela integração efetiva, a ampliação cultural e a elevação da qualidade, com maior equidade, aproximando as demandas e expectativas de uma sociedade mais exigente e mundializada, sem, no entanto, descaracterizar os contextos e culturas locais.

Por fim, o quarto modelo é o da qualidade como sinônimo de equidade. Este modelo é o menos difundido e, portanto, menos evidenciado nos países do Norte e mais utilizado em alguns países latino americanos. São citados nove fatores para a busca da qualidade com equidade: extensão da educação; tratamento da diversidade; autonomia escolar; autonomia curricular; participação da comunidade educativa na gestão dos centros; qualidade da direção escolar; qualidade do professorado; avaliação e inovação e investigação educativa. Esta perspectiva ultrapassa a simples padronização de indicadores e por meio de estudos quantitativos e qualitativos, propõe a superação da competitividade e o incentivo a ações solidárias de fortalecimento dos sistemas e instituições educativas, a fim de que possam oferecer uma educação de qualidade para todos, com ênfase na qualidade das aprendizagens e na cooperação internacional.

3.2.1.3.2 Qualidade educacional na perspectiva das IES comunitárias

Tendo em conta estes quatro modelos, pode-se analisar que as instituições pesquisadas não se identificam exclusivamente com um modelo, mas assumem traços de cada um deles. A vinculação da qualidade à avaliação é evidente, na medida em que as políticas públicas para a educação superior definem indicadores, critérios e instrumentos para aferição da qualidade institucional visando a sua publicização, o credenciamento/recredenciamento institucional, autorização e renovação de autorização de funcionamento de cursos. Portanto, querendo ou não, com maior ou menor ênfase, as instituições estabelecem as suas metas e implementam ações visando atender aos princípios estabelecidos pelo programa nacional de avaliação,

justificando-se a ampla veiculação de práticas de planejamento estratégico nas universidades, a partir de modelos entendidos como bem sucedidos.

A esta perspectiva se alia o modelo que prioriza a empregabilidade, na medida em que especialmente as instituições privadas estão mais sujeitas ao controle do mercado e à avaliação do custo-benefício pelos “consumidores” dos seus serviços. Desta forma, há a expectativa de que a formação graduada ofereça um conjunto de condições (conhecimentos, habilidades, competências) desejadas pelo mercado empregador, além de corresponder às demandas da formação profissional requerida, diversificando os cursos e as modalidades de oferta. Verifica-se que as instituições comunitárias esforçam-se em atender as demandas do mercado empregador, embora algumas tomem o cuidado de não perder de vista a sua principal missão com a formação do cidadão, além do profissional.

Quanto ao modelo de qualidade que considera as especificidades, este parece ser o mais característico das comunitárias, na medida em que todas buscam uma identidade vinculada aos contextos locais e regionais, tendo fortes traços que as distinguem umas das outras. Mesmo que mantenham alguns aspectos e reivindicações coletivas, procuram garantir as suas peculiaridades.

O último modelo, o que vincula a qualidade à equidade, se apresenta com menos expressão e de forma parcial no contexto analisado, visto que um dos fatores que define o modelo encontra-se na ampliação do acesso. Por serem instituições privadas, o acesso depende das condições financeiras dos estudantes para arcarem com as mensalidades e não do número de vagas oferecidas. Inclusive, sobre este aspecto, sabe-se que muitas vagas ficam ociosas justamente pela impossibilidade de os alunos custearem os estudos. Os demais fatores definidores do modelo são perseguidos pelas universidades, logicamente em graus de intensidades diferentes. Entende-se que a qualidade institucional envolve a participação ativa dos sujeitos que a constituem. Não basta ter a intenção de qualificar, como expressa pelos dirigentes; é preciso agir, criar os espaços para que a inovação e o fortalecimento das aprendizagens possam ocorrer.

Pode-se dizer que as universidades comunitárias estudadas assumem alguns dos princípios de cada um dos modelos de qualidade assinalados. Isto pode parecer à primeira vista contraditório, considerando que os dois primeiros modelos priorizam o mercado e os dois segundos atendem mais às perspectivas sociais. Entretanto, é preciso considerar que o segmento das instituições comunitárias encontra-se justamente entre estes espaços: o do mercado e o da comunidade, ora enfatizando um, ora outro, conforme as características assumidas institucionalmente, ou conforme as necessidades mais prementes.

QUADRO 5 - Identificação das universidades comunitárias com os modelos de qualidade

Modelos de qualidade	Concepção de qualidade	Identificação das UC com o modelo	Padrão de qualidade
1. Qualidade vinculada à avaliação (planejamento estratégico)	Isomorfismo (lógica de mercado)	Intensa	Vinculado ao mercado
2. Qualidade como sinônimo de empregabilidade	Isomorfismo (lógica de mercado)	Intensa	Vinculado ao mercado
3. Qualidade como sinônimo de respeito às especificidades	Diversidade	Intensa	Vinculado á realidade institucional, local e regional
4. Qualidade como sinônimo de equidade	Equidade de acesso e permanência	Baixa	Vinculado às necessidades sociais

Adaptado de MOROSINI, 2001.

Para fins desta análise, considerou-se que a qualidade educacional está diretamente relacionada ao princípio educativo institucional e, em grande parte, ao lugar atribuído ao ensino (graduação e pós-graduação) no contexto do projeto institucional de cada universidade.

Salienta-se a questão do ensino porque se entende que se a universidade deve ser o espaço de produção de pesquisas científicas e tecnológicas, deve ser também o espaço privilegiado onde as pesquisas são disseminadas, o conhecimento acumulado é veiculado, o espírito investigativo é instaurado, contribuindo para o exercício do pensamento crítico e complexo, através do ensino.

Cunha (1997) ressalta a importância do ensino ao afirmar que

se a pesquisa dá enorme contribuição à formulação de novos parâmetros científicos, a produção do conhecimento pelo ensino, antes de produtos científicos, alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz (p. 91).

O ensino é visto como “um modo de acesso ao conhecimento científico (sua produção e seus resultados)” (UCS); “processo mediante o qual acontece a transmissão, a recriação e o acesso a conhecimentos produzidos mediante estudos e pesquisas” (UPF), e que deve “preparar os alunos para a complexidade e para o enfrentamento dos problemas e desafios em um contexto de mudanças” (URI). Já a aprendizagem toma lugar como “as relações do aprendiz com situações problemas, para descrever, analisar e interpretar a realidade à luz dos conhecimentos disponíveis, sistematizando-os” (UCS); “aprender implica em construir e

reconstruir saberes de forma contínua, compartilhada, em um ambiente de interação social-ativo entre os sujeitos do ato pedagógico” (URI).

Com estes indicativos de ensino/aprendizagem as IES esperam que os egressos tenham “capacidade de investigar e aprender continuamente” (UNISC); “competência técnica, política, epistemológica e ético-social” (UCS); “uso de várias linguagens, possuir aptidões cognitivas para resoluções de problemas complexos, comunicar-se claramente oral e por escrito” (UNISC) e possam “contribuir para o desenvolvimento da população e da ciência em harmonia com a natureza” (UPF).

Uma das instituições destaca que a qualidade da formação oferecida pode ser aferida pelo impacto que o ensino produz sobre as aprendizagens dos estudantes. Assim, no âmbito da formação inicial, a qualidade do ensino é condição para a aprendizagem e para o ingresso no mercado de trabalho competitivo e exigente.

É possível dizer que as IES apresentam uma preocupação com a formação técnica, científica e ético-social, na medida em que o ensino é entendido como um instrumento que permite a construção e reconstrução de saberes e de conhecimentos produzidos pela humanidade e que a aprendizagem se revela nos compromissos assumidos com a indagação, reflexão, crítica e contribuição social.

As vinculações do ensino com a pesquisa são mais difíceis de serem percebidas, mas se pode visualizar alguma aproximação nas afirmativas de que o ensino “deve proporcionar a produção de conhecimentos e promover o avanço da ciência e da cultura”, ou, ainda, que “precisa despertar nos estudantes a dúvida, a indagação e a busca para que sejam capazes de descrever, analisar e interpretar a realidade à luz dos conhecimentos disponíveis, sistematizando-os e resignificando-os”, fundindo-se ao ensino o processo investigativo e o pedagógico. Neste caso, a pesquisa parece assumir uma perspectiva de princípio educativo, permeando a relação de ensino e aprendizagem com uma atitude investigativa por meio da indagação sobre a realidade e sobre os processos em estudo. Esta é uma concepção de pesquisa pedagógica extremamente importante, não só porque incita o professor a adotar uma postura que permita a crítica, o dissenso e a autonomia de pensamento, mas também porque valoriza a dimensão do professor como pesquisador do ato pedagógico e do aluno como pesquisador da sua aprendizagem. Acredita-se que as pesquisas de ponta, quando realizadas pela universidade, contribuem para o avanço do conhecimento e podem ter um impacto científico e social de extrema relevância, mas quanto ao ensino, as suas contribuições são mais restritas. O que pode ocorrer é o professor, quando também é pesquisador, divulgar os seus achados aos alunos ou, ainda, empreender em suas aulas uma dinâmica que valoriza a dúvida,

o questionamento, a busca pelo conhecimento, mas se vê limitado em seus intentos pela própria estrutura e organização do ensino: currículo, tempo, avaliações. Os antagonismos evidenciados entre o ensino e a pesquisa, do ponto de vista da lógica empregada e do ponto de vista operacional, remetem à necessidade de reorganização do ensino, de reconstrução de suas bases epistemológicas.

Cunha (1997), ao analisar o histórico distanciamento entre ensino e pesquisa, indica que a idéia básica da indissociabilidade pode residir na dúvida como um princípio pedagógico “porque ela é a gênese da pesquisa e este é o ponto de partida para o processo de aprender de forma inteligente” (p.84).

A extensão, por sua vez, apresenta-se, nos documentos analisados, como uma política específica, com características, funções e metas ligadas à disseminação de conhecimentos e a prestação de serviços à comunidade. Sabe-se, no entanto, pela vivência universitária e inúmeros relatos das experiências de extensão das universidades comunitárias, que há uma relação forte do ensino com a extensão, considerando que as práticas profissionais ocorrem em espaços da comunidade e que os alunos, desde o início da formação, participam de ações orientadas em locais onde futuramente poderão exercer a sua profissão, numa relação de mão dupla, ao mesmo tempo em que os alunos aprendem no contato com a realidade, as instituições, grupos e pessoas se beneficiam das inserções da universidade. Pode-se citar, por exemplo, as áreas da saúde, jurídicas, educação, agrárias que prestam serviços relevantes às comunidades por meio de alunos em formação, sob a orientação de professores e técnicos da universidade.

Assim, têm-se uma perspectiva de articulação entre ensino e pesquisa, neste caso da pesquisa entendida como princípio pedagógico. Considera-se esta perspectiva de extrema relevância, podendo ser esta a base da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A extensão, por sua vez, situa-se nos documentos como uma política de prestação de serviços, embora se saiba das grandes possibilidades e dos vínculos que de fato ocorrem entre ensino e extensão.

3.2.1.4 Qualidade docente

Com relação à categoria “qualidade docente” analisaram-se os critérios propostos pelas IES para indicar a qualidade do trabalho do professor.

Inicialmente, evidenciou-se o destaque dado à dimensão política da ação pedagógica e à dimensão relacional, referente às interações de vários pontos de vista, de visões de mundo e

concepções diversas, sendo o professor aquele que terá ao seu encargo a tarefa de mediar acordos, pactos e compromissos coletivos com os processos de aprendizagem, com as formas de aprender, com interesses que deverão passar do individual para o coletivo, num processo dialético entre teoria e prática, aula e contexto.

Masetto (1998) entende como imprescindível o reconhecimento da dimensão política da docência universitária e diz que o professor é “um cidadão, um ‘político’, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se desprega de sua pele no instante em que ele entra na sala de aula” (p.23).

A mediação pedagógica necessita de uma postura ética, que valorize a pluralidade de idéias, que entenda a diversidade como elemento importante do processo de aprender, que prefira a contradição, o dissenso à aceitação passiva de verdades pré-estabelecidas e de um padrão estereotipado de aluno, necessitando, para tanto, “de estratégias de inclusão e promoção de oportunidades educacionais apropriadas”, como refere a URI. Desta forma, a postura política é também uma postura ética e inclusiva. Além disso, é preciso que o professor “mantenha-se atualizado, capaz de articular sua atuação às diretrizes institucionais, favorecer a aprendizagem, possibilitar a formação pessoal e profissional dos estudantes (...) possibilitar ao aluno a intervenção na realidade; utilizar diversas estratégias de ensino, utilizar e indicar bibliografia atualizada, planejar, avaliar, participar das atividades da IES, realizar auto-avaliação” (UCS); e “pensar o ensino como princípio investigativo para que o aluno possa aprender de forma inteligente” (URI).

As IES entendem a atuação pedagógica como uma atividade intencional, que envolve conhecimentos específicos e próprios da docência (planejar, avaliar, intervir, propor, organizar, provocar) e exige que a instituição faça investimentos no ensino: “na formação continuada dos docentes, na organização dos tempos e espaços conformados à necessidade dos discentes, na qualidade e na quantidade de recursos disponíveis, na avaliação sistematizada dos projetos pedagógicos dos cursos” (UPF); “na co-responsabilidade de gestão e planejamento” (URI); “nas políticas de qualificação docente e valorização profissional (plano de carreira, regime de tempo, condições de trabalho e remuneração)” (UNISC), “programas de apoio e acompanhamento ao trabalho docente” (URI).

Destacam-se, a partir dos documentos, alguns atributos considerados importantes para que o trabalho do professor seja considerado de qualidade:

- ✓ manter uma postura ética e política de aceitação e valorização da diversidade, do dissenso, da pluralidade de idéias e concepções;

- ✓ ter conhecimento amplo da realidade e específico do seu campo de estudos e atuação;
- ✓ organizar e participar de eventos acadêmicos e científicos, estimulando os alunos à produção original;
- ✓ atualizar-se constantemente em relação ao seu objeto de estudos, indicando leituras e referenciais pertinentes;
- ✓ ter um bom relacionamento com os alunos e colegas;
- ✓ participar ativamente da universidade (reuniões, conselhos, colegiados...);
- ✓ possuir conhecimentos didático-pedagógicos, tais como: planejar, intervir,, propor, provocar, organizar, avaliar;
- ✓ ter uma postura investigativa frente ao conhecimento e à realidade;
- ✓ aliar teoria e prática (ensino, pesquisa e extensão), contribuindo com a formação acadêmica dos alunos e o desenvolvimento local e regional.

3.2.1.4.1 Indicadores da qualidade docente: entre o ensino e a pesquisa

A relação entre ensino, pesquisa e extensão é apresentada, conforme elencado acima, como um dos indicadores da qualidade docente, na medida em que esta proposição é oficialmente o que define uma universidade, se constituindo, em tese, no conjunto das atribuições da universidade e, portanto dos seus professores. No entanto, como destaca Dias Sobrinho (1994), a proclamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão “embora aceita como princípio válido na ordem do discurso, muito raramente se torna prática no cotidiano universitário” (p.133).

No caso das IES pesquisadas, observou-se que a extensão é uma atividade considerada como um serviço prestado à comunidade, sem vínculos diretos com a pesquisa e o ensino. Estas, por sua vez, não estão explicitamente relacionadas entre si e com a extensão, salvo no caso em que se pode perceber indícios de a pesquisa ser entendida como um princípio pedagógico, indicando alguma aproximação entre o ensino e a investigação.

A dificuldade em efetivar a articulação dessas três dimensões no trabalho acadêmico talvez possa ser explicada pelas peculiaridades de cada uma delas, ou seja, pelas características que as diferenciam.

Pimenta e Anastasiou (2002) realizaram uma análise dos componentes presentes no ensino e na pesquisa, não fazendo referências à extensão, explicitando as diferenças em termos de sujeitos envolvidos, tempo, resultados, conhecimento e métodos, que contribui para

esclarecer o distanciamento muitas vezes verificado entre as ações de ensinar e de pesquisar na universidade.

As autoras não buscam hierarquizar-las no contexto acadêmico, mas, ao assinalar as suas diferenças, ressaltam a idéia de que a articulação entre ensino e pesquisa poderá ocorrer através da pesquisa da prática pedagógica.

A pesquisa da prática individual e coletiva e de seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige distanciamento e análise das ações executadas e das ocorrências efetivadas à luz dos (quase sempre imprevistos) resultados. Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando à construção de uma teoria emancipatória: torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional, fomentando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor universitário (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 199).

Masetto (1998) salienta que a pesquisa não pode ser entendida somente como uma atividade realizada no nível da produção de conhecimento de ponta, que envolva grandes aportes financeiros e grupos dedicados integralmente para o estudo específico. O autor lembra que o professor faz pesquisa quando aprofunda certos temas e reflete criticamente sobre aspectos teóricos ou experiências profissionais, dando-lhes novos significados, quando escreve textos para serem utilizados em aula; quando escreve capítulos de livros, artigos para revistas especializadas; quando elabora trabalhos para apresentar em eventos promovidos pela própria universidade ou por outras universidades, etc. Essas atividades exigem estudos, aprofundamentos, produções teóricas que irão contribuir nas atividades de ensino e, portanto, estão diretamente relacionadas. Para o autor não há razão para a dicotomia entre ensino e pesquisa, ambas são atividades que se complementam.

Paulo Freire vai além da idéia de complementaridade, para ele a pesquisa é inerente à docência:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (1999, p.32).

As indicações de Masetto (1998) e a conceituação de Freire (1999) dão mostras das possibilidades de relacionar o ensino e a pesquisa. O que provoca a diferenciação é a pesquisa entendida unicamente como o estudo aprofundado e às vezes individualizado de um fenômeno ou objeto, que tem como objetivo fazer avançar a ciência, a tecnologia ou outra área do conhecimento. Este tipo de pesquisa, importante e necessário, é que encontra dificuldades em se relacionar com o ensino. As suas relações são eventuais, não se podendo

dizer que todo o pesquisador que também é professor consegue fazer pesquisas na sala de aula com os alunos, da mesma forma e com a mesma intensidade requerida para o desenvolvimento dos estudos que realiza. Os tempos são outros, as etapas e exigências são diferentes, as construções e elaborações dos alunos em fase de graduação podem não ser adequadas aos graus de exigência de uma pesquisa científica. Além do mais, como explica Cunha (1997), “o aluno de graduação não tem, *a priori*, um compromisso explícito com o produto de suas atividades investigativas, mas tem de viver a investigação como processo de aprendizagem para que possa tornar-se um intelectual independente, capaz de assumir atitudes científicas no seu futuro profissional” (p.84). Desta forma, o ensino indissociado da pesquisa é aquele que tem a dúvida, a indagação, a busca pelo conhecimento como princípio pedagógico. Em outras palavras, o ensino na graduação estará cumprindo o seu papel educativo se formar sujeitos/profissionais capazes de pensar autônoma e criticamente

O distanciamento não está nos fundamentos do ensino e nem nos fundamentos da pesquisa, mas na forma como foram se configurando na universidade. O ensino reprodutivo, sem investigação, sem originalidade e a pesquisa vista como uma atividade altamente produtiva do ponto de vista científico e intelectual, mas destinada a espaços/tempos/estudos e pessoas específicas que podem realizá-la, são de fato inconciliáveis. Não se pode desconhecer a relevância desses estudos e da missão da universidade em realizá-los, mas este tipo de pesquisa pouco se relaciona com o ensino. O ensino com pesquisa consiste na “curiosidade epistemológica” anunciada por Freire (1999), esta sim não permite a dissociação entre ensino e pesquisa.

Desta forma, entende-se que a pesquisa como princípio pedagógico é uma atividade exigente, de permanente indagação e de reflexão sobre o ensinar e o aprender, necessitando, portanto, de aperfeiçoamento profissional. Entretanto, apesar de ser esta a perspectiva inferida a partir da análise dos documentos oficiais das sete IES pesquisadas, apenas três destinam tempos/espacos especificamente voltados para a formação continuada dos professores. No geral, concentram esforços no sentido apenas de proporcionar meios para ampliação da titulação dos professores.

Neste aspecto, todas assinalam para a preocupação com a titulação dos professores e são unânimes em afirmar os propósitos de prover as condições para que possam realizar cursos de Mestrado e/ou Doutorado, por meio de convênios firmados entre IES, ou através de bolsas e/ou garantias de manutenção salarial e dispensa para realização do curso.

Os números indicados nos PDIs demonstram que nos últimos dez anos houve, realmente, um acréscimo significativo no número de titulados em todas as IES e evidencia-se

que quanto maior o número de professores titulados maior é a produção de pesquisas e os programas de pós-graduação.

Neste caso, cabe salientar que a formação oferecida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, é voltada majoritariamente para o preparo do pesquisador e não do docente universitário. Estudos realizados por Masetto (1998), Pimenta e Anastasiou (2002), Dias Sobrinho (1994), analisam o papel dos cursos de pós-graduação e a pouca atenção dada à preparação dos futuros professores do ensino superior.

Inclusive, do ponto de vista legal, a própria LDB 9.394/96 recebeu substitutivos ao projeto original do então senador Darcy Ribeiro, destacando-se o art. 66, que propunha

A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhada da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino (SAVIANI, 1998, p. 144).

Sendo retirada do texto a parte que se refere à formação didático-pedagógica, o “preparo” e não a “formação”, como bem ressaltam Pimenta e Anastasiou (2002), se configura como titulação acadêmica, podendo ser substituída pelo notório saber.

As autoras concluem que como a pesquisa e a produção do conhecimento são os objetivos da pós-graduação e como é uma atividade de mais destaque acadêmico, quando os que já são professores universitários buscam a titulação ou quando os profissionais de diversas áreas inserem-se em programas de pós-graduação, vão em busca de aprofundamentos e habilidades de pesquisa. A melhoria na qualidade da docência não tem sido priorizada pelos programas e tampouco pelos que os buscam. Dias Sobrinho (1994), inclusive, chega a levantar situações em que a pesquisa é tão valorizada nos programas de pós-graduação que alguns professores universitários quando retornam às suas instituições, após a obtenção do título, vêem a docência na graduação como um desprestígio profissional.

Pode-se perceber que o tipo de formação oferecido pelos programas de pós-graduação, da forma como estão organizados, não contribui para a qualificação da docência e que a titulação obtida nesses programas não é suficiente para o exercício profissional.

Reconhecem-se os esforços de alguns programas em oferecer disciplinas e atividades destinadas ao preparo didático-pedagógico dos pós-graduandos, mas, além de não serem todos os programas que apresentam essa disposição, uma vez que não há esta obrigatoriedade, não suprimem e não suprem a necessidade da formação continuada ao longo do exercício profissional. Assim, ao constatar-se que a titulação dos professores não é suficiente para qualificação do trabalho docente, entende-se que a formação pedagógica precisa ser

oportunizada pela universidade, como parte de uma política voltada à qualificação institucional.

3.2.1.4.2 A qualidade docente como política institucional

Ao se constatar que não há uma exigência legal de formação pedagógica como requisito para ingresso na carreira do magistério superior e que a titulação acadêmica não supre as necessidades pedagógicas requeridas para o desempenho da docência, conclui-se que esta formação ocorrerá ou não, conforme o lugar atribuído ao campo pedagógico no conjunto das prioridades definidas por cada instituição.

As três instituições que explicitam os seus programas de formação docente possuem setores especificamente constituídos para a realização do apoio pedagógico. Uma das instituições, segundo informações constantes do PDI, organiza dois seminários anuais, obrigatórios para os professores iniciantes, onde os professores são acompanhados diretamente em seu trabalho de elaboração, análise e implementação do plano de trabalho das disciplinas que ministram. Este acompanhamento é feito por um orientador, escolhido entre os professores mais experientes e credenciados pela instituição para esta atividade, que tem o papel de discutir e refletir junto com o orientado sobre a sua docência.

As outras duas instituições oferecem seminários, oficinas, palestras, apoio individualizado, conforme as necessidades demonstradas por departamento e/ou individualmente pelos professores, manifestando a importância atribuída à questão pedagógica na formação docente.

É provável que as instituições que não dispõem de setores específicos de formação pedagógica de professores realizem alguns eventos neste sentido, mas estes não se encontram registrados nos documentos oficiais analisados e, portanto, não podem ser considerados como políticas institucionais.

O que se sabe, pelas observações, contatos e relatos de professores das IES que pertencem ao COMUNG, é que a questão pedagógica fica circunscrita ao âmbito de cada curso, sendo o coordenador de curso o responsável por prestar orientações, tirar dúvidas, discutir propostas com os professores, de forma individual ou coletiva. Os setores ou assessorias pedagógicas, quando existem, prestam assessoramento aos cursos na elaboração ou reconstrução dos respectivos projetos pedagógicos, tendo em conta a necessidade de adequação dos projetos às diretrizes curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação para todos os cursos de graduação. Sem dúvida é um trabalho relevante e um

espaço interessante para a reflexão sobre os currículos, relação entre as disciplinas, opções epistemológicas e metodológicas, entre outras decisões de caráter pedagógico, mas se não tiverem continuidade após a conclusão dos projetos, pode haver o esvaziamento da discussão pedagógica e da necessária reflexão permanente do professor sobre a prática.

Possuir um setor específico que se encarregue de planejar e coordenar a formação pedagógica continuada dos professores é, sem dúvida, uma boa estratégia para oportunizar a qualificação profissional do docente universitário, mas por certo não é a única. É possível valer-se de outras estratégias para tal, desde que reconhecida institucionalmente como uma estratégia ou programa importante e que se realize de forma permanente, passível de ser avaliado e reorientado. O que se destaca é a necessidade de a instituição assumir o compromisso e a tarefa de aperfeiçoar o seu quadro de professores e a sua oferta educativa como uma política que não pode ficar nas entrelinhas, subsumida nas demais ações consideradas prioritárias. É importante que a universidade estabeleça quais mecanismos serão utilizados para fomentar o desenvolvimento profissional, contribuindo para que cada professor construa a sua identidade docente e, portanto, possa qualificar o ensino universitário.

Stedile (2005) contribui com essa perspectiva quando afirma que

as instituições de nível superior precisam tomar para si a responsabilidade com a formação pedagógica dos docentes se o objetivo é obter, em primeiro plano, a docência universitária com profissionalismo, e em segundo, a qualificação do ensino oferecido neste nível de formação (p. 288).

A ausência de mecanismos institucionais de incentivo à formação pedagógica dos professores na maioria das instituições pesquisadas e a relevância atribuída às políticas de titulação pós-graduada se revelam como indicativos das dimensões que são valorizadas na constituição do perfil docente. Portanto, no entendimento da qualificação profissional do magistério superior, apesar de reafirmada a importância da dimensão pedagógica, esta ainda não conseguiu atingir o prestígio que deve ter no interior da maioria das universidades.

Credenciar-se como uma instituição universitária envolve a produção intelectual, científica, tecnológica e a formação humanística, técnica, social e profissional nas mais diversas áreas; é, portanto, uma tarefa complexa, de alta responsabilidade e com grandes repercussões na sociedade. Mas, contribuir na formação dos seus próprios professores, numa perspectiva dialética, crítica, construtiva, participativa e fortalecedora de identidades profissionais autônomas, pode constituir em um desafio de grande envergadura para a universidade e de forte impacto para a comunidade acadêmica, para qualidade da universidade e para a sociedade em geral.

CAPÍTULO IV A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE

4.1 O perfil do professor e a constituição da docência

Revisando a pesquisa educacional no campo da formação e da prática docente verifica-se que a partir da década de 1970, iniciaram-se os primeiros movimentos de análise da educação na perspectiva denominada de “Teoria da reprodução”, criticando a pretensa neutralidade da escola, de seus fazeres didático-pedagógicos e, portanto, de seus professores. De inspiração marxista, apresentavam uma postura de suspeição frente ao modelo educativo dominante e de denúncia frente às desigualdades promovidas pela escola, a exemplo do que ocorreria, de acordo com essas análises, na esfera da sociedade mais ampla. As categorias de análise eram: as classes sociais, a ideologia, a reprodução, os mecanismos de dominação/submissão e a exclusão social de cunho predominantemente econômico.

De acordo com estudos de Enguita (1989), Althusser (1970) postulava que a ideologia não se adquire através da inculcação nem se conserva apenas como um conjunto de idéias, mas que é adquirida e se exerce através de práticas materiais. Os “aparelhos ideológicos do Estado”, nos quais se localizam tais práticas, compreendem todas as instituições da vida social: igreja, cultura organizada, partidos, família e a escola, formando um *continuum* em que todos participam, inclusive os dominados, sendo mais difícil a tarefa de reação contra a opressão.

Enguita (1989) destaca também as contribuições de Bourdieu e Passeron a partir da análise que realizaram do sistema educacional francês. Em suas pesquisas, os autores concluíram que a escola exercia uma violência simbólica por sua ação arbitrária sobre as crianças oriundas dos meios desfavorecidos. As categorias de análise por eles utilizadas eram o sistema econômico, o sistema cultural e simbólico, o *habitus* e a violência simbólica. Propuseram-se a demonstrar a existência, no interior do sistema educacional, de duas redes escolares: uma rede “primária-profissional”, destinada a formar uma mão de obra de execução e outra “secundária-superior”, destinada a preparar para as funções de concepção e de comando, tendo o professor um papel destacado na reprodução das diferenças, seja por opção ou por omissão.

Bowles e Gintis realizaram um trabalho importante de análise do sistema escolar norteamericano. Os autores constataram que os aspectos principais das relações de domínio e subordinação que ocorrem no mundo produtivo são reproduzidos na escola, construindo uma força de trabalho submissa e fragmentada.

No Brasil, os estudos sobre a formação de professores intensificaram-se a partir dos anos de 1980 com o processo de democratização do país. Estes analisaram, entre outros aspectos, a formação inicial e o papel do professor numa visão de crítica ao reprodutivismo tecnicista da década anterior, propiciando a emergência de pedagogias chamadas de progressistas ou críticas, que procuravam vincular a prática educativa a uma prática social global.

Têm-se, então, a visão de professor como "educador", em oposição ao profissional reprodutor e aos processos formativos centrados no repasse de informações estandardizadas.

Esse momento de crítica foi extremamente fértil para a reflexão quanto ao papel político e social do professor, enfatizando atributos orientados para a conscientização e para a participação nos processos decisórios da escola e da comunidade, mas também fez refletir quanto ao seu papel epistemológico. Paulo Freire (1970, 1975, 1981, 1982) representou um marco na produção e disseminação das idéias da "Pedagogia Crítica", ou, ainda chamada de "Teoria da Resistência", trazendo à tona a contestação da "prática bancária", ou seja, o tipo de educação que somente "deposita" os conhecimentos escolares nos alunos.

As várias produções¹⁷ desse período delineavam um perfil de professor que atendesse ao compromisso político e social com a educação, acrescido, posteriormente, das dimensões humana e técnica, ou seja, o professor político seria também um profissional, com conhecimento do seu campo de trabalho e sensível à condição humana que permeia as suas relações.

Também prosperaram no Brasil análises sobre o currículo escolar, sob a influência da Nova Sociologia da Educação ou Sociologia do Currículo, que se expandia na Inglaterra e nos Estados Unidos. Bernstein é considerado um dos mais importantes teóricos desta corrente. Estudou os determinantes e os efeitos sociais dos modos de estruturação e de transmissão dos saberes escolares, reconhecendo o currículo, a pedagogia e a avaliação como "sistemas de mensagens" que obedecem a princípios de produção e de regulação que podem variar segundo os contextos institucionais e sociais, aos quais dá o nome de "código dos saberes escolares".

Os estudos de Apple, em "Ideologia e currículo", publicado em 1982, mostram o currículo escolar como um forte instrumento de veiculação da ideologia dominante e de exclusão de outros conhecimentos, culturas e modos de analisar e viver no mundo. O apelo aos professores no processo de transformação produz as perspectivas de professor como transformador, emancipador, conscientizador.

¹⁷ Destacam-se as produções de Moacir Gadotti (1981, 1985, 1986), Dermeval Saviani (1984, 1991), Henri Giroux (1986, 1988), entre outros.

De acordo com as análises de Fontana (2000), embora tenha sido um período de importantes reflexões, foi também de denúncias sobre a escola e o desempenho do professorado, responsabilizando-os, em grande medida, pela reprodução e dominação exercida sobre as classes oprimidas. Ora por consentimento, ora por alienação. Essas análises encaminharam para a idéia da docência como um grupo profissional marcado pela acomodação, pelo corporativismo, pela incompetência e descompromisso social e político, oscilando entre a resistência à mudança e a adesão superficial às determinações do modelo educacional em voga.

Ao lado das denúncias surgiram prescrições sobre os atributos de um bom professor, as quais, ao longo do tempo e por diferentes abordagens, foram delineando vários perfis profissionais.

Fontana afirma que

Tais referências acabaram contribuindo para a imagem de uma categoria profissional inscrita na ordem social a partir do negativo: "sem competência técnica, sem consciência e compromisso políticos", "sem identidade profissional" (2000, p.25).

A autora salienta que, apesar dos sentimentos de menos valia produzidos nos professores a partir dessas teses, estas foram importantes para denunciar a racionalidade técnica que prevalecia na formação e nas práticas dos professores e para abrir possibilidades a estudos que foram além da denúncia e da culpabilização dos professores.

Assim, passou-se pelas categorias de "professor reprodutor", "professor tradicional", "professor conscientizador", "professor político", "professor técnico", "professor construtivista", chegando-se, na década de 1990 à abordagem de "professor reflexivo", fundamentada nos trabalhos de Donald Schön (1992), António Nóvoa (1991, 1992, 1994), Angel Pérez Gómez (1992), Kenneth Zeichner (1992, 1993), cuja ênfase foi dada à relação entre teoria e prática, ou reflexão na ação.

A estas se podem acrescentar outras categorias que auxiliam na compreensão da constituição da docência, como o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1990), que evidencia como os comportamentos são estruturados pelas práticas exercidas social e coletivamente, que, por sua vez, constituem-se em saberes da prática. O conceito de *habitus* pode ser associado aos estudos sobre os espaços institucionais e a noção de cultura organizacional desenvolvida por Sarmiento (1994), que procurou demonstrar a importância das condições estruturais, relacionais, de trabalho, próprias de cada instituição e de cada contexto na construção da docência.

Analisando a forma de constituição da profissão docente relacionada ao grupo ocupacional e à instituição escolar, Marilda Silva (2005) desenvolve o conceito de “*habitus* professoral”, apoiada em Bourdieu e na idéia de “experiência”, indicando que o professor aprende a ensinar pelo exercício de ensinar e que qualquer tentativa de qualificação didática terá que partir da análise do *habitus* com vistas a sua reconstrução e configuração de um novo *habitus*.

Estudos sobre o cotidiano como espaço de experiências e como construção histórica são realizados por Lefebvre (1983) que analisa as representações como forma de dialetizar o saber e suas relações com as vivências. O sujeito como construção histórica, com enfoques diferentes, foi abordado por Deleuze (1987), Bakhtin (1986), Vygotsky (1986). Todos eles passando a influenciar as análises da problemática do professor no contexto da sociedade contemporânea.

A crise do paradigma moderno de sociedade, que se torna evidente a partir da segunda metade da década de 1990, dada as transformações econômicas, sociais, políticas, ambientais, científicas, mobiliza as pesquisas para o estudo do local, do espaço micro, do individual. Se, por um lado, esse enfoque possibilitou a análise do sujeito, da subjetividade, da “voz do professor”, das suas “histórias de vida”, por outro lado, correu-se o risco de, ao particularizar, desconsiderar o sujeito-professor e a escola em suas relações/espacos sociais mais amplos em que se constituem, assim como as características e saberes que identificam esse grupo ocupacional.

Atualmente estão mais em evidência as análises sobre a constituição da docência que percebem o professor como um profissional prático. Garcia, Hypolito e Vieira (2005) entendem que essa é uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos que os professores constroem em suas próprias práticas educativas, não sendo possível definir padrões gerais para toda a categoria. A profissionalização reside na qualidade reflexiva das práticas. Os autores enfatizam a noção de “prática reflexiva” originada da concepção de “professor como prático reflexivo” (SCHÖN, 1992), permitindo uma visão crítica sobre a docência como prática social. Entretanto, os teóricos da prática reflexiva alertam para os reducionismos que podem acarretar tal proposição quando confinada ao individualismo e aos conhecimentos exclusivamente experienciais, na medida em que não se podem aceitar todas as práticas docentes como valiosas e acertadas e tampouco entender as decisões pedagógicas como de foro íntimo, sem considerar os objetivos sociais, morais, intelectuais da educação.

Tardif (2006) reitera a tese da experiência de trabalho como fonte privilegiada do saber-ensinar e sustenta que os professores mobilizam os saberes que acreditam ser importantes para o seu trabalho em sala de aula, refutando aqueles que consideram pouco úteis no dia-a-dia. Salienta que estes saberes são diversificados e provenientes de fontes variadas e “não correspondem, ou correspondem muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação” (p.61).

O autor propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, procurando dar conta da pluralidade do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho, enfim com sua experiência de trabalho.

O modelo classifica os saberes em cinco grupos:

- ✓ saberes pessoais dos professores;
- ✓ saberes provenientes da formação escolar anterior;
- ✓ saberes provenientes da formação profissional para o magistério;
- ✓ saberes provenientes dos programas e livros didáticos;
- ✓ saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

No caso dos professores universitários, seria necessário fazer adaptações a esta tipologia, substituindo os saberes provenientes da formação para o magistério pelos saberes oriundos dos vários tipos de formação profissional e, em muitos casos, das suas experiências profissionais fora do espaço acadêmico. Neste grupo de professores, o que parece ser mais importante é justamente o conhecimento de um campo de estudo específico e a experiência neste campo, sendo estes os saberes mais mobilizados na atividade de sala de aula.

Percebe-se, assim, um deslocamento no foco das pesquisas sobre o professor, das abordagens prescritivas, definindo atributos constituintes de um dado perfil idealizado de acordo com o enfoque adotado, para as pesquisas que procuram compreender a constituição profissional, os "modos de ser professor", aliados ao "ser pessoal", envolvendo o indivíduo, a cultura e a sociedade, tendo como base as necessidades da prática e a “reflexão sobre e na ação”.

Neste deslocamento situam-se os estudos de gênero, os estudos culturais, a análise das narrativas, trazendo à tona categorias antes não analisadas e que colocaram em pauta as relações do professor com ele mesmo, com o trabalho, com a tradição, com a cultura (ocupacional, institucional, regional, mundial), ampliando as formas de se pensar a docência.

Esta breve revisão dos estudos realizados sobre o perfil do professor e a constituição da docência deixa claro que muitas das categorias analisadas devem ser consideradas, igualmente, na compreensão da docência do ensino superior.

Apesar de as categorias utilizadas nas pesquisas sobre a docência serem úteis em qualquer nível em que ela se realiza, referem-se majoritariamente aos professores da educação básica. Um indício da escassez de pesquisas que procuram estudar a docência universitária deriva das circunstâncias peculiares em que ela se constituiu, ou seja, os professores chamados a atuar nas primeiras universidades criadas no Brasil não eram professores de formação, eram profissionais de destaque social em uma determinada área de atuação que, pela competência verificada no trabalho autônomo, eram convidados a atuar como professores. Além disso, o fato de a docência ser historicamente uma atividade sem prestígio, o professor universitário não se identifica como tal.

O estudo sobre as profissões pode ajudar a esclarecer o pouco prestígio que a docência tem nos meios acadêmicos.

4.2 Profissão docente

A questão da profissionalização aparece de forma recorrente nos estudos sobre a constituição e a identidade docente. Nas produções mais recentes encontram-se críticas às abordagens que pretendem estabelecer critérios externos e arbitrários de qualidade do desempenho docente; mas também se verificam os estudos que alertam para as artimanhas na evocação de maior profissionalismo, quando é pretendida dos professores “uma lógica sacrificial de entrega à respectiva actividade ocupacional, aludindo conjunturalmente ao sentido de ‘missão’ ou à energia de ‘militância pela Educação e a Cultura’ que a condição docente incorporaria” (SARMENTO, 1994, p.36). Outras análises questionam a visão funcionalista do uso do termo “profissionalização”, colocando em causa o próprio conceito. Este serviria para legitimar a dominação dos grupos profissionais que detêm um alto *status*, notadamente algumas profissões liberais.

Tanto o termo profissionalização, relacionado ao processo de busca pelo profissionalismo ou os mecanismos utilizados em favor da qualificação profissional, quanto o termo profissionalismo que para Brzezinski (2002) corresponde ao estatuto social de uma dada atividade humana baseada em saberes, atributos e valores próprios, se originam da concepção de profissão fundada pela sociologia das profissões.

Para esta concepção

os diferentes grupos ocupacionais são ou não são profissionais de acordo com a presença ou ausência de um conjunto de atributos ou características próprias, a saber: a posse de um saber altamente especializado, expresso através de um vocabulário esotérico e adquirido através de uma formação que exige uma longa escolaridade; o rigoroso controlo de admissão dos candidatos ao exercício da profissão pelos membros já integrados; a existência de um código de conduta profissional onde exprime o carácter desinteressado da actividade exercida, a orientação para o cliente e o ideal de serviço; a liberdade de exercício da profissão, sem constrangimentos exógenos; a existência de organizações profissionais distintas dos sindicatos, o usufruto de condições de trabalho adequadas (SARMENTO, 1994, p.39).

Este seria, na classificação de Hargreaves e Goodson, citados por Garcia, Hypolito e Vieira (2005), o profissionalismo clássico ou a profissão liberal na concepção de Enguita (1991). Para estes autores tais características correspondem a ocupações como Medicina e Direito, cujos atributos garantiriam a legitimidade pública e o reconhecimento social.

É possível problematizar a aplicação da “profissionalização” ao grupo ocupacional docente, uma vez que na perspectiva tradicional funcionalista, as características do trabalho docente não correspondem àquelas descritas pelas “profissões”. A dificuldade de aplicar esta categoria ao magistério permitiu que este grupo fosse classificado como semiprofissional.

Ao propor esta classificação, Enguita (1991) utiliza a comparação entre grupo profissional e classe operária. De acordo com a sua caracterização, um grupo profissional pode ser definido como uma categoria auto-regulada de pessoas, cujo trabalho é voltado diretamente para o mercado; detém a posse restrita e resguardada legalmente do direito de oferecer um determinado tipo de bens e serviços; possui autonomia no processo de trabalho; a regulamentação legal e a existência de normas de funcionamento da profissão são as expressões da sua influência sobre o poder público; mesmo quando trabalham como assalariados, os grupos com grande força corporativa mantêm boa parte de sua autonomia e de seus privilégios em termos de renda, poder e prestígio. A classe operária, por sua vez, não tem acesso à propriedade de seus meios de produção: não tem controle sobre o objeto e sobre o processo de seu trabalho; não tem autonomia sobre sua atividade produtiva; sofre a divisão, desqualificação e degradação de seu trabalho.

Como o trabalho docente compartilha características de ambos, Enguita inclui os professores na categoria de semiprofissionais. Para explicitar essa ideia sustenta que

a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões. Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação, em comparação com o

conjunto dos trabalhadores assalariados, e conservam algum controle sobre seu processo de trabalho (1991, p.50).

O discurso sobre a profissionalização dos professores tem sido analisado como uma retórica das reformas educacionais, adotadas no Brasil nos anos de 1990 e algumas delas ainda em curso, para garantir a adesão do professorado aos princípios de intensificação do trabalho docente.

Para Popkewitz (1992), o uso do termo serve menos para melhorar o *status* do professor do que para enclausurá-lo em práticas burocratizantes e alienantes, baseadas no fazer dissociado da reflexão, visto que, pela intensificação do trabalho a que o professor se vê submetido em nome da profissionalização, resta pouco tempo para a análise, a crítica e a produção intelectual.

Os professores, por desenvolverem seu trabalho em instituições hierarquizadas, onde ocupam posições consideradas subordinadas, estão sujeitos a diversas formas de controle e deparam-se com nítidos limites para o desenvolvimento de um trabalho efetivamente autônomo.

O conceito de proletarização é utilizado por Apple (1995) associado ao fenômeno da feminização do magistério como decorrência da ampliação do controle do Estado sobre a educação escolarizada. Em suas análises identifica que na medida em que as mulheres foram assumindo a atividade docente, pelo afastamento dos homens em busca de ocupações mais lucrativas, inicia-se o processo de dominação da burocracia estatal sobre o trabalho, demonstrada pela separação entre concepção e execução, e a sua desvalorização ou proletarização.

Cunha (2007) identifica a aplicação do termo profissionalização à categoria do magistério como uma apropriação da lógica liberal-mercadológica do discurso produzido pelos próprios professores, como alternativa de resistência ao constante desprestígio da carreira. A contraproposta construída “aplicou os princípios de gerência empresarial na manutenção/aumento da produtividade, fazendo com que o discurso da profissionalização fosse presa fácil de uma visão neotecnicista” (p.13).

As tentativas de comparação e/ou de aproximação da docência com as profissões liberais colocam-na ora numa condição de desprestígio (semiprofissão), ora numa condição de suposta autonomia, autogestão, co-responsabilidade, compromisso profissional (novo profissionalismo). O movimento gerado pelas reformas educacionais dos anos 1990, que prega a profissionalização do magistério, tem de fato acarretado maior opressão e controle da docência pela pressão das restrições de tempo, maior número de alunos por turma, avaliação

de resultados contabilizados pela quantidade de participações em eventos científicos, publicações, pesquisas. Este tipo de profissionalismo corresponde a uma visão de profissionalismo de resultados.

Para Hargreaves e Goodson, citados por Garcia, Hypolito e Vieira (2005), o que decorre daí é uma autoridade despersonalizada, uma docência de resultados confundida com profissionalismo. Segundo os autores, o trabalho docente tem sido crescentemente moldado pelos imperativos e conveniência econômica como resultado das necessidades do Estado em estabelecer as novas condições para acumulação do capital.

A concepção de profissionalidade que “se traduz na idéia de ser uma profissão em ação, em processo, em movimento” (CUNHA, 2007, p.14) parece ser mais adequada ao trabalho docente do que o termo profissão, isto porque “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2006, p.24).

Para Sarmiento (1994), profissionalidade

corresponde à natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes, das competências e das capacidades usadas no exercício profissional. O seu incremento desenvolve-se por processos de formação, pela prática e pela interação no interior do grupo profissional e corresponde ao processo de desenvolvimento profissional (p.38).

Estas reflexões, embora sejam importantes para evitar a comparação da docência às profissões liberais e, principalmente para alertar quanto aos prejuízos da adesão acrítica aos modelos produtivistas de intensificação do trabalho em nome da profissionalização, não podem impedir que se analise a atividade docente como uma ocupação exigente, que precisa assumir compromissos sociais e institucionais, determinadas competências, espírito colaborativo, enfim, certos atributos e conhecimentos específicos desta profissão.

Para Santomé (2006)

El trabajo profesional se ejerce fundamentándose en una amplia base de conocimientos teóricos que, obviamente también fueron construidos tomando en consideración múltiples resultados de experiencias y prácticas. Cuando ciertos sectores del profesorado declaran sin rubor que las teorías no sirven para nada, lo que ponen de manifiesto son los enormes déficit de su formación; podríamos decir que en ese momento implícitamente proclaman que debería otorgársele el rango de profesional de la psicología del desarrollo a toda mujer que haya sido madre y, con esa misma lógica, también el de profesora

El trabajo docente requiere de profesionales que aprendieron a investigar y a trabajar en equipo; que son capaces de colaborar con compañeras y compañeros poniendo siempre a prueba y a discusión sus modos de pensar y actuar.

Para ser professor não basta gostar de dar aulas, ter vocação, ter um conhecimento prático, é preciso fundamentar-se na teoria.

Assume-se, neste trabalho, a perspectiva da docência como uma profissão com suas especificidades, que não coincide nem com o modelo das profissões liberais, nem com o modelo burocrático, que implica no controle absoluto da burocracia estatal ou da administração institucional, porque “a complexidade dos contextos e das situações de ensino não pode ser regulada ou controlada por administração nenhuma” (ENGUITA, 2004, p. 121), por mais que esta seja a intenção. É, sim, composta por valores, princípios, conhecimentos e práticas que a identificam e a diferenciam de outras profissões.

Os debates pedagógicos contemporâneos têm tido a preocupação em construir uma epistemologia da prática docente, atentos justamente a este movimento que caracteriza a educação, tomando como base as relações que ocorrem no ato de ensinar e aprender e análise do contexto em que ocorrem essas relações.

A epistemologia da profissionalidade docente precisa levar em consideração a produção do campo da pedagogia, da didática, partindo da reflexão sobre as práticas acumuladas pelos professores no exercício da atividade, com destaque àquelas que foram mais bem sucedidas em termos de aprendizagem dos alunos, sem desconsiderar a análise dos contextos institucionais e as condições em que o trabalho se realiza. Tais elementos poderão desenvolver nos professores um sentimento de valorização do trabalho, fortalecendo-os para que possam lutar pelo reconhecimento e pela valorização social.

A busca da profissionalidade docente, como resultado dos esforços no sentido de fortalecer o campo pedagógico e os próprios professores se justifica pela necessidade de qualificar a educação e tornar evidente a sua importância social num cenário profissional, notadamente o da universidade, em que disputam diferentes instâncias de poder, onde a docência ainda não é um lugar de destaque.

4.3 Os sentidos do ensinar e do aprender

A ação de ensinar traz implícita ou explicitamente uma concepção de como os alunos aprendem. Mesmo que o professor não identifique a teoria que orienta as suas ações, ela está presente.

Para Scriptori (2004) “os professores costumam desconhecer as bases teóricas de suas ações pedagógicas” (p.65) e, não raro, baseiam as suas representações sobre a aprendizagem

no senso comum, nas descrições de manifestações externas de aquisição de conhecimento e não como ele se efetua.

Ainda é comum o entendimento de que um aluno aprendeu quando é capaz de reproduzir literalmente a aula dada. Esta perspectiva situa-se numa lógica empirista, porque o professor acredita que pode dar (repassar) conhecimento ao aluno, que simplesmente irá reproduzir em um dado momento. O que na verdade o professor está fazendo é descrevendo um comportamento: “reproduziu, memorizou”, mas nada está sendo dito sobre as operações mentais que são efetuadas.

Na concepção empirista, o conhecimento é externo ao sujeito, é proveniente exclusivamente do meio que, por transmissão/memorização mecânica, vai compondo o seu corpo de conhecimentos. Nesta visão, a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo e retê-lo na mente. Neste caso, a figura do professor é central e a oratória constitui a sua principal habilidade, o conteúdo programático tem um fim em si mesmo e a avaliação consiste em verificar o resultado do que foi transmitido, quanto mais fiel for a reprodução, melhor será considerado o desempenho do aluno.

Apesar de o empirismo ser a concepção dominante, outra visão epistemológica, contrária a esta, se encontra presente nos discursos e práticas docentes e consiste na crença de que o conhecimento é algo que o sujeito traz dentro de si, que é uma condição inerente ao sujeito, bastando ser atualizado mediante processos maturacionais. A esta concepção dá-se o nome de racionalismo ou apriorismo porque supervaloriza o papel da mente no processo de aquisição do conhecimento e, ao fazê-lo, desconsidera outros fatores importantes para o processo de aprender, ao mesmo tempo em que pode gerar visões preconceituosas e deterministas acerca das possibilidades de aprendizagem, na medida em que aceita a idéia de que alguns aprenderão, outros não, conforme as suas condições mentais previamente definidas. Neste caso, o professor é adepto à teoria do “dom”, do “talento”. O trabalho do professor é o de potencializar aquilo que o aluno já possui, como por exemplo, o talento para ciências exatas, quando este “talento” não existe, pouco ou nada pode ser feito.

Para Meirieu (1998), as representações dominantes sobre aprendizagem são particularmente sólidas, porque permitem também legitimar práticas de ensino, ou mais exatamente, limita as últimas a práticas de informação (empirismo) ou de motivação (racionalismo).

As duas concepções negam ao sujeito que aprende qualquer participação efetiva no ato de aprender, ora é algo externo, ora é geneticamente determinado. O conhecimento não é visto como relacional, contextualizado, ativo.

Embora esses tenham sido os modelos que nós, professores atuais vivenciamos como alunos, hoje as pesquisas nos disponibilizam um quadro teórico que nos permite problematizar estas concepções.

O conceito de aprendizagem e, por conseqüência o de ensino, vem tomando novos contornos nos debates universitários. A perspectiva que rompe com os modelos empirista e racionalista orienta-se para uma visão relacional e dialética onde a aprendizagem do aluno é priorizada em relação ao ato de ensinar. A terminologia “ensinagem”¹⁸, utilizada por alguns estudiosos da Pedagogia e da Didática, demonstra claramente que só há ensino quando há aprendizagem.

A concepção construtiva e dialética aparece como uma das opções epistemológicas que responde satisfatoriamente às perspectivas educacionais da universidade, visto que o seu papel é de produtora/veiculadora de conhecimentos. Esta concepção contextualiza a educação no sentido de perceber os múltiplos desafios impostos pela contemporaneidade e, ao reconhecer a complexidade da sociedade, considera que o estudante terá que aprender a pensar, assimilar ou apropriar-se de princípios organizadores do conhecimento, atribuindo-lhe sentidos.

O estabelecimento de nexos e a atribuição de sentidos que tornam as coisas do mundo compreensíveis são os desafios da educação. Neste sentido, Moser (2004) argumenta que

O grande problema da educação é conseguir que o aluno transforme a informação impessoal, no vídeo, no papel ou na fala, em conhecimento (apropriação e assimilação) e este em sabedoria ou sapiência e empregá-lo para orientar sua vida (p. 44).

Aprender envolve um sistema de **significações**, ou seja, de atribuição de **sentidos**, informações sobre o objeto de estudo em relação aos conhecimentos que já dispõe – conceito prévio, e **significados**, que resultam da disposição interna (esquemas mentais) e da motivação para aprender que se refere a um projeto pessoal (possibilidade de utilização conceitual ou prática).

Meirieu (1998) defende a idéia de que há aprendizagem, ou seja, construção de conhecimento, apenas quando há interação entre informação (conceitos prévios/sentido) e um projeto pessoal (significado). Para o autor, os conceitos prévios ou pré-conceitos são imprescindíveis para as aquisições futuras pelo fato de que o sujeito só entra em contato com as coisas porque cria vínculo com elas e esse vínculo é constituído pela idéia que ele tem dessas coisas, pelo projeto pessoal e pelas informações que já tinha sobre elas. Assim, um

¹⁸ Lea das Graças Anastasiou e Leonir Alves aprofundam esta terminologia em “Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula”. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

professor ao apresentar um novo assunto não pode imaginar estar apresentando algo tão inusitado, ignorando toda a anterioridade, se assim ocorrer é possível que a interação entre informação/projeto não ocorra, dificultando a produção de significação e, portanto, da aprendizagem.

O autor destaca que a aprendizagem

- ✓ é um sistema de significações através do qual o sujeito se apropria do mundo;
- ✓ a memória não é uma seleção de arquivos, mas a integração de informações em um futuro possível para o qual nos projetamos;
- ✓ não se constrói sobre a ignorância, mas sim pela reelaboração de representações anteriores sob a pressão de um conflito cognitivo;
- ✓ ocorre pela reelaboração de representações em “situações-problemas”; porque a racionalidade nocional aparece apenas no fim do processo como uma elucidação do resultado e não como o procedimento de sua elaboração;
- ✓ nunca é redutível a simples lógica cumulativa.

Aprender implica em compreender, em transformar a realidade. Para Scriptori (2004)

Isto quer dizer que se quisermos ajudar alguém a conhecer teremos que, de alguma maneira, provocar nele as modificações de sua capacidade de compreensão do mundo. Para tal tarefa será preciso termos teorias consistentes que venham subsidiar nossa práxis sobre como as pessoas aprendem. Se quisermos avançar, se quisermos ir além do senso comum, temos que ter uma teoria (p.66).

Na perspectiva dialética, de acordo com Vasconcellos (1993), o conhecimento é o processo de estabelecimento, no sujeito, de representações mentais das diferentes relações constituintes do objeto ou das diferentes relações de um objeto do conhecimento com outro, consiste numa representação mental de relações.

Para este autor, a epistemologia dialética traz significativas contribuições para compreender o processo de construção do conhecimento no sujeito e sinaliza para alguns de seus pressupostos:

- ✓ condição necessária para conhecer:
 - o sujeito precisa “querer”, sentir necessidade de conhecer;
 - o sujeito precisa ter estrutura de assimilação para aquele objeto (quadro conceitual correlato); precisa ter certos conhecimentos anteriores relacionados aos novos;
- ✓ o conhecimento novo se constrói a partir do anterior/prévio/antigo (seja para ampliar ou negar, superando);
- ✓ o conhecimento conceitual (em particular o científico e o filosófico) é construído a partir da linguagem verbal;

- ✓ o conhecimento é estabelecido no sujeito por sua ação sobre o objeto;
- ✓ esta ação pode ser, em termos predominantes, motora, perceptiva ou reflexiva;
- ✓ dois sujeitos poder estar fazendo a mesma atividade – exemplo: ouvindo o professor -, mas com graus de interação com o objeto de estudo bastante diferentes;
- ✓ o processo de construção do conhecimento no sujeito passa por “movimentos”: Síncrise, Análise e Síntese;
- ✓ o conhecimento não se dá de uma vez (não é linear), mas por aproximações sucessivas (sínteses em níveis cada vez mais elevados);
- ✓ para poder captar as relações de constituição do objeto, o sujeito precisa analisá-lo, o que significa dizer que deve “decompô-lo” em suas partes constituintes. No processo de análise, o sujeito precisa ir além das aparências;
- ✓ diante de situações problematizadoras, o sujeito elabora hipóteses explicativas.

Aprender exige esforço, tanto de quem aprende quanto de quem ensina. A atitude passiva de um e de outro não poderá resultar em aprendizagem, visto que é sempre um processo exigente do ponto de vista cognitivo. Desta forma, acredita-se que para ensinar é preciso apropriar-se de um quadro teórico que supere o senso comum.

Não que se defenda uma ortodoxia epistemológica; o que se espera é que existam definições claras quanto a este aspecto essencial no processo formativo. O que se observa no contato com professores e por meio do estudo de publicações que abordam essa questão¹⁹ é que vários professores não conseguem fundamentar as suas ações de ensino, não dispõem de mecanismos teóricos, utilizam-se de recursos de ação baseados no ensaio e erro e em modelos que deram certo em um dado momento.

Cunha (1997) constatou que, ao subestimarem os elementos propriamente pedagógicos no trabalho que realizam no ensino superior, os professores universitários baseiam as suas ações mais no empirismo e na imitação de modelos do que na preparação sistemática e teórica do ato pedagógico.

Para Tardif (2002), ensinar é fazer escolhas que não ocorrem exclusivamente *a priori*, mas, em grande parte, se dão em plena interação com os alunos. Sabe-se que as muitas decisões que precisam ser tomadas nas situações práticas nem sempre podem ser explicitadas racionalmente, mas certamente são configuradas por várias fontes. Se dentre estas fontes o professor dispuser de elementos didático-pedagógicos sustentados por concepções de aprendizagem e ensino, suas escolhas e decisões terão mais chances de atender às perspectivas

¹⁹ Este tema é ampliado por Fernando Becker, no livro “A epistemologia do professor”.

de um ensino de qualidade, reforçando a necessidade de conhecimentos próprios para o exercício da docência.

Sobre a necessidade de um saber próprio da docência, Masetto (1998) argumenta que

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (p.11).

Não basta, pois, para ser professor, ter conhecimentos profundos sobre um campo ou área do saber. É preciso saber “ensinar”, apropriar-se de elementos que sustentem o trabalho didático, que permitam ao professor fazer a mediação entre os conhecimentos prévios ou pré-conceitos dos alunos e os conhecimentos científicos e culturais, provocando a reelaboração interna de um novo saber. Saber ensinar envolve a produção de conhecimento significativo que precisa dar conta do avanço da ciência, da tecnologia, da cultura e, também, dos problemas que atingem as sociedades. Saber ensinar exige sensibilidade, aceitação e reconhecimento das diferenças, espírito investigativo para compreender a realidade e os processos de pensamento dos alunos. Exige, portanto, um conhecimento próprio, complexo e altamente qualificado.

É perceptível que os conhecimentos específicos do campo do ensino não são devidamente valorizados como importantes para o exercício da docência universitária. Por um lado, esta falta de importância pode ocorrer por parte dos próprios professores que, em alguns casos, sequer sabem da existência da pedagogia como uma ciência que estuda os elementos constitutivos da educação e do ensino, ou a consideram desnecessária na educação superior. Por outro lado, pode ocorrer por parte da instituição universitária que considera suficiente a formação do professor em sua área específica, valorizando os resultados (produto) e não o processo.

Tendo isto presente, um projeto de gestão acadêmica da universidade precisa explicitar que tipo de conhecimento será priorizado e que meios serão utilizados para que ele ocorra, deixando claro, igualmente, qual sujeito pretende formar e que projeto de sociedade pretende auxiliar a construir ou legitimar.

O respeito e incentivo à pluralidade de idéias como um dos princípios da universidade precisa ser sustentado por rumos e metas comuns, em especial, no que se refere à relação com o conhecimento, ou melhor, como se espera que ocorra o conhecimento por parte dos alunos

4.4 Saberes e a identidade do professor universitário

A maioria dos professores que atuam nas universidades, com exceção das Faculdades de Educação, é constituída por médicos, engenheiros, psicólogos, dentistas, advogados, etc., que também ocupam a função docente.

Pimenta e Anastasiou (2002) esclarecem que são profissionais, em geral de notado saber e expressão em suas atividades, que, por interesse em realizar pesquisa, buscam maior qualificação em cursos de mestrado e doutorado e prestam concurso em universidades públicas e privadas, ou, em alguns casos, por convite dos gestores, concordam em destinar algumas horas do seu dia para atividade docente, seja na graduação ou na pós-graduação. Porém, quando perguntados sobre que profissão exercem, respondem: médico, engenheiro, psicólogo, e..., professor universitário. As autoras salientam que para alguns profissionais a vinculação com a docência na universidade, mesmo que com poucas horas de dedicação, confere maior visibilidade à atividade como profissional liberal, rendendo-lhes muitos benefícios, por isso, mesmo não sendo considerada a principal atividade, é citada em vários casos como forma de valorização da profissão.

Essa situação tem origem na própria constituição da universidade brasileira que, desde a criação dos primeiros cursos em nível superior, assumiu o caráter técnico, de formar pessoas com conhecimentos específicos de uma dada área de atuação, capazes de exercê-la profissionalmente com algum grau de competência a partir da certificação conferida pela instituição. Assim, o quadro de professores desses primeiros cursos isolados e profissionalizantes era composto por pessoas de destaque nas suas respectivas profissões, capazes de transmitir seus conhecimentos aos estudantes, mas sem nenhum grau de exigência quanto à formação para a docência.

Colaborando com esta constatação, Masetto (1998) informa que

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite: *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer (p.11).

A crença de que “quem sabe fazer sabe ensinar” parece estar presente em boa parte das instituições de ensino superior e até mesmo nos textos da legislação educacional em vigor, uma vez que para ser professor universitário a exigência legal²⁰ é a formação em nível de pós-

²⁰ Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96

graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado na área de conhecimento em que pretende atuar como docente. Sabendo-se que os cursos de mestrado e doutorado em geral preparam pesquisadores e não professores, salvo nos casos já assinalados em que os programas de pós-graduação optam por oferecer disciplinas e atividades vinculadas ao preparo pedagógico, mas não mais em caráter obrigatório, pode-se afirmar que não há um preparo específico e exigências pedagógicas prévias ao exercício do magistério em nível superior.

Para Cunha (2004)

O estranhamento diante da inexistência de um mecanismo de formação de docentes fica ainda maior se levarmos em conta que essa ampliação do número de estudantes e instituições foi complexificada pela diferenciação dos cursos de graduação, num período em que as mudanças no conhecimento têm sido rápidas e profundas. Causa espécie que o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério (p.797).

Apesar da expansão do número de instituições de ensino superior e, portanto de professores deste nível de ensino, é ainda corrente a idéia de que a educação superior não requer formação para ensinar. Para exercê-la é suficiente ter o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é o exercício profissional e/ou a pesquisa.

No capítulo anterior fez-se referência à separação existente entre ensino e pesquisa e a dificuldade encontrada pelas instituições para atender ao princípio da indissociabilidade. Acredita-se que é preciso reconhecer que a pesquisa científica apresenta características próprias que a diferenciam do ensino quanto ao tempo de produção, sistematização e síntese; número de pessoas envolvidas; recursos necessários; dispositivos metodológicos, entre outras, que tornam as tentativas de aproximação pouco produtivas do ponto de vista da formação dos estudantes. O que se espera é que os alunos possam elaborar os conhecimentos necessários à sua formação, a partir dos princípios que são originados da pesquisa, ou seja, a indagação, a dúvida, a busca e a construção do conhecimento. É por isso que não basta ao professor ser pesquisador, ele precisa aliar os seus conhecimentos científicos aos conhecimentos pedagógicos para aprender a ensinar. Ter a investigação como princípio educativo pode ser o ponto de encontro entre as duas dimensões que, ao lado da extensão, definem a universidade.

A pesquisa científica qualifica a universidade e seus professores, instaura uma cultura institucional de produção e investigação, contribui com o avanço da ciência e da sociedade, faz circular a inovação e o desejo de inovar, permite ao professor assumir uma atitude que crítica e de pesquisa sobre o trabalho que realiza, mas não pode ser inserida artificialmente no ensino, com o intuito de qualificá-lo. O ensino de qualidade tem os seus próprios atributos e mecanismos que correspondem às dinâmicas do ensinar e do aprender, aos espaços/tempos da formação, e, sem dúvida, é tão complexo quanto pesquisar.

Como o ensino não é reconhecido em toda a sua dimensão, complexidade e importância, tanto nos pesquisadores, quanto nos profissionais autônomos que também são professores, não se verifica a devida preocupação com a dimensão pedagógica no exercício da docência. No geral, pautam suas práticas por algumas concepções, mesmo que não explicitadas, tais como:

- ✓ o papel do professor é o de transmitir conhecimentos, portanto, as aulas devem ser basicamente expositivas e com demonstrações práticas;
- ✓ a habilidade intelectual mais importante do aluno é a capacidade de reter informações, conceitos, fórmulas, etc.;
- ✓ aprende-se a dar aulas por ensaio e erro;
- ✓ a avaliação do desempenho do aluno consiste em aplicar provas e atribuir notas, sendo, muitas vezes, utilizada como mecanismo de controle e autoridade sobre o aluno.

A partir dessas considerações é justificável e compreensível a afirmação de alunos que alguns professores “não têm didática”, termo genérico utilizado ao designar os professores que não dão boas aulas.

Uma questão que contribui para a manutenção desta postura é a concepção de ciência e de conhecimento baseado no paradigma científico moderno que tem na racionalidade técnica o suporte para a explicação e compreensão do mundo.

Origina-se deste paradigma, aliado à filosofia positivista, o ensino compartimentado, o monopólio do saber, a valorização do produto, dos resultados e a supremacia da ciência, especialmente as ciências exatas e naturais, em relação às ciências humanas e sociais.

Apesar das grandes mudanças científicas, tecnológicas, econômicas, sociais, que acenam para a necessidade de construção de novas crenças e possibilidades, este continua sendo um paradigma difícil de ser rompido, mantendo-se, em boa medida, presente nas práticas acadêmicas. O bom professor, nesta perspectiva, é aquele que fala bem, demonstra erudição, transmite muitas informações, é exigente, mantém um grau de distanciamento com os alunos e avalia os produtos. Mesmo que vários alunos e professores já não concordem com esta definição ela ainda percorre o imaginário da academia.

A tradição, a cultura institucionalizada na universidade e na própria sociedade, está fortemente vinculada à racionalidade técnica e instrumental do paradigma moderno, que tende a conservar e reproduzir as práticas dominantes. Para superá-las é preciso desmascarar o

caráter histórico herdado e, portanto, a força do *habitus*²¹ e da *institucionalização*, ou seja, dos modelos teóricos e ideológicos assumidos por uma dada sociedade e, portanto, pelas pessoas que compõem essa sociedade ou uma instituição.

Pimenta e Anastasiou (2002) salientam o poder da institucionalização que cristaliza as visões de mundo e a própria realidade, e como a análise dessas questões nos ajudam a compreender como os conceitos tradicionalmente aceitos se tornam práticas consolidadas nas ações dos sujeitos.

Sarmento (1994) trata da institucionalização como cultura organizacional. Para o autor, a cultura organizacional, no quadro dos diferentes paradigmas e modelos de organização, encontra-se associada à importância que cada modelo institucional atribui à liberdade e autonomia dos atores perante a estrutura de poder e de autoridade, bem como o estatuto atribuído ao simbólico, face ao econômico e ao político. Afirma que o grau de liberdade conferido aos atores e o valor relativo do simbólico constituem dois dos mais significativos traços distintivos entre as instituições.

A cultura organizacional diz respeito aos modelos de gestão da universidade, de organização do trabalho acadêmico, aos requisitos e formas de ingresso e progressão na carreira, ao perfil docente esperado, às expectativas e demandas formativas da comunidade, aos graus de autonomia ou de controle do trabalho docente, aos níveis de participação nas decisões institucionais, às oportunidades de qualificação dos professores. Esses fatores conferem identidade a uma instituição e, portanto, contribuem na constituição docente.

Desta forma, é possível pensar que o professor universitário constrói suas concepções e práticas orientado pelos procedimentos usuais vistos como os mais adequados, assumidos a partir da experiência e das relações com professores mais experientes e com os alunos (institucionalização/tradição) e pelo contexto no qual atua (cultura organizacional), mas com uma característica peculiar que o singulariza e o difere dos professores dos outros níveis de ensino: o escasso reconhecimento da formação acerca do ensino e do pedagógico no seu conjunto.

Lucarelli (2004) situa essa singularidade ao distinguir o processo formativo dos professores do ensino fundamental e médio, baseado na prática de ensinar e no espaço de formação instituído que lhes conferem credenciamento e definem incumbências delimitadas.

²¹ Pimenta e Anastasiou (2002) utilizam este conceito com base em Bourdieu. Assim, o *habitus* consiste em sistemas de disposições duradouras e transferíveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser o produto da obediência a regras e, ao mesmo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um diretor de orquestra.

A autora afirma que

Nos níveis fundamental e médio, a profissão docente identifica e confere um panorama comum para o desenvolvimento de práticas diversas dos professores. (...) Apesar das peculiaridades que caracterizam esses processos, segundo o nível em que trabalharão esses educadores, é o campo da prática docente que define a profissão. (...) A situação não está tão claramente estabelecida no caso do docente universitário, em especial no que se refere à prática profissional que define sua situação na instituição: a prática de ensinar? A prática específica para a qual foi formado em seu campo particular (LUCARELLI, 2004, p. 67).

No ambiente universitário mais tradicional, observa-se que poder e prestígio não estão associados à docência como saber pedagógico, mas ao domínio de um campo científico, tecnológico ou humanístico determinado. Neste caso, ensinar não tem relação direta com conhecimentos pedagógicos, mas com conhecimentos produzidos no campo das ciências e, tampouco, é uma atividade considerada como a mais importante na carreira acadêmica.

Neste sentido, Cunha (1997) afirma que, mesmo considerando o tripé que dá sustentação à conceituação de universidade: ensino, pesquisa e extensão, é para o ensino que as demais funções convergem. É no espaço pedagógico, na sala de aula, nos laboratórios, na biblioteca, nas experiências de campo e nos demais locais e situações de aprendizagens, que as funções de produção/veiculação de conhecimentos e de cultura se materializam. É no pedagógico que projetos, perspectivas, sonhos, convicções se confrontam, se forjam ou se concretizam, é, portanto, onde os estudantes aprendem a ser profissionais e cidadãos. O ensino, dada a sua dimensão e as conseqüências na vida dos estudantes, não pode ser considerado uma atividade secundária no contexto universitário.

O ensino, como base da formação acadêmica, não se restringe à transmissão/memorização de parcelas do conhecimento produzido, mas se sustenta na perspectiva de elaboração do pensamento abstrato, na capacidade de organização de informações e conhecimentos, transformando-os em aprendizagens significativas.

A aprendizagem significativa (SALVADOR, 1994) mediada pela informação, pela cultura e pelo ambiente, se processará em nível de estruturas do pensamento, que, ao serem construídas sustentarão novas aprendizagens em níveis de maior complexidade. A mudança na concepção de ensino e o valor a ele atribuído nos meios acadêmicos serão possíveis quando for compreendido na sua relação com a aprendizagem e na suas implicações para a formação do pensamento.

Buscando compreender a constituição dos saberes e da identidade docente, Tardif (2000) adota a perspectiva de “epistemologia da prática profissional”, cuja finalidade é revelar quais são os saberes dos professores, compreender como são integrados concretamente nas

tarefas profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

A hipótese do autor é que os saberes profissionais dos professores são “saberes da ação”, ou ainda, “saberes do trabalho”. Isto quer dizer que os saberes profissionais não só se referem ao trabalho, mas são saberes trabalhados, incorporados no processo de trabalho, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

O autor caracteriza os saberes profissionais dos professores como:

- ✓ temporais: São temporais em três aspectos: Primeiro porque os professores se encontram imersos no ambiente de trabalho (escolar) mesmo antes de começar a trabalhar, resultando numa bagagem de conhecimentos, crenças, de representações sobre a prática docente construída enquanto alunos. Segundo, porque os primeiros anos de prática profissional são de aprendizagem intensa do ofício. Terceiro, porque se desenvolvem no âmbito de uma carreira, da qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização;
- ✓ plurais e heterogêneos: Porque provém de diversas fontes: pessoais, originados da sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; disciplinares, apoiados na formação profissional; curriculares, oriundos dos programas, guias e manuais escolares e, por fim, se baseiam na experiência de trabalho e nas tradições peculiares ao ofício de professor. São plurais e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado em torno de uma concepção de ensino, ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme as necessidades da prática. Finalmente, porque a ação do professor é orientada por diferentes objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, competências e aptidões;
- ✓ personalizados e situados: O professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. Além disso, os saberes docentes são também situados, isto é, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido;
- ✓ marcadamente humano: Em primeiro lugar, os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos, esta perspectiva orienta a existência, no professor, na disposição para conhecer e compreender os alunos em suas particularidades. Em

segundo lugar, o objeto humano do trabalho docente reside no fato de o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional.

Com estas caracterizações, Tardif (2000) sugere que as pesquisas que pretendam compreender a constituição dos saberes docentes e a própria identidade dos professores, bem como pretendam elaborar um conjunto de conhecimentos necessários ao ensino, levem em conta os saberes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Salienta, ainda, que se façam estudos e que se introduzam dispositivos de formação dos professores a partir de elementos que sejam vinculados à sua prática. E, por último, assinala para a necessidade de os professores universitários realizarem pesquisas sobre as suas próprias práticas de ensino, visto que no entendimento do autor, tem-se na universidade a ilusão que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino.

Esta ilusão faz que exista um abismo entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias de ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores (TARDIF, 2000, p.20).

A construção da identidade do professor está diretamente relacionada ao processo de constituição da docência como profissão, à efetiva formação e preparação para atuar na área escolhida como campo de atuação profissional.

Para os profissionais das demais áreas, a construção identitária se dá ao longo da formação na graduação e nos aprofundamentos posteriores em cursos de especialização, mestrado, doutorado, no exercício profissional, nas associações de classe. Quando esses profissionais tornam-se professores, qual a identidade assumida? A da sua formação de origem ou a da docência universitária para a qual não houve um preparo prévio e, em muitos casos, não há uma formação em serviço?

Pimenta e Anastasiou (2002) salientam que os elementos constitutivos da profissão docente são: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética, têm características próprias que constituíram a formação inicial, preparatório para o seu exercício. Como na educação superior a formação inicial não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada.

Assim, a identidade do professor universitário só poderá se construir se houver mecanismos políticos e institucionais que implementem processos permanentes de formação e de valorização dos saberes docentes.

Que saberes docentes precisam ser mobilizados para atender a concepção de docência numa perspectiva de construção da profissionalidade?

Acredita-se que os professores precisam se apropriar de conhecimentos que envolvam *a realidade educacional* na qual estão situados, precisando, assim, de elementos de contexto (econômico, social, político, cultural) e da instituição educativa (estruturas de poder, formas de organização e de gestão, discursos e práticas veiculadas, vínculos com a comunidade – o instituído e o instituinte); *o seu campo de conhecimento específico*, no caso de professores das diferentes áreas que compõem o currículo de um curso; *o grupo de estudantes e de cada um deles em particular*, detectando motivações, interesses, conhecimentos prévios, modalidades de aprendizagem, processos cognitivos; *a didática*, que compreende as questões específicas de ensinar e aprender, envolvendo planejamento de aulas; concepção e gestão do currículo da sua disciplina e do curso em sua totalidade; processos, técnicas e recursos que podem ser mais adequados para as diferentes situações; modalidades e formas de avaliação; postura em sala de aula; relação com os alunos; organização do ambiente da aula; conhecimento sobre novas tecnologias que auxiliem no processo pedagógico e, por fim, *o conhecimento da profissão* que permita ao professor situar-se na carreira e no contexto da sua profissão, buscando formas de ampliar a sua profissionalidade.

Tendo claro que estes conhecimentos não esgotam a questão da docência e, além de não serem prescritivos, precisam ser considerados à luz dos indicativos da “epistemologia da prática”. Assim, a docência precisa ser apreendida pelo professor a partir das suas relações com o trabalho que realiza e com as suas vivências concretas.

A qualidade de uma universidade está diretamente ligada à qualidade do ensino que oferece que, por sua vez, vincula-se ao trabalho que o professor realiza em sala de aula e em outros espaços acadêmicos destinados à aprendizagem dos estudantes. Desta forma, professores qualificados, bem preparados e dispostos a investir na aprendizagem dos alunos terão maiores condições de criar as situações necessárias para uma formação acadêmica consistente.

No momento em que se discute a possibilidade de uma institucionalidade universitária baseada em princípios da qualidade social, em contraposição aos modelos de gestão e práticas universitárias que priorizam a dimensão exclusivamente técnica, destituída da formação crítica e reflexiva, é importante que se compreenda que a qualidade social envolve qualidade pedagógica na formação dos sujeitos sociais.

4.5 A aula universitária

Se a qualidade de uma instituição universitária está diretamente relacionada à qualidade do ensino que oferece, considerando-se este permeado pela pesquisa e pela extensão, o ensino é o núcleo de uma instituição educativa que visa promover uma boa formação acadêmica e profissional. A qualidade do ensino está, portanto, diretamente vinculada ao trabalho docente e, logicamente, às condições oportunizadas pela instituição para o desenvolvimento do trabalho. Por esta lógica, é na sala de aula que a qualidade se materializa e qualquer tentativa de análise do ensino e de elaboração de propostas para sua qualificação precisam ter a sala de aula como foco.

De acordo com Masetto (2001)

A sala de aula é o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (p.85).

O estudo do fenômeno educativo em suas dimensões mais amplas está circunscrito no campo da Pedagogia Universitária entendida por Leite (2003) “como um campo interdisciplinar que compreende o estudo do docente como intelectual público, do conhecimento social como articulador do científico e do cotidiano, da inovação pedagógica, da avaliação institucional e da classe nos contextos das novas tecnologias” (p.196). Como parte dos estudos próprios à Pedagogia Universitária situa-se a didática universitária, cujo objeto é o estudo e a intervenção nos processos de ensinar e aprender que ocorrem na aula.

Lucarelli (2007) entende a didática universitária como

Uma didática especializada, cujo objetivo é a análise do que acontece na aula universitária, onde estuda o processo de ensino que um docente ou uma equipe docente organiza em relação às aprendizagens dos estudantes e em função de um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação em uma profissão (p.77).

Para a autora, a didática universitária é especializada porque se reconhece como uma disciplina específica dentro do campo didático e se identifica como algo de constituição recente dentro do seu próprio campo disciplinar, sem a tradição e a legitimidade conferida às didáticas dos níveis da educação básica, cuja pertinência e necessidade ainda são discutidas.

A conformação do campo da didática universitária vai se concretizando tendo como base a aula universitária a partir de três âmbitos: as práticas que realizam os docentes cotidianamente e que envolvem o planejamento, o ensino e a avaliação e as possíveis reflexões que essas práticas geram; as investigações sobre esses objetos que realizam os pesquisadores que tem na aula universitária o seu campo de estudos; e as práticas de intervenção, orientação e apoio nas ações que desenvolvem os assessores pedagógicos universitários.

Como é um campo em construção, não se pode afirmar que essas três práticas ocorram ao mesmo tempo nas instituições, mas, quando ocorrem estão interligadas. A reflexão do professor sobre as práticas que realiza é, no geral, incentivada pelo assessor pedagógico ou outra designação que possa ter a pessoa responsável pela parte pedagógica na universidade. O assessor pedagógico, na medida em que tem o papel de intervir e orientar as atividades da aula terá que ter este como um campo de estudos, sendo necessário que tenha uma visão crítica e indagadora sobre os elementos do ensino. Assim, mesmo que a universidade não disponha de pesquisa ou grupos de pesquisadores especificamente voltados para o estudo da didática, o que se torna cada vez mais necessário, tanto professor quanto assessor pedagógico desempenham um papel importante na investigação e na construção da didática universitária.

Uma das principais análises que vem sendo realizada nos últimos anos sobre a didática universitária refere-se às condições, possibilidades e propostas de inovação na sala de aula (LEITE, 1997, 1999, 2000, 2005; CUNHA, 1997, 2004; LUCARELLI, 2004, 2007).

O conceito de inovação é resignificado nesses estudos, na medida em que procuram romper com a racionalidade cognitivo-instrumental que produz formas particulares e racionalizadas de ver o mundo, incidindo sobre as formas de conceber a aprendizagem e o ensino.

Leite (2000) problematiza os conceitos de mudança e reforma ligados à inovação, visto que a introdução de inovações nos sistemas de ensino tende a dar uma idéia de melhoria, de progresso, sem, no entanto, provocar transformações, ou seja, mantém-se as coisas como estão, mas com ares renovados.

A inovação proposta mantém uma forte relação com o conhecimento e implica em ruptura com as lógicas de reprodução e regulação.

Neste sentido, Leite (2005) afirma que a inovação

se estabelece como um processo descontínuo, de rompimento com os tradicionais paradigmas vigentes na educação, no ensino-aprendizagem-avaliação, ou uma transição entre diferentes concepções paradigmáticas, onde se pode observar uma reconfiguração de saberes e, também, de poderes. A inovação nesta condição se constitui, igualmente, em um rompimento com visões hegemônicas da modernidade reguladora. (...) para pensar a inovação é necessário pensar na centralidade do

conhecimento e em sua aplicação em esferas de poder com partilha horizontal (p.121).

O alvo dos estudos sobre a inovação tem sido as formas encontradas por professores universitários de romper com o ensino tradicional, baseado na transmissão e na reprodução. Portanto, se orienta pela análise de experiências em que os professores protagonizam rupturas epistemológicas.

Cunha (2007) destaca que a prática investigativa²² que vem desenvolvendo ao lado de outros pesquisadores do campo, reafirma que “a ruptura com o paradigma da racionalidade técnica exige o fim das dualidades positivas, entendendo o conhecimento sempre em movimento e dependente das condições do contexto sócio-histórico de sua produção” (p.19).

Dois aspectos podem ser destacados nas pesquisas sobre a inovação: a ruptura epistemológica e o protagonismo do professor e do aluno. Este último, identificado pela ousadia do professor em romper com a tradição e efetivar práticas transformadoras e com o entendimento do aluno como autor da sua aprendizagem, podendo participar, expressar-se, envolver-se na e com a aula e com a produção do conhecimento.

Leite (1999) esclarece que o protagonismo se refere

à participação/envolvimento dos sujeitos na sala de aula, nos espaços/ambientes micro ou macro institucionais. O protagonismo também envolve a oportunidade de o sujeito dizer a sua palavra; o respeito às diferentes culturas; o aprender com o outro e o ter o que ensinar/aprender; a valorização do outro e dos seus saberes e possibilidades (p.75).

Do ponto de vista do professor, o protagonismo é fundamental para caracterizar a inovação na perspectiva crítica, porque não se trata de assumir modelos e técnicas de ensino propostas pelos especialistas, mas da inventividade, da criatividade proveniente da ruptura conceitual.

A ausência do protagonismo pode produzir a adoção acrítica de técnicas didáticas prescritas em manuais ou sugeridas por *experts* em metodologias e técnicas do ensino, que resultam em alternativas acessórias e provisórias e que pouco ou nada contribuem para a qualificação do ensino, não gerando impacto sobre a aprendizagem dos alunos.

A ruptura epistemológica e o protagonismo, como fatores indispensáveis à inovação, permitem localizar a centralidade da relação entre teoria e prática, tanto nas questões que se

²² As pesquisas sobre inovação pedagógica empreendidas por Denise Leite, Maria Isabel da Cunha, entre outros pesquisadores, teve início em 1990, conforme Leite (1999), a partir da investigação sob o título “Para a Revitalização do Ensinar e do Aprender na Universidade”, uma parceria entre a UFRGS, UFPel e a Universidade Católica de Valparaíso. Os resultados obtidos animaram a organização de outro projeto denominado “Inovação como Fator de Revitalização do Ensinar e do Aprender na Universidade”, desta vez em parceria com a equipe da Universidade de Buenos Aires, sob a coordenação de Elisa Lucarelli.

referem às condições didático-pedagógicas que favorecem a aprendizagem como construção, quanto na preparação dos alunos para o exercício profissional.

No que se refere às condições didático-pedagógicas, salienta-se que para que o professor possa realizar rupturas conceituais que encaminhem para práticas inovadoras precisa ter conhecimentos suficientes para compreender como ocorre o processo de elaboração do pensamento no aluno; como se processa a informação no sentido de transformá-la em conhecimento; como ocorrem as interações entre sujeito e conhecimento e demais aportes necessários para a tomada de decisões didáticas.

Em relação a um dado campo profissional, a prática preparatória para um determinado ofício precisa ser mediada pelos conceitos que sustentam certas decisões, como por exemplo, num curso de jornalismo é importante ensinar aos alunos as técnicas de redação de um jornal, mas é preciso que os alunos reflitam sobre as ênfases dadas, problematizando e situando as diferentes linhas editoriais.

Lucarelli (2007) esclarece que não há aplicação imediata da teoria na prática.

Da perspectiva dialética, dentro do campo social, a aplicação de conceitos teóricos, particulares não implica reproduzir taxativamente o anunciado por esses conceitos, mas aceitar a especificidade de cada caso e de cada via do conhecimento, o que supõe reconhecer que as relações entre as esferas teóricas e práticas são parciais, fragmentárias e complementares (p.83).

Se a ruptura anunciada pela inovação é epistemológica, se implica em romper com a visão de conhecimento único; para que novos saberes e fazeres didáticos possam ser produzidos, há que se analisar as possibilidades práticas à luz das formulações teóricas, resignificando-as no contato com as peculiaridades, limites e possibilidades da realidade concreta.

Na relação entre teoria e prática estão implicadas as dimensões epistemológicas, didáticas, políticas e sociológicas, considerando que as concepções sobre o conhecimento e sua produção (epistemológico), bem como suas formas de veiculação na aula universitária (didático), precisam levar em conta o tipo de sujeito que se pretende formar (político) e como se espera que desempenhe sua atividade no campo profissional (sociológico).

Para tanto, é preciso que o professor tenha uma visão de conjunto do processo formativo, que tenha claro quais aprendizagens serão necessárias em outros componentes curriculares e que conceitos/ações se relacionam com o seu campo de estudos, articulando, de forma interdisciplinar, os conhecimentos que atravessam o currículo, tornando-os significativos porque passíveis de conexões.

A interdisciplinaridade, como uma inovação na aula universitária, precisa ser compreendida para além das articulações pontuais e circunstanciais, vista como uma condição para que o currículo de um dado curso tenha sentido e sustente uma formação acadêmica qualificada.

A efetivação da interdisciplinaridade depende de vários fatores, tais como: comunicação, criticidade, criatividade, compromisso, trabalho em equipe, disponibilidade de tempo, rompendo com a visão individualista que, de certa forma, resguarda o professor da crítica ao seu trabalho, mantendo-o numa posição de autoridade confortável e inquestionável. Entretanto, alguns dos fatores que favorecem a interdisciplinaridade não dependem exclusivamente do professor, mas das condições que poderão ser oferecidas pela instituição. O espaço universitário não raro apresenta condições limitadoras à interdisciplinaridade, principalmente pela compartimentalização (do saber e da própria instituição), pela supervalorização de alguns campos de conhecimentos em detrimento de outros, pela forma de contratação do trabalho docente, em muitos casos restrita a horas/aulas trabalhadas, não restando tempo para planejamentos, estudos, debates, pesquisas, etc. Isto faz com que o trabalho na universidade seja solitário porque organizado segundo princípios de segmentação temporal, espacial e programática.

A inovação, nessa perspectiva, passa necessariamente pela *desconstrução* do *mito da irreformabilidade* da universidade (reconhecimento da complexidade do momento atual, superação dos limites epistemológicos, psicossociológicos, institucionais), e conseqüentemente, pela abertura de um espaço ao interdisciplinar.

A inovação não é uma atitude solitária de um professor inconformado. Algumas práticas eventuais até podem ser, mas a inovação se sustenta e se solidifica no coletivo e nas condições propícias para o surgimento de alternativas, vinculando-se, portanto, a um projeto institucional.

A partir dessas reflexões, acredita-se que a (re)construção da aula universitária, com novos paradigmas precisa contar com a disposição do professor em protagonizar o próprio trabalho e de espaços, tempos e condições institucionais favoráveis à inovação.

Não há uma forma melhor e mais eficaz para promover a aprendizagem dos alunos, portanto, não há um modelo didático que irá garanti-la, mas é possível afirmar que a ruptura com a concepção tradicional de educação, baseada na perspectiva de alguém que ensina e de alguém que passivamente recebe o ensino, favorecerá a mudança, a inovação, desde que sustentada teoricamente e acompanhada por uma opção epistemológica, podendo provocar

grandes transformações no ensino acadêmico, na formação dos alunos e na configuração da docência.

As reflexões e elaborações conceituais sobre a docência universitária, empreendidas neste capítulo, constituem-se na sustentação teórica orientadora das análises sobre as políticas institucionais de formação pedagógica das IES comunitárias. Com estas conceituações presentes, buscou-se aprofundar o entendimento sobre Pedagogia e, mais especificamente, sobre Pedagogia Universitária, a fim de compreender como as universidades organizam e implementam seus programas/projetos/ações de formação profissional; que lugar tais iniciativas ocupam no conjunto das políticas institucionais; quais as concepções epistemológicas assumidas; quais os seus efeitos na configuração da docência e, ainda, em que medida contribuem para a qualificação da universidade.

CAPÍTULO V POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA NAS IES COMUNITÁRIAS

Na segunda parte da pesquisa, após a escolha das universidades pelo critério de existência de programas e ações institucionalmente consolidadas de formação e apoio didático-pedagógico aos professores, procurou-se saber o que motivou a criação desses programas, que atividades desenvolvem, quais as consideradas pelos organizadores e participantes como as mais importantes e de que forma incidem sobre o desenvolvimento profissional do professor universitário e sobre a qualidade institucional.

Nessa fase da pesquisa, procurou-se, sobretudo, conhecer e destacar as iniciativas de formação pedagógica, identificando os seus impactos na qualificação dos docentes e da educação superior, no sentido de reconhecer e valorizar os esforços institucionais, tornando visíveis as suas possibilidades e, quem sabe, ampliar a discussão para outras instituições que estejam comprometidas com a qualidade acadêmica.

5.1 Planejamento e obtenção dos dados

Na primeira fase da pesquisa, todas as instituições foram consideradas e analisadas por meio de documentos disponíveis na Internet, nos portais eletrônicos das IES ou publicados por outros meios, sendo catálogos, livros, materiais de divulgação, relatórios de avaliação, entre outros. Portanto, utilizaram-se documentos e dados amplamente divulgados. Entretanto, nesta segunda fase, trata-se de análise de cada programa e seus impactos internos e externos, vinculando-os aos projetos de gestão institucional, acrescentando-se informações oferecidas pelas universidades para os fins desta pesquisa. Desta forma, atendendo a postura ética da pesquisa acadêmica, as instituições que foram objeto de análise mais apurada não serão nominalmente identificadas, serão designadas como UC1 – Universidade Comunitária 1; UC 2 – Universidade Comunitária 2; UC3 – Universidade Comunitária 3.

Os dados foram coletados a partir de visitas às três instituições, com entrevistas com as professoras responsáveis pelos setores pedagógicos e aplicação de questionários (em anexo) a coordenadores de curso e professores. Estes últimos foram selecionados dentre os que participaram de alguma ação de formação pedagógica docente oferecida pela universidade, portanto, sua representatividade não foi aferida levando em conta o número total de professores, mas o índice de professores beneficiados com as ações formadoras a partir da criação dos respectivos setores, bem como a diversidade de área de formação/atuação.

O critério para a escolha dos coordenadores de curso foi a diversidade de áreas de formação/atuação, para que se pudessem obter diferentes pontos de vista.

5.2 A Pedagogia Universitária como política institucional: concepções e práticas

5.2.1 Pedagogia Universitária: concepções

A trajetória da Pedagogia Universitária no Brasil é permeada por várias iniciativas que acompanharam o movimento social e político de cada período, demonstrando alguns momentos de maior visibilidade e outros de obscurantismo. Embora não tenha conseguido legitimar-se como um espaço de destaque nas instituições de educação superior, é importante que se registre que algumas universidades do Estado realizaram e ainda realizam ações relevantes nesse sentido, algumas acumulando vasta experiência e impactos incontestáveis no cenário acadêmico das respectivas instituições.

Com o propósito de ampliar o debate e estimular novas experiências que fortalecessem o campo pedagógico, em 2001 foi criada a RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, composta por representantes de várias instituições de ensino superior públicas e privadas do RS. Sob a coordenação da RIES vem ocorrendo eventos e publicações que resgatam as diferentes trajetórias das IES, seus avanços, dificuldades e, através do incentivo à constituição de grupos de pesquisa sobre Pedagogia Universitária, estão tornando possível a construção de alternativas originais e bem sucedidas em vários lugares do RS, com a participação e contribuições de outros Estados da região sul.

Esse registro é importante para deixar claro que não se está “inventando a roda” e que muitas energias estão sendo empreendidas e compartilhadas no esforço de consolidar a Pedagogia Universitária como um campo de pesquisa e de atuação comprometida com a melhoria da qualidade acadêmica.

Apesar da existência de movimentos para a consolidação do campo pedagógico na universidade, ele ainda é frágil ou inexistente em muitas instituições do estado e do país. Por isso pode ser situado como um campo em construção, precisando buscar forças para enfrentar as muitas resistências e adversidades presentes nos meios universitários.

Cunha (2003) identifica alguns fatores que contribuem para essa situação

a tradição universitária que valoriza o conteúdo sobre a forma; a fragilidade histórica da percepção do campo da educação como profissão. A base epistemológica dominante que afasta os processos que incluem a incerteza e a multiplicidade de

alternativas são algumas delas. Por outro lado, a dificuldade de muitos pedagogos para construírem diálogos multidisciplinares; a emergência de soluções em contextos já normatizados e a falta da cultura investigativa acompanhando a pedagogia universitária podem ser apontadas como outras razões que definiram a debilidade do campo. (p.31)

A Pedagogia Universitária tem à sua frente um trabalho grande a realizar. Primeiramente precisa fortalecer-se como campo investigativo, capaz de compreender as lógicas que fundamentam as diferentes áreas em que os professores universitários atuam, para, a partir dessa compreensão, aproximar-se das necessidades didático-pedagógicas e, com eles, construir propostas de intervenção no ensino; acompanhar sistematicamente as propostas consideradas inovadoras e suas repercussões na aprendizagem dos alunos, além de outras pesquisas que possam constituir um *corpus* próprio, mesmo que provisório e em permanente construção. Em segundo lugar, precisa romper com as resistências internas, algumas delas identificadas anteriormente por Cunha (2003), e enfrentar as adversidades produzidas externamente, notadamente as originadas das transformações das sociedades em decorrência do projeto capitalista e as mudanças no papel do Estado que impõem novas atribuições às universidades, deslocando a preocupação acadêmica e educativa para a questão administrativa e gerencial.

É, portanto, um trabalho de resistência, de construção conceitual e prática, de idéias, ideais e proposições, visando contribuir com o processo de qualificação profissional dos professores e da própria universidade.

A luta pela valorização da atividade docente e construção de uma identidade profissional dos professores universitários implica o reconhecimento da docência como um campo epistemológico, como um conjunto de conhecimentos específicos sobre a teoria e a prática de ensinar. Este reconhecimento precisa ser tanto da parte do professor quanto da instituição universitária, porque se constituir professor não é um processo que ocorre naturalmente, espontaneamente; é algo que se aprende.

Para Pimenta e Anastasiou (2002) o desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Como a formação inicial, no caso da maioria dos professores universitários, está vinculada a outras áreas profissionais, o preparo para a docência precisa ser considerado nos processos de formação continuada.

A lenta construção de um espaço pedagógico na universidade e a sua reivindicação de existência epistemológica, que implica em conhecimentos específicos para a docência na educação superior, tem sido questionada por algumas correntes sob a alegação de que a

Pedagogia, como ciência da educação, procura trazer para si a incumbência de definir o que é certo e o que é errado, o bom e o mau professor, a melhor conduta didática, enfim, um conjunto de crenças, de regras e de condutas que podem ser entendidas como uma forma de controle e de dominação sobre o professor, podendo acarretar a formação de identidades conformadas e adequadas a um padrão estereotipado. Não se desconsidera a possibilidade de que tal ocorra, nos casos em que o campo pedagógico é concebido como um conjunto de prescrições e técnicas de como deve ocorrer o “bom ensino”, mesmo porque a origem da Pedagogia se configurou nesta perspectiva. Entretanto, esta concepção instrumental já foi superada e não corresponde à concepção que se assume atualmente em termos de Pedagogia Universitária. Ao contrário, o que se propõe é a emancipação docente pela problematização e reflexão sobre os sentidos da prática, construindo uma “epistemologia da prática” ou o ensino em situação (TADIF, 2000; SCHÖN, 1992; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Melo et al (2000), em trabalho que buscou o sentido matricial da Pedagogia Universitária em suas bases etimológicas, afirmam que se funda, em sua gênese, “no processo dinâmico de transmissão e inovação, por um lado, e o conjunto de saberes gerados e a gerar, por outro” (p.132), traduzindo-se em rupturas, em pluralidade.

Leite (2003) conceitua Pedagogia Universitária como um campo interdisciplinar que compreende o estudo *do docente como intelectual público*, um protagonista do ato pedagógico e formativo; *do conhecimento social*, que faz a síntese entre práticas e saberes científicos da academia, com saberes do cotidiano, das pessoas, das profissões; *da inovação pedagógica*, entendida como ação criadora de rompimento com os paradigmas da reprodução, tradicionais, vigentes no ensino e na pesquisa; *da avaliação institucional* como um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos de uma dada instituição; *da sala de aula universitária* no contexto das *novas tecnologias* como uma possibilidade articuladora para a constituição de teias de conhecimento.

Pela definição de Leite, pode-se afirmar que a Pedagogia Universitária refere-se ao fenômeno educativo (ensino e pesquisa), ao espaço onde ele ocorre (universidade), seu entorno (contexto social, político, econômico, profissional) e seus reflexos nos estudantes (formação acadêmica, profissional e cidadã) e na sociedade (relevância social dos fazeres da universidade). Desta forma, não se restringe às metodologias e técnicas de ensino, ainda que estes elementos façam parte do seu amplo campo de estudos.

É evidente o sucesso, entre os professores, de oficinas pedagógicas em cursos de formação continuada e a aversão à teorização das práticas.

Anastasiou e Pimenta (2002) definem as técnicas de ensino como uma série de ações individualizadas, ligadas às destrezas de pessoas concretas, sendo tais destrezas limitadas a práticas específicas isoladas do contexto da cultura e, portanto, se utilizadas sem a teoria que as fundamentam, perdem em sentido.

Para as autoras

O papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas e, ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações sempre provisórias da realidade. (p.179)

Pode-se inferir que a ênfase dada pelos professores às técnicas de ensino esteja vinculada à própria dificuldade histórica da Pedagogia em definir-se como um campo epistemológico que pressupõe teorias explicativas e balizadoras das opções práticas, apesar das recentes tentativas neste sentido.

Para Franco (2002)

Historicamente a Pedagogia esteve sendo teorizada por diferentes óticas científicas, o que lhe foi conferindo, ao mesmo tempo, quer uma multiplicidade de abordagens conceituais, quer diferentes configurações reducionistas de sua especificidade e de sua possibilidade como ciência da educação. Essa situação foi, gradativamente, produzindo um emaranhado epistemológico no referente à construção do conhecimento pedagógico, o que foi descaracterizando seu status de ciência da educação, criando até a sensação de sua desnecessidade, enquanto espaço científico fundamentador da práxis educativa (p.1)

Este cenário permitiu a redução da educação à mera instrução, os professores como reprodutores de informações e a formação de professores como treinamento de tecnologias de ensino.

A reivindicação de um estatuto próprio para os conhecimentos pedagógicos se confunde com a definição ou (in)definição da Pedagogia. O aprofundamento dos debates sobre a cientificidade da Pedagogia teve início na década de oitenta, no rastro de estudos e pesquisas de autores como Saviani (1984); Pimenta (1996), Libâneo (1997, 1999) que se constituem em marco nesta discussão, especialmente na tentativa de situar a Pedagogia como uma ciência, contrapondo-se à ciência positivista.

As relações da Pedagogia com as demais ciências humanas; a Pedagogia como uma ciência com prerrogativas explicativas sobre a realidade educativa; a Pedagogia submetida às chamadas “ciências da educação”, nortearam e ainda hoje norteiam os debates sobre a delimitação do campo e do seu corpo teórico.

Os que defendem a Pedagogia como “ciências da educação”, lançam mão de conceitos e métodos de ciências já constituídas, que poderão ter aplicação no seu campo específico (a educação), como por exemplo, da Psicologia, Sociologia, Psicanálise, Economia, etc.

Pimenta (1996) contesta esta abordagem, analisando os seus limites na apreensão do real educativo,

A fecundidade destas ciências, no entanto, é de pouco valor para a investigação pedagógica, pois o psicólogo, quando trabalha no campo educacional, não faz pedagogia. Ele tão-somente aplica conceitos e métodos de sua ciência a um dos campos da atividade humana, no caso, a educação, como poderia também aplicá-los a outros campos, como a clínica, o trabalho, etc. [...] Quando se analisa o fenômeno educativo sob os ângulos dessas ciências já constituídas, são seus objetos da teoria e da prática que são detectados – e não os da educação. Portanto, a especificidade do fenômeno educativo fica totalmente diluída, quer ao nível da prática, quer ao da formulação teórica, uma vez que o *corpus* formado por essas ciências não constitui resposta válida para que a Pedagogia adquira o estatuto de ciência (p.45).

Ao constatar os limites para a educação das ciências constituídas, a autora defende que a natureza do objeto da Pedagogia é a prática de educar, ou a práxis, com um forte componente utópico, no sentido de construção de novas possibilidades e de transformação. O objeto da Pedagogia (o aluno, o saber, o professor, a situação institucional, etc.) é inconcluso, histórico, se modifica pela ação (relação) que o sujeito estabelece com outros sujeitos, com objetos de conhecimento, com o ambiente cultural, não podendo, por isso, bastar-lhe o conhecimento de um objeto já construído.

A delimitação do objeto da Pedagogia não exclui a contribuição de outras ciências, mas dialoga com elas, transita interdisciplinarmente entre vários campos, mas parte dos fenômenos educativos e a eles retorna.

Libâneo (1997) destaca este aspecto quando afirma que a Pedagogia não pretende pleitear a exclusividade na compreensão e na explicação da realidade educativa, mas tem procurado assegurar o caráter multidimensional e interdisciplinar do fenômeno educativo sem descartar o seu caráter peculiar.

Mas, qual é o seu caráter peculiar? Tendo o cuidado de não assumir uma postura reducionista e simplificadora da Pedagogia e tampouco terminal, entende-se que a sua peculiaridade, o seu campo de estudos é o fenômeno educativo. Entretanto, este fenômeno não se refere exclusivamente à sala de aula, mas aos diferentes espaços educativos onde ocorre a educação e aos processos de formação que aí se constroem, envolvendo vivências e saberes de ordem intelectual, científica, ético-moral, estética, corporal, política, permeados pela cultura, numa perspectiva intencional, datada, situada em um dado contexto.

Desta forma, o estudo da Pedagogia envolve o contexto, as condições, as concepções e as práticas educativas. Não qualquer prática, mas aquela que intenciona contribuir na formação de pessoas, com valores e princípios e que, portanto, precisa ser refletida, teorizada, sustentada pela produção dos diferentes campos que auxiliam a compreender e atuar na

educação, não numa postura de submissão a estes campos, mas de diálogo, de trocas, de inter-relação, distanciada da visão puramente empirista, pragmática e tecnicista.

O fortalecimento da Pedagogia na universidade depende, em boa medida, da definição clara de seu objeto de estudos, que se entende ser o fenômeno educativo em todas as suas dimensões, partindo da prática concreta de aprendizagem e de ensino.

Assim, para que a formação pedagógica dos professores universitários, como elemento essencial na construção da identidade docente, seja valorizada nos meios acadêmicos, é preciso que os gestores reconheçam, primeiramente, a docência como uma atividade importante no contexto universitário para, posteriormente, valorizar os saberes que lhe são próprios e, assim, propor metas e alternativas institucionais que favoreçam a qualificação dos processos de ensino, assumindo o seu papel educativo.

Entende-se que a Pedagogia Universitária corresponde a um projeto educativo de universidade que, ao contemplar o estudo da prática docente, insere a análise de seus condicionantes, do contexto institucional, social, cultural e político. Dá significado e sentido às práticas educativas na perspectiva de investigação, análise, explicação e intervenção, produzindo novos conhecimentos e novas intervenções na educação e na docência universitária.

5.2.2 Origem dos programas de formação pedagógica

O reconhecimento do campo pedagógico como elemento importante na constituição da docência universitária não ocorre de maneira natural, como acontece nas instituições de educação básica, e tampouco pode ser entendido como resultado direto das políticas públicas para a educação superior, uma vez que não há, como já se destacou ao longo deste trabalho, nenhuma exigência legal/oficial de formação pedagógica para o exercício do magistério de nível superior. É possível, contudo, sinalizar que a avaliação interna criou um movimento nas universidades que as mobilizou para um processo de autoconhecimento proativo interessante (DIAS SOBRINHO, 2001).

Nos indicadores de qualidade privilegiados pelos órgãos avaliadores não se verifica, explicitamente, itens que demandem a formação pedagógica dos professores. Porém, é na avaliação institucional que as questões de ordem pedagógica vêm à tona, quando o ensino torna-se objeto de análise e de proposições, constituindo-se num espaço importante de reflexão e de tomada de decisões nesse campo.

Importante é que se reafirme a relevância do PAIUNG para as IES comunitárias do RS, como forma de exercício da solidariedade, do compartilhamento e de aprendizagens coletivas sobre as experiências e alternativas de gestão vivenciadas individualmente e socializadas em encontros periódicos e publicações conjuntas. Esse programa vem superando a idéia de avaliação como instrumento de comparabilidade e ranqueamento entre as instituições. Dias Sobrinho (2003), na condição de avaliador externo e colaborador no processo avaliativo dessas instituições, manifesta-se favorável a iniciativas semelhantes salientando este como um exemplo de avaliação democrática e solidária.

No PAIUNG cabe muito bem a idéia de que, embora os princípios gerais e os objetivos sejam comuns, não há um modelo único e rígido de avaliação. Isto porque essas instituições consorciadas assumem a idéia de que, nos espaços que lhes restam, devem assumir a responsabilidade de construir a autonomia e para isso se unem, e não entram em processos de mútua desagregação e competitividade por mais lucros e sucessos individuais. [...] A comparação aqui é interna, ou seja, cada instituição se compara consigo mesma e vê as demais como elementos de referência, não de competição excludente (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 46)

Pode-se perceber que, ao longo da trajetória do PAIUNG, os processos institucionais de avaliação, inicialmente tímidos, com pouca abrangência e sistematização, vão se tornando mais consistentes, por vários motivos: pela cultura de avaliação que se constrói no interior da instituição, ampliando os processos de participação; pela análise crítica dos processos avaliativos empreendidos (instrumentos, focos, dados, metodologia, publicização, impactos na reorientação das ações), entendidos como “meta-avaliação”; pela aprendizagem interinstitucional que se produz a partir dos eventos coletivos; pela participação de colaboradores de outras universidades com experiência em avaliação em suas instituições.

Em diferentes documentos²³ e manifestações, os reitores das universidades comunitárias identificam a avaliação interna, no conjunto dos dispositivos avaliativos, como de alta relevância para a qualificação institucional. Nesta pesquisa, constatou-se que é pela avaliação institucional que as necessidades são evidenciadas. Através dela foi possível às universidades perceberem a formação pedagógica dos professores como um fator importante na qualificação acadêmica, originando nas três instituições setores ou núcleos de assessoramento e apoio pedagógico aos professores.

Conforme a coordenadora atual do setor pedagógico da UC2, a avaliação interna é responsável pelo direcionamento das ações. Segundo ela; “conhecer os dados gerais da avaliação interna estimula a formação de docentes nas unidades, respondendo às necessidades

²³ Publicações da ABRUC e do COMUNG

pontuais”. A coordenadora reafirma a forte articulação entre setores e serviços, destaca a sua vinculação ao setor de Avaliação e ao setor de Atenção ao Estudante.

A coordenadora do setor pedagógico da UC3 afirma também que o mesmo teve origem nas demandas da avaliação institucional. Ressalta que a identificação de defasagens pedagógicas dos professores universitários já havia sido detectada em avaliações anteriores e que estas eram, na medida do possível, sanadas pelos coordenadores de curso, chefes de departamentos ou, quando o caso era mais difícil de ser solucionado, através da apresentação, por parte do professor, de um plano de melhoria do trabalho docente à Pró-Reitoria Acadêmica. Entretanto, a formação continuada dos professores, como parte de um projeto institucional, é recente e está ainda em fase de consolidação.

A UC1 iniciou o processo de atualização didático-pedagógica efetivamente a partir de 1994, não ainda como um setor específico, mas como um subprograma do programa institucional de qualificação do corpo docente, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, que envolvia, além dos seminários de atualização didático-pedagógica, o oferecimento de cursos de especialização em ensino e pesquisa; o apoio à qualificação *stricto sensu* e o desenvolvimento de cursos de pós-graduação interinstitucional. De acordo com a coordenadora do setor, a origem das iniciativas de formação pedagógica dos professores foi a discussão nacional sobre educação superior, suscitada pela tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que propunha a obrigatoriedade de maior titulação dos professores e a ampliação do regime de tempo de trabalho. A coordenadora argumenta que as iniciativas realizadas em anos anteriores, no sentido de incluir disciplinas de formação pedagógica nos cursos de especialização, originadas pela Resolução do Conselho Federal de Educação (1983), não resultaram em mudanças significativas nas práticas docentes. A insuficiência dessas ações gerou um amplo debate interno sobre a necessidade de buscar alternativas que incidissem de forma mais efetiva sobre a aula universitária.

Destaca que, em princípio, os seminários ocorriam a partir da definição temática prévia pelos organizadores e constituíam-se em palestras, sem a participação dos professores. As mudanças conceituais provocadas pelas rupturas paradigmáticas no campo científico e epistemológico permitiram transformar as formas de organização e condução dos referidos seminários para uma perspectiva de “ação-reflexão-ação” e indicaram para a necessidade de inserção de outras ações que hoje fazem parte da agenda do setor, dentre elas: oficinas pedagógicas, mini-cursos, sessões de estudos, apoio pedagógico específico, ciclo de palestras e pesquisa sobre a Pedagogia Universitária.

5.2.3 Pedagogia Universitária: programas institucionais

5.2.3.1 Universidade comunitária 1 – UCI

A partir da Resolução do Conselho Universitário, no início da década de 1990, a UCI definiu várias alternativas de qualificação do corpo docente, mas, em sua maioria, estavam voltadas para o incentivo à ampliação da titulação dos professores que, na época, eram majoritariamente apenas graduados.

Poucos anos depois foi implantado efetivamente o programa de formação docente, na forma de seminários de atualização didático-pedagógicos, oferecidos, de forma obrigatória, aos professores ingressantes na universidade. A dinâmica do trabalho compreendia conferências, abordando no ano de sua implantação as seguintes temáticas: a) Universidade e modernidade: a educação como parte de um processo social global; b) A questão dos valores e dos fins da educação superior; c) O ensino superior e a questão do conhecimento; d) a prática pedagógica no ensino superior – procedimentos pedagógicos e recursos metodológicos; e) A organização estrutural e funcional da universidade. Além das conferências, os professores novos (orientandos) eram acompanhados por professores mais experientes (orientadores) por meio de encontros periódicos para análise e reflexão sobre a atividade docente, compreendendo o planejamento, a execução e a avaliação das unidades de ensino.

A proposta de acompanhamento das práticas docentes por professores orientadores se mantém, mas, de acordo com as professoras responsáveis pelo programa, o mesmo sofreu alterações substanciais a partir de estudos e aprofundamentos sobre a construção do conhecimento (Piaget), formação continuada de professores e os saberes docentes com base nas teorias de Shön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, entre outros. A constatação da insuficiência ou inadequação das conferências como mecanismo de qualificação da docência, dada a sua característica de transmissão de informações, e os estudos realizados encaminharam para uma perspectiva de trabalho voltada para a sala de aula, para a reflexão sobre a prática docente.

A partir de 2000, o foco passou a ser a aula universitária, contemplando os processos de aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de ambientes que privilegiassem interações e ações variadas na construção de aprendizagens significativas. Neste ano foram também introduzidas sessões sistemáticas (mensais) de estudos entre os professores orientadores do seminário, considerando que uma das dificuldades evidenciadas nos anos anteriores consistia na falta de clareza dos orientadores para lidar com a nova modalidade dos seminários, que se propunha a tomar a ação, o trabalho do professor como instrumento de reflexão.

Os seminários, um por semestre, são desenvolvidos em três etapas:

1ª etapa: abertura oficial com conferências, palestras, leituras sugeridas e reunião geral entre os orientadores;

2ª etapa: reflexões sobre a prática ao longo de um semestre letivo, a partir de orientações individuais ou em pequenos grupos semanais ou quinzenais. Essa etapa foi proposta com o objetivo de subsidiar a elaboração, aplicação e análise de unidades de ensino pelos professores orientandos, com paralela orientação individualizada da prática docente;

3ª etapa: corresponde à avaliação do processo e é concretizada a partir de três estratégias: a) realização de um seminário geral; b) elaboração de um relatório escrito pelo professor-orientando, no qual explicita as aprendizagens e relata a experiência vivenciada; c) elaboração de relatório escrito pelo professor orientador.

O seminário é uma estratégia formativa altamente valorizada pelos coordenadores de curso e pelos professores. Apesar de os professores iniciantes serem convocados a participar, e isto gerar certo desconforto inicial, ao longo do trabalho sentem-se recompensados e reconhecem a importância do processo que vivenciam. Alguns depoimentos são esclarecedores:

- O seminário de atualização pedagógica é o mais completo, porque ficamos durante um semestre inteiro refletindo sobre nossa atuação e permite que tenha mais confiança no que se faz porque aprendemos porque e como atuar.

- O seminário talvez seja o programa mais importante porque temos o compromisso de produzir conhecimentos. A elaboração de relatórios ao longo do processo força a pensar sobre a trajetória e analisar os avanços e as necessidades.

Uma pesquisa realizada nesta universidade, no período de 2000 a 2003, sobre os saberes necessários à docência universitária, evidenciou a necessidade de formação continuada, de desenvolvimento de processos de autoformação sistematizados e de profissionalização de todos os professores e não somente dos iniciantes. Com estes resultados e a experiência dos seminários, que revelaram experiências inovadoras e variadas nas mais diferentes áreas do conhecimento, surgiu a idéia de socializar essas vivências com outros professores da instituição, para além dos novatos e seus orientadores, como forma de despertar o interesse pela inovação e, também, de valorizar o trabalho realizado e trazer à tona as produções daqueles que se mantinham isolados em seus fazeres de aula.

A partir dessas motivações, foi organizado um programa cuja dinâmica consiste em relatos de experiências inovadoras, realizados quinzenalmente, com ênfases de escolha dos professores e momentos de apresentação de um professor ou de grupo de professores, conforme o tipo de trabalho relatado, seguido de discussões, análises e contribuições dos

colegas. Esta atividade é de livre participação e corresponde à necessidade premente de os professores se encontrarem, trocarem experiências, saírem do isolamento e valorizarem a aula universitária no contexto de suas práticas profissionais.

Os professores situam as oportunidades de socialização entre colegas como um dos pontos altos da formação. É quando conseguem enxergar novas alternativas e sentem-se motivados a experimentar propostas inovadoras na sala de aula.

- Quando ouvimos o que os colegas estão fazendo de novo e de produtivo em suas aulas, acreditamos que também somos capazes de mudar;

- As novas experiências relatadas nos motivam e realizar coisas novas e a mostrar o que fazemos. Os resultados dessa evolução são sentidos pelos alunos que se beneficiam diretamente do trabalho inovador.

O seminário de atualização didático-pedagógica e o relato de experiências são os principais programas desenvolvidos pelo setor de Pedagogia Universitária. De acordo com a coordenadora é “um núcleo de estudos e de pesquisa que tem como proposta a qualificação pedagógica dos docentes, a produção e a sistematização de conhecimentos sobre Pedagogia Universitária com a finalidade de implementar um programa de educação pedagógica continuada”.

Além desses programas, o setor realiza oficinas pedagógicas, minicursos e sessões de estudos sobre o “cotidiano da sala de aula”, a partir das demandas dos departamentos, centros, áreas ou subáreas de conhecimento, grupo de professores ou conjunto de disciplinas afins. Há também apoio pedagógico de caráter específico a professores e cursos e ciclo de palestras sobre Pedagogia Universitária.

As oficinas pedagógicas apresentam as seguintes temáticas:

- ✓ Leitura pedagógica: uma estratégia para ensinar e aprender;
- ✓ Relações interpessoais na sala de aula;
- ✓ Princípios psicopedagógicos orientados na prática docente;
- ✓ Planejamento de situações de ensino e aprendizagem;
- ✓ Avaliação formativa da aprendizagem: elaboração de instrumentos de avaliação;
- ✓ Metacognição: uma estratégia de aprendizagem;
- ✓ Estratégias de aprendizagem: “solução de problemas”;
- ✓ Estratégias de ensino e aprendizagem;
- ✓ Estratégias de aprendizagem: “Estudo de casos”;
- ✓ Elaboração de textos didáticos;
- ✓ Utilização de materiais didático-pedagógicos;
- ✓ Capacitação para o trabalho com alunos cegos e surdos na universidade.

Os minicursos apresentam as seguintes temáticas:

- ✓ Competências para ensinar;
- ✓ Prática pedagógica e princípios de aprendizagem do aluno adulto;
- ✓ A interação na sala de aula.

É um trabalho abrangente porque pretende atender as várias dimensões da formação e da qualificação docente e abre possibilidades aos professores de serem os protagonistas do seu trabalho pela possibilidade de construção gradual e permanente de conhecimentos e de práticas inovadoras. Contempla uma reivindicação recorrente dos professores referente às trocas de experiências, à superação do isolamento, à busca coletiva de alternativas para problemas vivenciados no dia-a-dia e à renovação do incentivo para ensinar. Prioriza a prática, a sua relação direta do professor com os alunos, com os conteúdos de ensino, com o conhecimento, mas, ao mesmo tempo, oportuniza os elementos para a sua reflexão e teorização, para o reconhecimento do professor como portador de saberes que o definem e o identificam com a profissão, ou como nos ensina Cunha (2006, 2007), com a profissionalidade docente.

5.2.3.2 Universidade Comunitária 2 – UC2

O setor de apoio pedagógico foi criado oficialmente em 2000. Resultante de uma proposta conjunta da Pró-Reitoria de Graduação e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação vinculou-se, desde a sua criação, à direção de Graduação e de Avaliação Institucional.

De acordo com uma das professoras responsáveis pelo setor na época de sua implantação

A justificativa da implantação do setor deriva tanto da avaliação institucional interna de alunos e professores quanto das demandas da avaliação externa. Em ambas verifica-se que apenas a competência técnica e de conhecimento não basta para propiciar uma ação docente qualificada. A formação pedagógica, que para alguns professores da área da educação pode ser inerente a sua formação, para profissionais de outras áreas configura-se como uma demanda premente, sob pena de comprometer o processo de ensino-aprendizagem e a qualificação do acadêmico.

Percebe-se, mais uma vez, a incidência dos processos avaliativos na tomada de decisões da universidade, reiterando que, apesar da intensidade regulatória e das implicações que isso traz para a gestão da universidade, acarretam algumas repercussões positivas, especialmente a partir da prática de avaliação institucional.

O objetivo do setor no momento de sua criação era:

Oferecer apoio pedagógico ao corpo docente da universidade por meio de programas permanentes ou eventuais, contribuindo para a qualificação das atividades de ensino superior na instituição, atendendo aos princípios e diretrizes do plano pedagógico da instituição, aos requisitos legais e às demandas pedagógicas da comunidade universitária, visando ao desenvolvimento de uma formação superior transformadora e desafiadora no contexto da sociedade pós-moderna.

As atividades concentram-se em dois programas:

- 1) Programa de apoio à ação docente: atende as especificidades dos professores a partir das demandas evidenciadas e solicitadas pelos cursos de graduação da universidade; e abrange consultorias técnico-pedagógicas permanentes, sessões de estudos e debates sobre os temas mais prementes, além de uma agenda permanente de eventos ligados à Pedagogia Universitária.
- 2) Programa de formação pedagógica continuada: inclui um curso de iniciação à universidade; cursos de extensão para os demais professores; módulos de formação pedagógica, com o auxílio de EAD e oficinas pedagógicas. Conta com temáticas definidas de acordo com as necessidades e são ministradas pelos próprios professores da instituição e professores convidados. A universidade mantém um cadastro de professores interessados em ministrar as oficinas ou cursos, conforme a sua área de atuação, a fim de favorecer a manutenção de uma programação permanente, mas renovada.

Inicialmente as temáticas foram definidas pelas responsáveis pelo setor, após um levantamento de necessidades assinaladas pelos dirigentes ou coordenadores de curso, e foram assim definidas:

- ✓ Ensino e estrutura da universidade: apresentação e visita à universidade e aos seus diferentes setores e instalações.
- ✓ Relação pedagógica professor aluno: abrangendo a competência interpessoal e a competência técnica; formas de interação; processos participativos; tensão e conflito na relação pedagógica.
- ✓ Ética e prática pedagógica: prática pedagógica em sala de aula; princípios e métodos de uma ação dialógica.
- ✓ Metodologia do ensino e avaliação: ciências da educação; metodologia do ensino superior; fundamentos, planejamento e avaliação.
- ✓ Ação pedagógica e recursos tecnológicos: novas tecnologias da comunicação e da informação na educação; *hardwares* específicos e recursos da universidade; práticas pedagógicas e produção de material didático com equipamentos de informática.

Essas temáticas genericamente organizadas derivaram posteriormente para outras, na medida em que o processo foi se desencadeando. Foram incluídos módulos para os alunos a fim de promover a sua ambientação ao espaço universitário, e módulos para os professores da pós-graduação, ensino médio e ensino tecnológico da universidade.

Evidencia-se que o trabalho do setor tem se direcionado de forma mais efetiva aos gestores, diretores de centro e coordenadores de curso, por vários aspectos assinalados pelos coordenadores. Dentre eles destaca-se o depoimento de um coordenador da área da educação:

- Primeiro porque são eles que estão mais diretamente vinculados aos professores, que os acompanham diariamente em suas dúvidas, dificuldades e, com a devida capacitação, podem sanar mais rapidamente os problemas enfrentados. Segundo, porque boa parte dos professores são horistas e os que dispõem de maior carga horária são os gestores, o que lhes permite participar em eventos de formação. Terceiro porque mesmo os estudos realizados por área, não conseguem agregar um bom número de professores em função dos horários e por fim, acredito que a motivação e o interesse é a chave da participação, o que parece não ser o caso de muitos dos nossos professores.

Este coordenador complementa que, apesar de serem importantes os momentos de formação para os gestores, os professores, especialmente de algumas áreas, necessitariam de formação pedagógica e acrescenta “em uma instituição onde alguns saberes e áreas são consideradas superiores, é necessário que o setor pedagógico se constitua como importante”, ou seja, o setor pedagógico precisa ser mais valorizado.

O coordenador de um curso analisa positivamente o processo de formação de gestores e entende que esta é uma possibilidade mais rápida de atingir aos professores; ou seja, por intermédio dos coordenadores, em virtude da falta de tempo da maioria para participar dos eventos de formação, com exceção do oferecidos à distância.

Um coordenador da área de ciências da terra concorda com a posição do coordenador anterior, mas acredita que os professores precisam se atualizar. Entende que “os espaços de construção coletiva da prática didática precisam ser qualificados”.

O coordenador da área de artes afirma que as propostas de formação são realizadas por convite aos professores e convocação aos gestores, complementando que os professores dificilmente se dispõem a participar, salvo no curso de iniciação à Universidade, no qual todos os iniciantes devem participar.

De outra parte, alguns professores se mostram interessados na formação pedagógica, acreditam que seja de extrema importância. Um professor da área de filosofia relatou que sente falta de saber mais sobre a sua universidade, mas especialmente sobre como melhorar a sua prática.

O que se nota é que o setor sofreu modificações desde a sua implantação; o trabalho tomou uma direção mais voltada à formação dos gestores e a ações de formação de professores a distância. A coordenadora do setor reconhece que a abrangência das ações precisa ser ampliada e acrescenta que pela interação do setor pedagógico com o de avaliação interna e de atendimento ao estudante, será possível aproximar-se mais das necessidades dos cursos, favorecendo o fluxo de formação e de discussão.

A dinâmica de formação dos gestores é de fundamental importância. Primeiro, porque os coordenadores de curso, quando são eleitos por seus pares, não dispõem de conhecimentos prévios sobre as tarefas que terão que desempenhar; para tanto, precisarão conhecer mais profundamente a estrutura da universidade e o seu funcionamento e, logicamente, as questões que se referem à gestão pedagógica do curso. É temerário deixar por conta do ensaio e erro, as aprendizagens que são pertinentes ao exercício desta função. Segundo, porque os coordenadores de curso estão mais próximos dos professores e é, no geral, a eles que os professores recorrem quando têm dúvidas no desenvolvimento do trabalho de ensino. Além do mais, o conhecimento do curso e os saberes próprios de um dado campo, associados aos saberes pedagógicos, compõem os elementos chave para um trabalho de reflexão e de aprofundamento didático.

Neste caso, é importante lembrar os estudos realizados por Leite, Cunha et al. (1999), sobre a natureza do conhecimento produzido e veiculado pela universidade nos diferentes cursos/carreiras profissionais e suas implicações nas decisões curriculares e nas práticas docentes, bem como na aprendizagem dos alunos, especialmente quando informam que,

os problemas da prática pedagógica não estão circunscritos a ela e sim ao correspondente campo epistemológico em que se insere a profissão que, por sua vez, está diretamente definido e controlado pelo modo de produção que está presente na divisão social do trabalho posta na sociedade (p.61).

Significa dizer que a produção e disseminação do conhecimento não ocorrem da mesma forma em todos os cursos da universidade e, dependendo do curso e quanto mais *status* social tiver uma profissão, menos suscetível a outras aprendizagens e contribuições o professor será, e, portanto, mais resistente a mudanças. As conclusões a que chegaram as autoras orientam para a idéia de que a Pedagogia Universitária terá que ser pensada a partir da lógica presente em cada área/campo/profissão, sem, portanto, pretender adotar a mesma lógica a todos os cursos e esperar resultados idênticos. Por isso, a importância de o setor pedagógico articular-se aos coordenadores de curso e promover-lhes a formação pedagógica. Provavelmente os coordenadores, junto com os professores, terão melhores condições para

elaborarem e proporem alternativas pedagógicas para o campo epistemológico específico, incitando a mudança e a inovação nas práticas pedagógicas.

A crítica quanto à falta de interesse e motivação de alguns professores em participar dos eventos de formação, feita pelo coordenador da área de educação, poderá ser revertida pela continuidade do trabalho formativo, pela mediação dos coordenadores e pelo interesse percebido nos colegas. Entende-se que este é um trabalho de conquista, de convencimento àqueles professores menos sensíveis às questões pedagógicas, podendo ocorrer por meio da demonstração e depoimentos de outros professores quanto à eficácia de tais programas na melhoria da aula e na aprendizagem dos alunos, bem como através do incentivo do coordenador do curso.

A estratégia da educação a distância para a qualificação dos professores é interessante e tem sido cada vez mais utilizada porque possibilita a participação de um número maior de pessoas que apresentam limitações de tempo. É, portanto, bastante adequada aos professores que não possuem uma carga horária suficiente na universidade para participar de encontros presenciais frequentes.

5.2.3.3 Universidade Comunitária 3 – UC3

Nesta Universidade, o setor pedagógico faz parte da estrutura da Pró-Reitoria de Graduação. Também foi criado ao redor do ano 2000, a partir da identificação, nos instrumentos de avaliação institucional, da necessidade de qualificação pedagógica dos professores. A coordenadora do setor informa que a reivindicação foi feita tanto pelos alunos, que atribuíam a alguns professores problemas de “falta de didática”, quanto por coordenadores de curso e professores, pelo reconhecimento da ausência de conhecimentos que qualificassem o trabalho pedagógico.

O setor pedagógico compreende ações de apoio pedagógico e de apoio acadêmico. As primeiras voltadas às questões de ensino e aprendizagem, direcionadas às coordenações e professores dos cursos de graduação; e as segundas voltadas para a implementação do Projeto Pedagógico Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos e suas articulações com a pesquisa e a extensão.

Os objetivos gerais do setor pedagógico são:

- ✓ qualificar o “fazer pedagógico” na esfera universitária, discutindo e pensando com coordenadores de curso, docentes e acadêmicos as questões referentes ao processo de ensinar e aprender;

- ✓ propiciar a constante renovação da práxis educativa, através do incentivo a educação continuada dos docentes universitários;
- ✓ estimular o processo de construção do conhecimento, nos cursos de graduação, considerando a totalidade, a criticidade, a historicidade, a criatividade, a diversidade, a sensibilidade, a competência técnica, o compromisso com as questões sociais;
- ✓ consolidar a integração das dimensões ensino-pesquisa-extensão nos cursos de graduação;
- ✓ oferecer assessoria aos coordenadores de curso, docentes e acadêmicos, no sentido de apoiar as discussões e encaminhamentos de questões didático-pedagógicas.

As ações realizadas pelo setor pedagógico são:

Gerais:

- ✓ coordenação do Fórum de Licenciaturas;
- ✓ encontros de discussão, sistematização e atualização das diretrizes e orientações do Projeto Político-Pedagógico Institucional;
- ✓ orientações aos coordenadores de curso, professores e acadêmicos sobre o “fazer pedagógico”;
- ✓ orientações aos coordenadores de curso e professores quanto à operacionalização do “fazer pedagógico”: programas, planos, avaliações;

Específicas de formação pedagógica dos professores:

- ✓ encontros de formação para os professores novos;
- ✓ oficinas pedagógicas;
- ✓ reuniões de estudos por área (curso ou departamento);
- ✓ palestras e cursos, alguns em parceria com a EAD, com vistas a discutir temas referentes à Pedagogia Universitária.

Os eventos são programados a partir das demandas oriundas dos cursos e departamentos ou detectados pelos próprios organizadores por meio das avaliações de eventos anteriores. Não há ainda um sistema de avaliação geral das ações do setor pedagógico, mas após cada evento, os participantes avaliam e esta avaliação serve como um dos instrumentos que norteiam as atividades futuras. São também levadas em consideração as análises dos coordenadores quanto ao impacto das formações nas práticas dos professores. Os professores são convidados a participar das atividades de formação através da divulgação na página da

universidade e pelo correio eletrônico. Nos casos em que a atividade é específica para um curso ou departamento, os coordenadores ou chefes de departamento são encarregados da divulgação.

O contato dos responsáveis pelo setor com os coordenadores de curso é priorizado, na medida em que “os coordenadores de curso são responsáveis, junto com o setor, pela identificação de necessidades de formação e proposições de ações” (Coordenadora do setor).

Conforme os depoimentos analisados, os coordenadores de curso são elo importante entre os assessores pedagógicos e os professores. Os coordenadores, no geral, estão mais próximos dos professores do curso, conhecem de forma mais aprofundada a área de estudos e de formação, mantém contato com os alunos e diretamente com as práticas dos professores, conseguem identificar as necessidades e possibilidades em relação ao projeto do curso, currículos, planos de trabalho dos professores, estrutura física e material, enfim, reúnem um conjunto de informações e conhecimentos capazes de auxiliar na identificação das necessidades de qualificação e, também, podem sugerir as formas mais adequadas de implementação dessas ações, tais como: horários de maior disponibilidade do grupo, estratégias mais aceitas, ênfases que precisam ser dadas, entre outras sugestões úteis para o planejamento das ações de formação. Além disto, eles próprios terão que ser capazes de realizar ações formativas, considerando que são os diretamente responsáveis pelo acompanhamento do trabalho docente, de acordo as afirmativas dos coordenadores de curso entrevistados.

O que se verifica, neste caso, é a ausência de programas ou estratégias de formação para os gestores (coordenadores e chefes de departamento), no sentido de oferecer-lhes condições de reflexão e apropriação dos saberes necessários para tornar a tarefa de acompanhamento e de formação aos professores mais eficaz. Acredita-se que esta tarefa corresponda, grosso modo, a orientações e sugestões a respeito de planejamentos, processos avaliativos, perspectivas interdisciplinares, dificuldades na aprendizagem dos alunos, estratégias e metodologias que potencializem o ensino, relações entre professor e alunos, etc. Sem dúvida, é uma tarefa bastante complexa e requer um preparo que, dependendo da área de formação/atuação do coordenador, não teve em sua formação prévia.

Neste sentido, o que ocorre, segundo informa a coordenadora do setor, são “reuniões pedagógicas por área para analisar e debater a pertinência dos projetos de curso em relação ao Projeto Pedagógico Institucional”. Sabe-se da importância dos estudos sobre os projetos pedagógicos dos cursos e reconhece-se que, sem dúvida, podem se constituir em momentos privilegiados para problematizações e debates sobre temas de alta relevância acadêmica. É

também um momento extremamente importante para se discutir a própria universidade, o seu projeto, as relações entre o que propõe e o que realmente ocorre.

Entretanto, para qualificar as discussões sobre o projeto de curso é preciso um trabalho de preparação do grupo para o debate e um acompanhamento durante a construção ou reconstrução do projeto. Anastasiou (2007), ao relatar uma experiência desse porte, sob a sua orientação, propõe que “o ponto de partida é o conhecimento da realidade institucional: tanto o projeto institucional como os dos cursos devem ser construídos com base no diagnóstico que revelará os avanços e as dificuldades” (p.49), servindo de base para o estudo e a tomada de decisões. Outro elemento de destaque é o estudo das diretrizes curriculares da área para discutir o perfil profissional pretendido e definir a forma de organização do currículo. A autora explicita que a dinâmica de trabalho utilizada é composta por várias atividades teóricas e práticas.

Os estudos acerca da história da universidade, da visão moderna e pós-moderna de ciência, do método cartesiano e da teoria da complexidade são efetivados com a mediação de autores, cujas leituras são acessíveis aos docentes universitários, oriundos de formações efetivadas em área diferenciadas (p.50).

Paralelo aos estudos teóricos são propostas atividades de análise de cada disciplina que compõe o currículo, análise dos conteúdos do plano disciplinar e a construção de programas de aprendizagem. Entende-se que uma proposta deste tipo contribui para que o professor reflita sobre o seu trabalho, ao mesmo tempo em que analisa o curso na sua totalidade, podendo despertar o sentimento de pertencimento e protagonismo que favorece a sua profissionalização.

Acredita-se que esta pode ser uma estratégia interessante de qualificação pedagógica dos professores e que pode ter o coordenador do curso como seu articulador, uma vez que seria muito difícil ter a presença da equipe pedagógica em todos os momentos. Assim, entende-se que um investimento dos assessores pedagógicos na formação dos gestores, antes e durante o processo de discussão do projeto do curso, além do acompanhamento às discussões e encaminhamentos quando for entendido como necessário, se configura como uma boa alternativa e viável do ponto de vista prático.

Algumas similaridades e especificidades

Um ponto em comum que se pode destacar nas práticas das três instituições é quanto à fundamentação epistemológica que sustenta o planejamento e ações das assessorias

pedagógicas. Uma com maior destaque e explicitação desta questão do que as outras, mas todas fazem referência à necessidade de promover o processo de reflexão dos professores e dos gestores, no caso mais específico da UC2, e sobre as próprias práticas. As abordagens teóricas que sustentam a formação de professores na atualidade enfatizam a superação de uma formação prescritiva, majoritariamente teórica, que desconsidere as representações, trajetórias e construções feitas pelos professores ao longo da carreira e os saberes necessários e mobilizados em situações de trabalho.

O outro ponto comum é a existência de setores/núcleos constituídos para abrigar as ações de formação pedagógica dos professores. Durante as análises realizadas na primeira etapa desta pesquisa, no momento de identificar as instituições que assumiam a formação pedagógica como uma política institucional, não se tinha a perspectiva de buscar somente as instituições que dispunham de setores próprios para o assessoramento pedagógico, mas aquelas que realizavam, de forma permanente, sistemática, organizada e institucionalmente consolidada, programas, estratégias e atividades formativas. Entretanto, as que tornam visíveis seus processos formativos, registrados em seus documentos oficiais, são também as que organizam o trabalho pedagógico a partir de setores.

Acredita-se que a alternativa de constituir setores especificamente para este fim, pode dar mais consistência ao trabalho e garantir graus maiores de permanência, unicidade e visibilidade ao campo pedagógico. Isto porque exige a manutenção de um grupo responsável pela elaboração, articulação, incentivo e realização de ações de formação; se torna mais fácil a identificação pelo coletivo da universidade, favorecendo aos professores a busca por orientações; torna-se mais suscetível a avaliações periódicas, tanto pelos organizadores/executores do trabalho, quanto por seus beneficiários, repercutindo de forma mais direta em termos de replanejamento do trabalho; favorece a implementação de estudos sistemáticos e pesquisas sobre a Pedagogia Universitária, visto que o trabalho de formação impõe desafios constantes de aprendizagem e poderá resultar em descobertas importantes para este campo.

As diferenças se expressam em vários aspectos. A UC1, por exemplo, concentra seus esforços em ações para qualificação direta dos professores, mas não demonstra ter um programa de formação permanente para os gestores (coordenadores de curso, chefes de departamento). O que ocorre é a oferta de um curso logo após a posse dos gestores eleitos, como o que ocorreu em agosto do ano de 2007, de acordo com o relato da professora responsável pelo setor pedagógico. Entende-se que a aproximação e a discussão frequentes com os coordenadores de curso são importantes, não só para qualificá-los pedagogicamente,

mas para aprender com eles sobre as especificidades de cada curso e poder compreender as diferentes trajetórias dos professores que vivenciam os processos de formação.

A UC2, ao contrário da UC1, concentra as suas ações na formação continuada dos gestores e em algumas atividades permanentes para os professores, especialmente para os professores iniciantes. Para os demais é utilizada, majoritariamente, a educação a distância. Alguns coordenadores de curso sentem falta de um trabalho presencial mais intenso com os professores, ao mesmo que reconhecem que há falta de disponibilidade de tempo de muitos deles para participar de atividades presenciais, sendo a oferta à distância a mais indicada nos casos de professores horistas. Observa-se que alguns professores gostariam de ter mais conhecimentos na área pedagógica, demonstrando que a formação dos gestores precisa estar combinada à formação dos professores. Neste caso, entende-se que a reivindicação dos professores ocorre pela necessidade de conviver com os colegas, de trocar experiências, conforme manifesta uma professora da área da saúde “O que deu certo com colegas dá mais segurança para aplicar em sala de aula”.

A UC3 realiza eventos de formação para os professores mais experientes e um específico para os professores novos, visando, sobretudo, “mostrar” a universidade e informar sobre a sua missão, pressupostos, propostas e projetos, na tentativa de situar o professor no contexto e no que a universidade espera dele. Oferece oficinas, palestras e cursos a distância, mas a coordenadora do setor considera como ponto alto as reuniões com os coordenadores e professores por área para a reflexão e debates sobre os projetos pedagógicos dos cursos. Não havendo um programa ou ações especificamente voltadas para a formação dos gestores.

O quadro 6 procura sintetizar as propostas de formação pedagógica empreendidas nas três IES.

QUADRO 6 - Caracterização das políticas institucionais de formação pedagógica

Universidade	Motivos que demandaram a criação do setor pedagógico	Modalidades de formação	Periodicidade da oferta	Bases epistemológicas
UC1	Políticas públicas para a educação superior; experiências anteriores de	*seminários de atualização didático-pedagógicos; *encontros para	*ao longo dos semestres; *ao longo dos	Construtiva, dialética, baseada na reflexão sobre a ação docente.

	formação; necessidades evidenciadas pela avaliação institucional.	relatos de experiências; *oficinas pedagógicas * mini-cursos *sessões de estudos * ciclo de palestras	semestres *conforme calendário * conforme as demandas	
UC2	Resultados da avaliação institucional	*programa de apoio a docência no ensino superior (oficinas, seminários, palestras); *capacitação de gestores; * curso de formação virtual *curso de iniciação à universidade	*ao longo de semestre; * no início de cada semestre; *conforme a demanda; *no início de cada semestre;	Identificada com o processo de construção do conhecimento e, portanto, priorizando as possibilidades de os professores e gestores elaborarem suas concepções e práticas.
UC3	Resultados da avaliação institucional	*encontro com professores novos; *oficinas, palestras e estudos sobre Pedagogia universitária; *cursos, alguns em parceria com a EAD; *reuniões para discussões sobre os projetos pedagógicos dos cursos.	*início de cada semestre; *conforme a demanda; *conforme a demanda; *conforme a demanda	Proposta baseada na oportunidade de os professores refletirem a partir da prática, na perspectiva de reflexão-ação-reflexão.

Fonte: Entrevistas e questionários (2007)

5.2.4 Ações qualificadoras

No item anterior, buscou-se explicitar as motivações, as origens, a fundamentação teórico-epistemológica e as formas de organização das práticas de formação pedagógica empreendidas pelas três universidades destacadas por assumirem a Pedagogia Universitária como uma política institucional de relevância no contexto universitário e, evidenciou-se,

também, que todas elas dispõem de setores/núcleo constituídos para este fim. As análises dos instrumentos permitiram o mapeamento das estratégias de formação utilizadas, no sentido de tornar visíveis aquelas iniciativas que, segundo os gestores e professores diretamente envolvidos no processo, são consideradas qualificadoras do trabalho docente por seus impactos no desenvolvimento da profissionalidade do professor. A estas estratégias denominou-se de “ações qualificadoras”.

QUADRO 7 - Síntese das ações qualificadoras nas três universidades

Ações qualificadoras	UC1	UC2	UC3
Professores	-seminário de atualização didático-pedagógica – 90% - evento quinzenal (troca de experiências) – 45% - oficinas pedagógicas – 30%	-curso de iniciação à universidade – 50% -oficinas – 75% -troca de experiências - 40%	-oficinas pedagógicas- 75% -troca de experiências- 25% -reuniões de estudos-25%
Coordenadores de curso	-seminário de atualização didático-pedagógica; - oficinas pedagógicas – 50%	-Curso para gestores- 40% -troca de experiências- 40%	-reuniões de estudos por área-50% -oficinas pedagógicas- 60%
Responsável pelo setor pedagógico	-seminário de atualização didático-pedagógico; -troca de experiências	-capacitação de gestores; -cursos virtuais; -docência no ensino superior (seminários, reuniões)	-reuniões de estudos por área; -oficinas pedagógicas

Fonte: Questionários

O quadro 7 demonstra as ações consideradas de maior importância na formação pedagógica dos professores das três universidades estudadas. Destacaram-se as ações que tiveram maior incidência de acordo com os depoimentos de professores e coordenadores em cada uma das instituições. Como alguns professores optaram por mais de uma ação, sem uma escala previamente definida de preferência, consideraram-se todas as opções referidas, calculando o índice de cada uma em relação ao total de professores respondentes em cada instituição. O mesmo procedimento foi adotado com relação aos coordenadores de curso.

Observa-se que ações como: oficinas pedagógicas e troca de experiências foram indicadas pelos professores das três instituições e por alguns coordenadores de curso, além de responsáveis do setor pedagógico de duas universidades. Embora se analise que as formas institucionalizadas de promover a formação dos professores sejam peculiares a cada universidade, e que não há um padrão que possa ser considerado geral neste processo, o fato de algumas ações serem destacadas em diferentes contextos pode servir como elemento de análise para a tomada de decisões institucionais em relação à formação dos professores.

Pelo grau de incidência elegeram-se como objetos de análise as seguintes ações: oficina pedagógica, troca de experiências, reunião de estudos, formação para professores iniciantes, formação para gestores.

5.2.4.1 Oficina pedagógica

A oficina pedagógica é uma estratégia que se caracteriza por oportunizar um espaço de movimento, de vivências e de construção e reconstrução do conhecimento e apresenta uma natureza eminentemente prática. Pode ser também usada para a confecção de materiais e para a exploração de novos equipamentos e instrumentos. Quando utilizada como estratégia para a formação de professores ela favorece a construção e a síntese do conhecimento a partir de vivências concretas, de simulações, de estudos de caso, relatos de experiências, observações diretas de fenômenos.

QUADRO 8 - Descrição da estratégia – oficina pedagógica

DESCRIÇÃO		É a reunião de um pequeno grupo de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos.
OPERAÇÕES PENSAMENTO	DE	Obtenção e organização de dados/Interpretação/Aplicação de fatos e princípios a novas situações/Decisão/Planejamento de projetos e pesquisas/Resumo
DINÂMICA	DA	O orientador da atividade organiza o grupo e providencia com antecedência o ambiente e material necessário à oficina. A organização é imprescindível ao sucesso

ATIVIDADE	<p>dos trabalhos.</p> <p>O grupo não deve ultrapassar a quantidade de 15/20 componentes.</p> <p>Pode ser desenvolvida por meio das mais variadas atividades: estudos individuais, consulta bibliográfica, discussões em grupos pequenos e em plenário, exercícios práticos, redação de trabalhos e relatórios, preenchimento de formulários, resolução de problemas, saídas de campo, etc.</p> <p>Todas as técnicas de grupo podem ser utilizadas durante uma oficina.</p> <p>A duração é variável e depende do objetivo a ser alcançado.</p>
AValiação	<p>Participação nas atividades propostas, demonstração das habilidades visadas e expressas nos objetivos da oficina.</p> <p>Podem-se propor auto-avaliação, avaliação descritiva ou avaliação da produção realizada ao final do processo.</p>

Adaptado do quadro de Anastasiou e Alves (2003, p.96), acrescido das contribuições de Bordenave e Pereira (1991, p.180).

Bordenave e Pereira (1991) esclarecem que a oficina é útil para aprofundar um tema de interesse em comum que tenha um objetivo específico, como por exemplo: qualificar os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Neste caso, os professores poderiam analisar diferentes instrumentos de avaliação, questionar sobre as suas contribuições para reconstrução de conceitos nos alunos, relacionar os tipos de avaliação utilizados às suas concepções sobre ensino e aprendizagem, simular situações alternativas, etc. Os questionamentos realizados durante a oficina podem servir como indicativos para encontros futuros e motivar os professores para a participação em outras atividades.

Esta estratégia apresentou-se com um alto grau de incidência entre os professores de duas universidades, mas também é referida na UC1, com menor incidência.

Em relação aos professores, observa-se que a justificativa para a escolha desta estratégia fundamenta-se na oportunidade, que a oficina proporciona, de situar a prática, de refletir a partir dela e de vivenciar situações que poderão ser utilizadas posteriormente. Alguns depoimentos são esclarecedores neste sentido:

- Tem uma maior relação com a prática. A gente pode utilizar depois.
- Auxilia na abordagem de novas visões e técnicas da prática pedagógica.
- Gera mudanças na sala de aula, porque se consegue enxergar o que fazer.
- Porque discutimos a importância de aliar em sala de aula os eixos científicos, empíricos e pedagógicos.
- Permite inovações e isto torna as aulas mais interessantes e favorece a aprendizagem dos alunos.
- Vivenciando se consegue perceber onde estão as nossas falhas e melhorar na sala de aula.

Os coordenadores assinalam a oficina pedagógica como uma ação que qualifica a aula universitária porque:

- Desperta o interesse dos professores por ser mais prático.
- Os professores não ficam só ouvindo, podem participar e isto os motiva.
- Muitas coisas que são tratadas podem ser quase que imediatamente colocadas em prática.
- A análise da prática leva a uma maior conscientização da importância do trabalho do professor.

Assim, a possibilidade de utilização dos conhecimentos na prática de aula é o que define esta estratégia como qualificadora. Tanto os professores quanto os coordenadores de curso ressaltam esta questão como um elemento que motiva os professores. Entretanto, sabe-se do fascínio que as sugestões de práticas e técnicas de ensino exercem sobre os professores e a aversão que muitos têm pela teorização. A utilização desse recurso será um instrumento eficaz de qualificação se o professor conseguir perceber o trabalho de aula como um objeto de análise e de construções teóricas, e se compreender que as formas de ação consolidadas pela “tradição”, pelo *habitus*, podem ser justificadas e fundamentadas teoricamente, podendo, inclusive ser reorientadas ou reconstruídas. Isto é possível perceber em algumas falas como:

- Auxilia numa maior reflexão da atividade docente.
- Quando melhorarmos, aprimorarmos nossa consciência sobre o que fazemos, através da formação renovada, nossos alunos vivenciarão a mudança e igualmente mudarão.

No caso da UC1, as oportunidades de reflexão sobre a prática e a construção de alternativas ocorrem durante os seminários de atualização didático-pedagógicos, talvez por isso o índice de escolha da oficina como uma estratégia qualificadora seja menor.

5.2.4.2 Troca de experiências

Na UC1, a troca de experiências é oportunizada pelos eventos quinzenais, onde os professores inscrevem seus trabalhos, considerados inovadores, para divulgação à comunidade acadêmica e para a apreciação dos colegas, pois há um momento em que os participantes podem fazer considerações e solicitar esclarecimentos. Nas outras instituições parecem constituir-se em momentos das oficinas, reuniões de estudos, seminários e cursos oferecidos, pois não há, explicitamente, ações que se configurem como “troca de experiências”.

A troca de experiências figura nos depoimentos como uma ação qualificadora porque permite que os professores exponham as suas questões, ao mesmo tempo em que se expõem,

revelando as suas construções, elaborações, inovações, convicções, mas também as fragilidades e angústias, abrindo-se para novas possibilidades. “Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se. (...) Esse método de descrever as práticas cotidianas configura um processo essencialmente reflexivo” (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002, p. 113).

O exercício de expor-se aos outros não é muito fácil porque os professores se vêm postos à prova e suscetíveis à avaliação dos colegas. É, portanto, um trabalho de desprendimento. O destaque a este tipo de procedimento como sendo um instrumento de qualificação da docência encaminha para a idéia de que os professores destas instituições estão abertos ao diálogo, à superação do isolamento e à aprendizagem coletiva.

As autoras situam o processo de trabalho do professor como solitário, extremamente individual e individualizado, deixado, em muitas situações, à própria sorte. “as questões de sala de aula, de aprendizagem, de ensino, de metodologia e de avaliação, são de sua responsabilidade, só havendo discussões acerca do processo se este sair muito da ‘normalidade’ pretendida” (p.143). Por isso, ações que promovam as trocas, o encontro para discussão de questões comuns, são bem aceitas e valorizadas pelos professores, sendo um recurso importante para o seu desenvolvimento profissional.

Destacam-se alguns depoimentos dos professores que justificam a escolha:

- Porque vários temas podem ser discutidos e naquilo que se acha que só a gente tem dúvidas, é também a dúvida de outros colegas.
- Gera o debate coletivo sobre as nossas necessidades. Tem o propósito de planejamento conjunto entre os professores.
- Raramente temos a oportunidade de encontrar os colegas, saber o que estão fazendo, o que está dando certo, aprender com os outros.

Fica evidente a importância do encontro entre os colegas, o conhecimento dos fazeres, a perspectiva de que é possível inovar, romper com as concepções e práticas instituídas. A socialização de experiências bem sucedidas além de valorizar os professores que ousam inovar, também estimula outros a fazerem tentativas.

5.2.4.3 Formação dos professores iniciantes

Todas as instituições realizam ações de formação voltada para os professores iniciantes, com modalidades diferentes. A UC2 oferece um curso de iniciação à universidade, a UC3 propõe encontros para os professores novos e a UC1 realiza os seminários didático-pedagógicos, com duração de um semestre letivo.

Este tipo de iniciativa é essencial para situar os novos professores no contexto universitário. Mesmo aqueles que já tenham alguma experiência no ensino superior em outra instituição, precisam conhecer o funcionamento da universidade em que estão ingressando: a estrutura, os setores, a abrangência, a organização administrativa e acadêmica, as normas e regras de funcionamento, os princípios e propostas, seus planos, etc. A falta de conhecimento sobre a universidade, especialmente sobre a missão que assume ter, sobre os pressupostos que dão sustentação às metas e ações que empreende, gera dificuldades para os professores iniciantes sentirem-se “parte” da instituição, contribuindo para reforçar o isolamento e o trabalho individualizado.

Este é um aspecto inicial e precisa vir acompanhado de um programa mais amplo de formação dos novos professores, neste caso, deixando claro o que a universidade espera do trabalho docente.

Os professores da UC2 citam o programa de iniciação à universidade como uma das ações que qualifica o trabalho do professor, correspondendo a 50% do total de professores respondentes. Dentre os depoimentos que revelam as contribuições dessa formação destacam-se os que afirmam que o curso desperta no professor um reconhecimento e uma conscientização maior sobre o seu papel.

O destaque maior quanto à formação dos professores iniciantes foi dado pelos professores e coordenadores de curso da UC1, ao salientarem os seminários didático-pedagógicos como uma das estratégias de maior impacto na formação profissional dos professores. Assinalam que as formas como são encaminhados os estudos, as discussões e o acompanhamento periódico à prática dos professores iniciantes por professores mais experientes,

dá mais segurança no momento de fazer escolhas, tomar decisões, ao mesmo tempo em que as dúvidas quanto a certos procedimentos são sanadas tão logo ocorrem.

Observam que os professores são instigados a pensar e não somente seguir as orientações do colega.

- Os pontos de vista são confrontados, alguns estudos são sugeridos e aprofundados.
- Algumas vezes tomamos posições diferentes dos orientadores e aí vamos para a discussão de idéias, respeitando as divergências, mas considerando aquela idéia que tiver mais força argumentativa.
- é um período de muitas aprendizagens.

5.2.4.4 Formação dos gestores

A formação dos gestores é uma das ações mais importantes da UC2, pontual na UC1, somente quando os gestores são eleitos e na UC3 se realiza através de reuniões por área para discussão do projeto pedagógico dos cursos.

Esta modalidade de formação é o ponto alto da UC2, lembrada por um número significativo de coordenadores e pela responsável pelo setor pedagógico. Os professores não fizeram referência a esta formação provavelmente porque não participam diretamente dela. Entretanto, acredita-se que tem um reflexo importante na qualificação dos professores, visto que na medida em que os coordenadores se capacitam para lidar com as questões acadêmicas, se tornam mais aptos a apoiar os professores nas relações pedagógicas cotidianas podendo, inclusive, promover reflexões necessárias ao processo de profissionalização do grupo de professores do curso.

Os coordenadores de curso da UC2 afirmam que a formação de gestores promove:

- O debate coletivo sobre as necessidades dos professores e dos alunos, permite que se tenha uma visão de conjunto.
- Um conhecimento maior pela abrangência e diversidade dos assuntos tratados.
- Para nós, em específico, auxilia porque se pode colher exemplos de como melhorar a qualidade da gestão do curso a partir de relatos de outras unidades e cursos.

A perspectiva de formação dos gestores tem sido privilegiada em diversas instituições, notadamente a partir da intensificação dos mecanismos de avaliação propostos pelo Estado, submetendo as instituições, especialmente as universidades, a um trabalho permanente de prestação de informações, elaboração de planos, reorientação de metas e avaliação do desempenho. O acúmulo de atribuições percebido no âmbito da docência, no sentido de ampliar a produtividade por meio de produtos, de resultados, ocorre também no âmbito da gestão da universidade em suas diferentes instâncias, incluídas as unidades acadêmicas. Desta forma, os coordenadores de curso estão sujeitos a uma gama de solicitações de ordem burocrática que pode sobrepor-se as suas atribuições de cunho mais pedagógico. Neste caso, o que se sugere é que os coordenadores de curso sejam qualificados pedagogicamente e não somente para atender às questões administrativas, e que possam ser apoiados cotidianamente pelos assessores pedagógicos da universidade. Uma alternativa interessante seria dispor de um professor por curso ou por centro universitário que pudesse constituir-se em assessor pedagógico, não necessariamente com tempo integral para esta atividade, mas que pudesse destinar algumas horas para atividade de acompanhamento pedagógico, em permanente

contato com o setor pedagógico constituído e articulado ao curso ou cursos de um centro. Desta forma, o trabalho seria ampliado, o coordenador do curso seria auxiliado e o setor pedagógico teria as suas ações descentralizadas.

5.2.4.5 Reunião de estudos

A reunião de estudos aparece como uma estratégia de formação somente da UC3. A UC1 realiza sessões de estudos, dentro das ações do setor pedagógico somente para os professores orientadores dos seminários didático-pedagógicos; já a UC2 não adota esta modalidade.

A reunião de estudos realizada pela UC3 refere-se à análise dos projetos pedagógicos dos cursos e, portanto, é uma ação realizada em cada curso, visando aprofundar as discussões e as relações entre as unidades, cursos e princípios pedagógicos gerais da universidade. Acredita-se que ocorram conforme as necessidades demandadas pelos cursos, considerando os processos em que se encontram de avanço em relação à elaboração/reelaboração e implementação dos respectivos projetos de curso.

Imagina-se que este seja um momento em que as questões acadêmicas e pedagógicas sejam discutidas entre o setor pedagógico, professores e coordenador de curso, podendo ser ampliado, a partir dos temas que venham a emergir das discussões, para outras estratégias de formação.

Acredita-se que as reuniões de estudos podem acontecer nas unidades acadêmicas não somente no momento de elaboração do projeto de curso, mas ao longo do seu desenvolvimento, no sentido de aprofundar questões teóricas; avaliar o rumo dado ao trabalho e o aproveitamento dos alunos; analisar as alternativas propostas e implementadas; viabilizar projetos integrados entre disciplinas, superando a idéia de projeto pedagógico do curso como um documento meramente burocrático e uma exigência externa e assumindo-o como um instrumento de projeção de futuro e de construção do presente.

5.2.5 Concepções sobre formação e suas contribuições na qualificação pedagógica dos professores

Observou-se que a ação mais destacada foi a “oficina pedagógica”, dada a sua praticidade, a sua vinculação direta com as questões vivenciadas em sala de aula, pela possibilidade de os professores, no contato com colegas, verem as suas dificuldades debatidas

e algumas alternativas serem construídas. Neste caso, evidencia-se o poder reflexivo que pode advir de uma estratégia como esta, na medida em que as questões serão discutidas, experienciadas e não prescritas. O professor é chamado a pensar sobre a situação problemática e a buscar soluções, apreender novas formas de lidar com o problema, tomar para si a tarefa de elaborar síntese, conclusões e reorientar as suas ações.

A troca de experiências, com menor índice de incidência em relação à oficina pedagógica, mas igualmente entendida como importante, pode estar vinculada à própria dinâmica da oficina ou de outras ações empreendidas nas universidades.

Nota-se a necessidade dos professores em ouvir os colegas, em se fazer ouvir, em participar, sentindo-se pertencentes a um grupo e a uma instituição. A histórica autoridade do conhecimento do professor universitário, em que o máximo de interação ocorria por conta dos debates e disputas teóricas, não com o propósito de trocas, mas de domínio de um dado conhecimento, cede lugar a uma postura de aprendizagem, de reconhecimento da “incompletude” do saber, defendida por Paulo Freire (1999), de humildade frente ao que ainda precisa ser conhecido.

Logicamente que esta disposição não é visível em todos os professores, mas, nesta pesquisa, os professores e coordenadores de curso, que também são professores, das três instituições, manifestaram-se desejosos de contatos, de trocas, de aprender com os colegas.

Uma análise que se pode fazer dessa disposição demonstrada pelos professores é a sua vinculação com as vivências formativas oportunizadas pelas universidades e pelo ambiente de colaboração que envolve tais ações.

Conforme o depoimento de uma professora integrante do setor pedagógico da UC1, as conseqüências percebidas pelos professores, a partir do investimento institucional na formação continuada, são extremamente significativas especialmente com relação à aprendizagem dos alunos, ao ambiente de sala de aula, às mudanças nas concepções e posturas dos professores e com relação a (re)significação dos conteúdos e conhecimentos acadêmicos, dando maior ênfase à criação do que à reprodução.

-Este conjunto de conseqüências, percebidas e verbalizadas pelos professores participantes, deixam claro um benefício percebido, em diferentes dimensões, e um progresso no sentido de implementar ambientes colaborativos de aprendizagem onde a construção dos conhecimentos torna-se muito mais provável.

Os professores avaliam as contribuições do processo formativo de maneira muito favorável, demonstradas pelos seguintes depoimentos:

- Depois das oficinas eu me senti mais capaz, consegui enxergar os alunos com outros olhos e as minhas aulas ficaram bem melhores.

- Participar de encontros em que se pode falar e ouvir, descobrir coisas novas e poder utilizá-las, é muito gratificante.
- Gostaria que todos os meus colegas participassem das oficinas, certamente muitas coisas que fazem hoje seriam modificadas, assim como eu vou tratar de modificar.
- As contribuições para a minha prática docente são inúmeras, primeiro porque eu consegui me situar como professora, segundo porque estou mais segura de como proceder e, por fim, porque eu cheguei a conclusão que se está sempre aprendendo e que eu não preciso saber tudo, quando eu tiver dúvidas, sei aonde posso recorrer.

Durante a análise dos depoimentos e, ao confrontá-los, percebeu-se que além de os programas das três universidades estarem pautados pela concepção de formação dos professores como um processo de “reflexão sobre a prática”, em todas as ações consideradas qualificadoras pelos professores, coordenadores de curso e assessores pedagógicos estão presentes os componentes da participação e da reflexão, independentemente do tipo de ação empreendida, quer seja oficina, curso, reunião de estudos. Esta constatação remeteu à necessidade de aprofundar os conceitos de participação e de “prática reflexiva”. A análise dos programas, as estratégias utilizadas, as concepções anunciadas e os depoimentos mostraram que o importante não é o tipo de estratégia utilizada, mas a concepção de reflexão e participação, o conteúdo a ser refletido, e as suas finalidades, que por sua vez estão sustentadas por uma concepção de formação de professores e de desenvolvimento profissional dos docentes.

A questão da participação está diretamente relacionada ao conceito de professor reflexivo e ambos ao desenvolvimento profissional, na medida em que o professor não se desenvolve profissionalmente de forma isolada do contexto e dos seus pares. Pelas trocas de pontos de vista e de experiências é que as concepções se confrontam, que as idéias se reorientam e que os professores influenciam-se mutuamente e influenciam também as condições onde realizam o trabalho docente. O isolamento pode gerar a sensação de que as dificuldades da profissão são em consequência da incompetência pessoal para solucionar os problemas e não uma situação de conjunto; ou ainda, que as formas como pensa e realiza o seu trabalho são as únicas possíveis, deixando de vivenciar situações que, pelas trocas, podem provocar a reconstrução de saberes e de práticas. Discutindo publicamente com outros professores sobre a docência, novas hipóteses podem ser elaboradas e novas práticas poderão ser produzidas. Assim, a construção da docência é um trabalho solidário e cooperativo.

A participação do professor na construção do seu trabalho, o seu protagonismo nesse processo, gera um sentimento de pertencimento à profissão e à instituição, tomando para si a tarefa de pensar e produzir-se como professor. Esta autoconstrução tende a refletir nas formas

de perceber os alunos e a aula universitária, promovendo, com o tempo, o alargamento dos espaços de participação e a inserção dos alunos na perspectiva de protagonismo da aprendizagem acadêmica.

Leite (1999), em seus estudos sobre a inovação na aula universitária, situa como um dos mecanismos facilitadores da ruptura teórico-prática e, portanto, da inovação, a autonomia e o protagonismo.

O protagonismo se refere à participação/envolvimento dos sujeitos na sala de aula, nos espaços/ambientes micro ou macroinstitucionais. O protagonismo também envolve a oportunidade de o sujeito dizer a sua palavra; o respeito às diferentes culturas; o aprender com o outro e o ter o que ensinar/aprender; a valorização do outro e dos seus saberes e possibilidades (p.75).

O movimento que se desenvolve na formação de professores em torno da reflexão: “professor reflexivo”, “ação-reflexão-ação”, “reflexão sobre e na ação”, pode ser entendido como uma reação contra a idéia do professor como um prático, como técnico que se limita a executar o que outros (especialistas) lhe ditam fora da sala de aula. Esta idéia credita ao professor a condição de intelectual do ensino, de um profissional que reúne conhecimentos capazes de lhe permitir tomar decisões e tomar para si os rumos do trabalho pedagógico, valorizando a docência e, sobretudo, a prática que é realizada pelo docente, buscando pela prática reflexiva desenvolver mecanismos de emancipação dos professores. Este é, sem dúvida, um aspecto que pode favorecer aos professores universitários a construção de uma identidade com base na docência fortalecida por conhecimentos produzidos na relação direta com o trabalho que realizam.

Schön (1992) destaca que há ações e julgamentos que são levados a cabo espontaneamente; que não temos que pensar neles antes ou durante a sua realização. Alguns aspectos da prática são incorporados à rotina e se constituem no *habitus*, formulado por Bourdieu, que se traduz num “sistema de disposições que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma ‘matriz de percepções, de apreciações e de ações’, e se torna possível a concretização de tarefas, infinitamente diferenciadas” (1990, p.178). A questão não é condenar a rotina ou o *habitus*, mesmo porque para gerir as nossas vidas precisamos de certa dose de ações habituais e rotineiras, a questão é o “equilíbrio entre a incorporação de todas as práticas aceitas como rotineiras que levam ao servilismo e as ações que precisam ser refletidas” (ZEICHNER, 1993, p.19-20).

O reconhecimento da importância de o professor refletir sobre a prática rompe com a dicotomia entre a teoria e a prática baseada na idéia de que o professor precisa primeiro conhecer a teoria educacional, depois ver onde ela se aplica. A teoria não se aplica, ela se

constrói a partir de desafios concretos, não se teoriza a partir do nada, mas a partir de problemas e questionamentos reais. Refletir sobre a prática dá sentido à teoria e resignifica a prática.

O movimento em favor da prática reflexiva não é recente. Em países europeus e nos Estados Unidos esses estudos vêm ocorrendo, de acordo com Zeichner (1993), desde meados da década de 1970, alguns situam em Dewey as primeiras manifestações nesse sentido. Apesar de não ser novidade no cenário da formação de professores, apresenta-se com variações conceituais no desenvolvimento de projetos e programas de formação que nem sempre se traduzem em instrumentos de emancipação, em alguns casos, disfarçam intenções que destacam aspectos da reflexão para valorizar a eficiência técnica.

Calderhead (1989) citado por Zeichner (1993) faz uma análise de diversas fontes externas que influenciam as formas de considerar a formação reflexiva de professores. E conclui que os conceitos de ensino reflexivo subjacentes à formação de professores variam segundo cinco dimensões: Variam na forma como consideram o processo de reflexão (reflexão na ação, deliberação curricular), no conteúdo da reflexão (os valores próprios dos professores, o contexto societal, a teoria educacional), nas condições prévias à reflexão (atitudes para a reflexão) e no produto da reflexão (eficiência do ensino, emancipação, compreensão da relação entre valores e práticas). Há ainda uma variação considerável na forma como os conceitos tem sido justificados, defendidos e relacionados no contexto de formação profissional.

Para Calderhead, o ensino reflexivo tem sido usado e justificado em contextos que se situam desde a responsabilidade moral até a eficiência técnica; com abordagens comportamentalistas, que baseiam a reflexão como mudança de comportamento para obtenção de êxito até a abordagem crítica, na qual a reflexão é considerada um meio de emancipação e de autonomia profissional.

Grimmett et al. (1990), também citado por Zeichner (1993), apresenta um quadro teórico em que descreve as diferentes concepções de reflexão.

A partir destes dois teóricos foi possível montar uma comparação ilustrativa das diferentes concepções sobre a prática reflexiva que podem estar presentes nos programas de formação de professores.

QUADRO 09 - Diferentes concepções sobre a prática reflexiva

	Técnica (conscientização da prática)	Deliberativa (tomada de decisões)	Dialética (epistemologia da prática)
Concepção de reflexão	Reflexão como mediadora instrumental da reflexão	Reflexão como modo de optar entre visões de ensino em conflito	Reflexão como uma experiência de reconstrução. Reflexão <u>sobre</u> e <u>na</u> ação
Conteúdo da reflexão	As teorias educacionais	Materiais e estratégias de ensino	Práticas dos professores relacionadas ao contexto societal
Uso do conhecimento produzido pela reflexão	Orientar a prática	Informações sobre a prática	Transformação da prática
Finalidade	Eficiência técnica	Eficiência técnica	Autonomia/emancipação profissional

Adaptado de Grimmet et al (1990) e Calderheard (1989) In: Zeichner (1993).

Zeichner (1993), neste mesmo estudo, faz uma análise das “tradições da prática” incorporadas aos programas de formação de professores que anunciam ter na “prática reflexiva” o seu fundamento. Analisa que os programas aparentemente semelhantes guardam diferenças, às vezes implícitas, de acordo com os graus de compromisso e adesão a diferentes tradições de prática.

QUADRO 10 - Tradições da prática reflexiva em programas de formação de professores

Tradição	Descrição
Acadêmica	Prioriza a reflexão sobre as disciplinas e os conteúdos disciplinares e analisa as possibilidades de representação e transposição didática desses conhecimentos para os alunos (métodos).
Eficiência social	Acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino necessárias à aquisição de competências pelo professor de forma a melhorar o seu desempenho (estratégias).
Desenvolvimento	Dá prioridade ao ensino sensibilizado pelos interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento dos alunos. Reflete sobre os alunos.
Reconstrução social	Reflete sobre o contexto social e a política da escolaridade e avalia as ações na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa.

Adaptado de Zeichner (1993)

As tradições descritas por Zeichner (1993) referem-se aos programas de formação de professores para a educação básica. Como o movimento que propõe a formação de professores baseada na reflexão sobre a prática está sendo utilizado para programas de formação continuada de docentes universitários, conforme foi evidenciado nos programas das universidades objeto deste estudo, entendeu-se importante utilizar estas referências sem a intenção de enquadrar as instituições ou classificá-las. A tentativa de cotejar os programas de formação de professores desenvolvidos pelas IES com as diferentes concepções e tradições de formação de professores que têm na prática reflexiva a sua sustentação teórica, teve o propósito de aprofundar a compreensão sobre as concepções/ações das universidades, e analisar os aspectos mais importantes a serem considerados no planejamento e implementação de programas de formação pedagógica de professores que pretendam contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva emancipatória.

Com relação às concepções sobre “práticas reflexivas” pode-se dizer que é ainda muito recente a introdução deste referencial nos programas de formação de professores na universidade. Como se sabe a Pedagogia Universitária está em construção e, apesar de se observar iniciativas ocasionais desde a década de 1980, a constituição de programas permanentes é relativamente recente e não é uma realidade em boa parte das universidades brasileiras. Em consequência disso, a abordagem reflexiva que já faz parte das discussões dos programas de formação de professores para a educação básica há mais de uma década está sendo introduzida nos meios acadêmicos. Na UC1, por exemplo, esta concepção foi inserida nos seminários didático-pedagógicos a partir de 2002 e, conforme relato da coordenadora do setor, um dos grandes desafios do programa tem sido preparar os professores orientadores para trabalharem com a abordagem reflexiva considerando as práticas dos professores. Há, no entanto, a preocupação de construir um processo de reflexão na perspectiva de reconstrução de conceitos e práticas, aproximando-se da concepção dialética de prática reflexiva, com base na proposta de epistemologia da prática de Schön (1992). O depoimento de um professor que está vivenciando o processo de formação, oportunizado pelo seminário de atualização didático-pedagógico, é ilustrativo desta afirmativa:

- Após o seminário inicial, tem-se a oportunidade de vivenciar momentos importantes de análise do que se faz em aula, modificando não só procedimentos, mas também as nossas formas de compreender os alunos, o ensino, a aprendizagem e o nosso próprio trabalho. É muito completo e complexo, é um semestre inteiro refletindo sobre nossa atuação e as contribuições na formação dos estudantes e para a própria sociedade.

Pode-se dizer que esta universidade apresenta traços das quatro tradições descritas por Zeichner (1993), com maior ênfase na “eficiência social”, que visa à melhoria do desempenho

dos professores e na tradição de “reconstrução social” porque o trabalho de autoria, de protagonismo e de emancipação dos professores, pela reflexão, busca contribuir com uma formação profissional e acadêmica que produza novas formas de ser e de atuar na sociedade.

Na UC2 a reflexão ocorre nas oficinas pedagógicas e no curso de iniciação à universidade. Como o segundo é destinado aos professores ingressantes e somente um professor, dos que responderam ao instrumento de pesquisa, manifestou ter participado do curso, a oficina é o objeto de análise da concepção sobre a prática reflexiva. Nota-se que a reflexão tem como propósito a mediação da ação, no geral, consiste em melhorar as práticas de sala de aula em relação aos aspectos considerados mais emergentes, mas observa-se que a reflexão ocorre de forma contextualizada, vinculando-se a perspectiva de concepção dialética.

- Passei a refletir melhor as minhas ações em sala de aula e, também, a explicá-las aos alunos. Discutem-se os impactos da modernidade, as contradições e as formas de intervenção na realidade. Estas questões, quando situadas, despertam mais agilidade e interesse na busca pelo conhecimento.

Percebeu-se nesta universidade a preocupação com a qualificação das estratégias didáticas utilizadas pelos professores com vistas a tornar as aulas mais interessantes e atrativas aos alunos, mas não restritas à adoção meramente instrumental de técnicas. A reflexão do professor sobre a ação implica em pensar nos propósitos da educação e da formação universitária e, portanto, nas finalidades do trabalho pedagógico e nos meios que precisam ser utilizados para favorecer o desenvolvimento do pensamento complexo nos alunos. Demonstra ter uma aproximação maior com as tradições de “eficiência social” e de “desenvolvimento”, apesar de apresentar traços das outras duas tradições.

Na UC3 as oficinas pedagógicas são consideradas como o espaço onde as reflexões ocorrem. Nesta universidade as reuniões de estudos por área também são consideradas como *locus* de reflexão, onde são discutidas as questões referentes aos projetos pedagógicos dos cursos. Observa-se a ênfase na mudança de atitude provocada pelas oficinas e esta também foi a manifestação da coordenadora do setor:

- Muitos docentes relatam mudanças em suas práticas cotidianas a partir das discussões nos momentos de formação.

Os professores desta mesma universidade afirmam:

- Pude introduzir novas metodologias nas aulas expositivas, incluindo metodologias mais ativas.

- Ocorrem mudanças nas atitudes dos professores, por exemplo, em relação à avaliação.

Esta concepção de prática reflexiva identifica-se com a visão técnica, de conscientização da prática, de mudanças nas metodologias e estratégias de sala de aula, o que pode se constituir em um embrião para a transformação de concepções mais amplas que levem à reconstrução do trabalho em seu conjunto.

Nesta IES o conteúdo da reflexão, manifesta por vários professores, é basicamente o material de ensino, ou seja: instrumentos de avaliação, estratégias de ensino, planos de estudos, definição de conteúdos, em confronto com a teoria educacional, tanto que as oficinas sobre avaliação foram consideradas as mais importantes pelos professores desta universidade. Pode-se dizer que o conteúdo corresponde à visão deliberativa e as ações empreendidas vinculam-se às tradições “acadêmicas” e de “eficiência social”.

Na UC1 o conteúdo da reflexão refere-se aos materiais de ensino, às teorias educacionais e ao entorno, o contexto onde ocorre o ensino e as transformações que se fazem necessárias diante dos desafios propostos e/ou impostos pelas mudanças no conhecimento e na sociedade.

- Reforça as minhas convicções da importância dos aspectos pedagógicos, sociológicos e pressupostos epistemológicos norteando a prática e a compreensão de seus condicionantes e possibilidades concretas.
- As reflexões proporcionam uma auto-avaliação e uma avaliação da realidade que permitem a reformulação e a organização do trabalho pedagógico.

Na UC2 o conteúdo é baseado nos materiais de ensino, nas teorias pedagógicas, mas não se percebe uma análise mais aprofundada do entorno, das relações das teorias e práticas pedagógicas com o contexto mais amplo, podendo-se identificar com a concepção deliberativa, ou seja, a perspectiva é a opção consciente dos instrumentos e estratégias pedagógicas mais adequadas.

- Os encontros proporcionam novas visões e técnicas para criar uma aula mais dinâmica, diferente, mais participativa, proporcionando aos alunos a construção do conhecimento;
- As reflexões promovem a renovação, avaliação, retomada. Quando melhoramos e aprimoramos a nossa consciência nos renovamos. Os alunos vivenciam as mudanças e mudam igualmente.

Com relação ao uso do conhecimento produzido pela reflexão, as propostas dos setores estão vinculadas à idéia de reconstrução teórico-prática; mas, com relação aos impactos causados nos professores, nem todas conseguiram atingir este propósito, talvez porque em algumas IES as ofertas de formação apresentem pouca amplitude em termos de diversificação e em quantidade de professores beneficiados. Em um caso está mais centrado nos gestores e em outro mais em ações baseadas nas demandas emergentes e em encontros eventuais com os

cursos, não contemplando um conjunto de ações que permita a um número maior de professores vivenciarem situações em que seja possível confrontar concepções e práticas a fim de reconstruí-las. A reconstrução teórico-prática certamente ocorre ao longo de um processo intenso de formação, mas não se esgota aí, prolonga-se pelo percurso profissional.

Quanto à finalidade, como último item proposto no Quadro 9, todas apresentam a perspectiva de ampliar a eficiência técnica, ou seja, promover mudanças nas práticas, o que de fato pode se constatar pelos depoimentos dos professores. Eles afirmam mudar algumas práticas após participarem das ações de formação, tornando as aulas mais interessantes, promovendo algumas inovações, modificando as percepções sobre avaliação e alterando as formas avaliativas, mas estas não se constituem, em sua maioria, em rupturas ou transformações que possam gerar autonomia e emancipação dos professores. Uma das instituições parece dar conta deste intento porque o processo desencadeado é intenso, longo e permanentemente acompanhado, possibilitando muitas trocas e reconstruções.

Reitera-se que apesar de a base epistemológica que sustenta as ações de formação pedagógica docente das três universidades ser a “epistemologia da prática” e algumas estratégias serem nominalmente as mesmas, as concepções que orientam os planejamentos, as formas de implementação dos programas e os efeitos sobre o aperfeiçoamento profissional dos professores são diferentes. Estas diferenças referem-se às características e trajetórias de cada IES, podendo ser identificadas pela experiência dos formadores em atividades de formação de docentes universitários; pela manutenção ou alteração nos programas ou setores pedagógicos, bem como do pessoal responsável por este trabalho; pelos graus de importância e valorização conferidos aos programas no contexto da gestão de cada IES e pelas condições estruturais para a realização do trabalho.

Percebe-se que os impactos na qualificação dos professores ocorrem na proporção em que cada instituição consegue manter-se mais ou menos fiel à concepção de formação como “prática reflexiva”. A partir da busca pela implementação desta perspectiva é que as estratégias se organizam. As estratégias podem ser anunciadas como as mesmas, mas diferem no aprofundamento, abrangência e nas repercussões na formação dos professores. Quanto mais levarem em conta a reconstrução da prática pela reflexão e mais oportunizarem situações de reflexão, mais possibilidades terão de produzir mudanças nos professores. Pode-se detectar que em uma instituição as ações são mais amplas e envolvem várias estratégias e públicos diversos do que nas outras, refletindo o esforço em garantir uma transformação mais efetiva da docência em consonância com a visão de formação. Neste caso, observou-se que a instituição apresenta um setor pedagógico mais estruturado e consolidado no espaço universitário, o que

permite maior autonomia e melhores condições para aprofundar estudos e propor ações de longo prazo.

Estas análises permitiram evidenciar que as orientações teóricas que pressupõem uma formação docente baseada nos fazeres, na prática concreta dos professores, para, a partir delas, provocar a reflexão e a busca autônoma, mas compartilhada, de novas formas de atuar e pensar a docência, são as que têm maior potencial para promover a qualificação e o desenvolvimento profissional desejado para os professores universitários. As estratégias organizadas para atingir este objetivo podem ser variadas e, neste estudo, concluiu-se que não reside aí o aspecto que irá definir a qualidade da formação. O mais importante não é a forma, mas a concepção, o conteúdo e a intensidade da formação.

CAPÍTULO VI POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE INSTITUCIONAL: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

O presente capítulo retoma o objeto central deste estudo, procurando estabelecer as relações entre os programas de formação pedagógica desenvolvidos pelas três IES, as possibilidades de desenvolvimento profissional que apresentam e suas contribuições na configuração da docência universitária. Por fim, busca analisar em que medida a existência desses programas favorece a função educativa da universidade e a construção de uma institucionalidade voltada para a qualidade social.

É o capítulo final desta tese que pretende, mais do que concluir, suscitar o debate nas universidades sobre o potencial transformador dos professores a partir do reconhecimento da importância do papel da docência e do fortalecimento de seus fazeres, especialmente os que se referem à tarefa de ensinar e aprender. Entende-se que as funções de pesquisa e extensão realizadas pelo professor na universidade são de alta relevância pública e social, notadamente quando atendem às necessidades e demandas da comunidade, mas é através de um ensino de qualidade que mais diretamente poderá contribuir na formação social, política, ética e profissional dos alunos.

6.1 Políticas de formação pedagógica e a construção da profissionalidade docente

Ao longo deste estudo procurou-se demonstrar a necessidade de uma formação continuada para os professores universitários, por considerar-se que assim como existe um preparo formal, exigente, construído ao longo de várias etapas de estudos para as diferentes áreas de atuação profissional, para a docência não pode ser diferente. Defende-se a tese de que para o exercício da docência universitária há a necessidade de uma formação, que é pedagógica. O conceito de formação pedagógica assumido neste trabalho coincide com o exposto por Donato (2007) que implica:

modificação das relações e a transformação do pensar, do sentir e do atuar. Supõe adotar novas atitudes diante do fazer educativo, da inserção institucional e da função social, de modo tal que o profissional universitário se converta em profissional da docência, portador de uma atitude reflexiva e autogestora, que, baseada na análise crítica, possa contribuir para a transformação educativa (p.130).

Se não há uma formação prévia para a docência no ensino superior, se há a necessidade de uma formação pedagógica que possibilite o desenvolvimento profissional e a construção de uma identidade do professor universitário, a quem cabe oferecer esta formação?

Percebe-se que nos últimos anos as instituições, impulsionadas pelas políticas públicas, estão realizando avaliações internas para diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos do trabalho que realizam e, no que se refere ao ensino de graduação, a questão do trabalho docente se torna evidente através dos diferentes instrumentos de coleta de informações. No entanto, apesar de não faltarem dados, informações, diagnósticos, pouco ainda tem sido feito quanto à necessária qualificação do ensino universitário.

Não há, com a intensidade que se acredita necessária, investimentos das instituições no sentido de oportunizar ao professor universitário uma formação capaz de lhe permitir a construção da sua identificação com a docência e o desenvolvimento da sua profissionalidade.

Cunha (2007) vai além quando responsabiliza as instituições universitárias e as políticas públicas pela falta de investimentos na formação profissional do professor universitário, afirmando que ambas precisam assumir este compromisso,

reconhecendo que os saberes da docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática. Exigem, também, um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos e a redefinição do mundo do trabalho. É preciso que esse movimento não fique dependendo de iniciativas pontuais, como se não houvesse o reconhecimento da importância da docência, que pressupõe a responsabilidade do Estado e das instituições educativas sobre o seu exercício (p.22).

Os PDIs ou os planos estratégicos se configuram como programas de metas/intenções que abrangem os diferentes setores e objetivam potencializar a qualidade dos serviços oferecidos, diretamente vinculados ao tipo de concepção de qualidade que a instituição assume. Entretanto, dentro da perspectiva amplamente difundida de gestão empresarial, as medidas recaem prioritariamente na redução de desperdícios, na alocação de recursos, na criação de novos cursos, na busca de convênios, no enxugamento de pessoal, no treinamento de pessoal administrativo, na constituição de comitês de qualidade, mais preocupados com as questões financeiras. Enfim, tais medidas promovem impactos pouco favoráveis à qualificação dos professores, dos cursos, do ensino e, portanto, da própria universidade.

O reconhecimento da importância da formação e acompanhamento pedagógico permanente aos professores fica ainda restrito a algumas instituições, se considerarmos o conjunto das atuais 2.270 instituições de ensino superior, que demonstram ter esta preocupação e buscam formas concretas de qualificação pedagógica. Cunha (2007) registra “a forma diluída e nebulosa das iniciativas que têm como intento a formação específica para a docência universitária” (p.22).

Boa parte do trabalho de orientação pedagógica referente às questões mais imediatas do trabalho docente fica sob a responsabilidade do coordenador de curso, uma vez que ele se

encontra mais diretamente ligado ao cotidiano do trabalho acadêmico, e é aí que os problemas e as dificuldades se tornam visíveis. Neste caso, cabe perguntar: Que tipo de qualificação é requerido a um coordenador para que desempenhe esta função? Uma vez que, quando o coordenador é eleito por seus pares, todos os professores efetivos na instituição são elegíveis sem que haja qualquer condição pedagógica prévia, pergunta-se: Todos os professores estariam em condições de realizar esta tarefa? As orientações pedagógicas fornecidas pelos coordenadores, considerando que estejam preparados para realizá-las, são suficientes para que os professores construam um repertório de conhecimentos e ações que permitam a sua qualificação profissional?

O que se pretende com estes questionamentos é construir a idéia da complexidade e da importância da dimensão pedagógica na universidade, como um trabalho que precisa ser continuamente realimentado.

Não há uma fórmula que garanta a qualidade na educação universitária e tampouco se acredita na definição de estratégias consideradas as melhores ou mais adequadas para qualquer contexto. Ao contrário, é importante que cada instituição, tendo como base o seu contexto e as suas peculiaridades, possa construir as suas próprias formas de qualificar-se. Entretanto, conhecer as experiências de formação pedagógica de professores em desenvolvimento em algumas universidades pode servir para incentivar ações desta natureza em outras instituições, ampliando o reconhecimento de que o investimento na qualidade pedagógica é um aspecto fundamental para que a universidade se afirme como instituição educativa.

Uma das alternativas, a qual se defende neste trabalho, é a implementação de programas permanentes de formação continuada de professores, tendo um setor ou departamento responsável diretamente por este trabalho. Seria a função do assessor pedagógico na universidade, a exemplo do que ocorre na educação básica, em que se sabe que o papel do supervisor escolar é de suma importância na gestão pedagógica.

Certamente que a educação superior tem as suas particularidades que a distingue de outros níveis de educação e, portanto, o trabalho pedagógico realizado não será idêntico ao da educação básica, mas tanto um nível quanto o outro tem o papel de educar e os elementos pedagógicos devem ter o mesmo grau de importância.

A existência de um grupo permanente responsável pelo trabalho pedagógico evitaria a pulverização de ações, a inconstância na oferta e o caráter transitório dado a algumas iniciativas realizadas neste sentido.

Verificou-se pela análise das “ações qualificadoras” consideradas dentro do conjunto de estratégias utilizadas pelas três IES comunitárias, que realizam programas permanentes de

formação pedagógica dos professores, que a existência de um setor ou núcleo constituído é catalisador e deflagrador de diversas oportunidades geradoras de mudanças nas práticas e concepções dos professores. Isto se reflete na sala de aula e nas formas como os professores passam a encarar o seu próprio trabalho, a valorizarem a docência e a constroem-se profissionalmente em patamares que avançam no sentido do desenvolvimento da profissionalidade.

O termo “profissionalidade” é utilizado de acordo com a aceção de Cunha (2007) que entende a constituição profissional dos professores não como um conjunto de atributos e de regras definidos previamente, regido por corporações e imutável através dos tempos, mas como uma profissão em movimento, em ação, em processo, que vive novos desafios, que se modifica porque se modificam os sujeitos e as condições objetivas do seu trabalho. A idéia de movimento não significa a falta de referenciais ou de condições que a definam, ao contrário, denota o seu nível de complexidade e a condição do profissional que se encontra em permanente estado de busca e de aperfeiçoamento. Desta forma, o desenvolvimento da profissionalidade passa por uma elevação do nível real de qualificação, e constrói uma identidade profissional clara, alimentada por uma cultura intelectual que ajuda a dar sentido à profissão.

A profissionalidade docente, a partir da concepção de epistemologia da prática, “exige rupturas com a condição tradicional do professor, e exige dele uma reflexão rigorosa que pode colocar a profissão docente em outros patamares” (CUNHA, 2007, p.15).

Verificou-se, também, que o mais importante no processo de formação pedagógica dos professores não são as estratégias que compõem um programa de formação. Elas, por si só, não promovem a ampliação dos níveis de profissionalidade, importam os seus objetivos e o modo específico como esses objetivos são transformados em ação. É o modo como as estratégias de formação e as estruturas do programa servem a diferentes propósitos que precisa ser analisado e discutido.

No caso das análises realizadas, percebeu-se a ênfase atribuída por professores, coordenadores e responsáveis pelos setores pedagógicos à perspectiva de formação baseada na “prática reflexiva”. Esta ênfase acompanha os movimentos teóricos de formação de professores, porque considera que é a partir dos próprios professores, de suas preocupações, dos mecanismos que utilizam cotidianamente para fazer frente às situações práticas que é preciso refletir, sendo esta reflexão instrumento de transformação da prática.

Uma formação deste tipo não é fácil. Pressupõe não só estágios intensos e diversificados de formação, mas também uma forte vinculação entre estes e os momentos de

reflexão na ação. Ou seja, é preciso que o professor vivencie situações diversas de trocas, aperfeiçoamento e ampliação dos saberes da prática, para que possa retornar à prática, reorientá-la e voltar à reflexão conjunta em novos espaços de formação.

Um exemplo que pode ser dado é o realizado pela UC1 através do que denominam de seminários de atualização didático-pedagógica. Esta é uma forma que contempla os pressupostos da “prática reflexiva” ou da “epistemologia da prática”. Os professores participam de um seminário inicial com palestras, debates sobre questões mais amplas como: A universidade no contexto atual, O papel do professor universitário, Desafios para a formação profissional na sociedade contemporânea, etc. Os professores mais experientes e estudiosos da Pedagogia Universitária são designados como orientadores, encarregando-se de acompanhar o percurso formativo de professores iniciantes na Universidade. A orientação é feita individualmente ou em pequenos grupos e refere-se à organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico. Ao longo do processo, os professores iniciantes participam de outras atividades de formação, tais como: oficinas, palestras, mini-cursos, discutindo com o orientador suas impressões, dúvidas, elaborações tanto teóricas quanto práticas. Ao final do período correspondente a um semestre letivo, orientador e orientando elaboram relatórios de suas experiências, que são analisadas pelo núcleo pedagógico e anexadas à documentação do professor. Esta modalidade de formação é destinada prioritariamente para professores iniciantes, mas os demais podem participar para fins de atualização.

O trabalho realizado pelos coordenadores de curso também precisa ser considerado na elaboração dos programas de formação de professores. Os questionamentos feitos inicialmente encaminham para a necessidade de se prever a formação pedagógica dos coordenadores que irão realizar o trabalho mais direto com os professores na elaboração e implementação do Projeto Pedagógico Institucional e dos cursos. A esta formação, duas instituições destinam uma atenção especial, sendo que uma delas realiza um trabalho intenso neste sentido, com cursos e encontros periódicos, refletindo positivamente na qualificação do trabalho acadêmico e no assessoramento e acompanhamento ao trabalho dos professores. Acredita-se que a interlocução com os coordenadores de curso precisa ser sistemática, para além de uma formação inicial, após a eleição, considerando que as dúvidas e as dificuldades surgirão na realização do trabalho. Assim como ocorre com a perspectiva de formação dos professores, a dos coordenadores precisa ter uma visão de “prática reflexiva”. Esta constatação foi possível em duas das universidades.

A publicização dos trabalhos inovadores, as trocas de experiências, os debates coletivos, constituem-se em momentos ricos de possibilidades reflexivas, de sensibilização para as especificidades da docência e de ampliação do desejo de participação, de atualização e de reconstrução teórico-prática dos professores mais experientes e daqueles mais resistentes às perspectivas de mudança. A realização de seminários ou encontros em que os professores são incentivados a demonstrar para os colegas as suas produções, debatendo os seus fundamentos e implicações na formação dos alunos, valoriza a inovação e o trabalho do professor e motiva os demais a investirem no trabalho docente.

Outro aspecto que precisa ser destacado e que pode se constituir em um ponto importante do trabalho desenvolvido pelos setores pedagógicos, dando-lhe maior sustentação, é o componente da pesquisa. Neste caso, a pesquisa pode assumir duas dimensões: a pesquisa como elemento a ser trabalhado junto aos professores, provocando o espírito de investigação, a pesquisa da prática docente, dos processos de aprendizagem dos alunos, como princípio pedagógico; e a pesquisa sobre a Pedagogia Universitária, que envolve desde o estudo teórico e empírico do seu campo epistemológico, a produção e experimentação de novas alternativas didáticas, a produção teórica e de materiais pedagógicos; mas também implica em analisar os impactos das ações empreendidas pela universidade na qualificação dos professores e na aprendizagem dos alunos.

A tarefa de coordenação, acompanhamento e sistematização das discussões referentes ao Projeto Político-Pedagógico Institucional e aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação é tão importante quanto às demais ações realizadas pelos setores pedagógicos. A partir dos projetos, serão geradas as proposições e ações educativas perseguidas pela universidade e por cada curso que, provavelmente, tornará mais visível a importância do estudo pedagógico, abrindo caminhos para as ações de formação de professores e gestores.

Considerando as intensas e diversificadas funções que podem ser atribuídas aos setores/núcleos pedagógicos de uma instituição de ensino superior: formação pedagógica continuada dos professores – cursos, seminários, reuniões, oficinas; formação dos gestores (coordenadores de cursos e chefes de departamentos) – cursos, reuniões, fóruns; coordenação, acompanhamento, sistematização do Projeto Político-Pedagógico Institucional; orientações e acompanhamento aos cursos nas alterações curriculares e nos projetos de curso; realização de pesquisas sobre a Pedagogia Universitária, sobre o próprio trabalho de formação e incentivo à pesquisa como princípio pedagógico, pode-se ter uma dimensão da importância desse trabalho e da necessidade de sua organização em torno de uma equipe que congregue todas essas

atividades de forma planejada e coesa, valorizando-se, neste trabalho, a constituição de setores para estudo e implementação da Pedagogia Universitária.

A análise das formas de organização e realização de programas e, neste caso, de setores/núcleos de assessoramento pedagógico aos professores, permite dizer que a valorização e a consolidação da Pedagogia como um campo de estudos importante e a docência como uma atividade de relevância na universidade estão diretamente relacionadas a capacidade desses setores em pensar, executar e acompanhar ações que reflitam na qualificação dos professores, com graus crescentes de abrangência e aprofundamento.

Isto não significa depositar na assessoria pedagógica toda a responsabilidade sobre os rumos educativos da universidade. Sabe-se que outras condições concorrem para a melhoria ou para a manutenção/reprodução do tipo de educação que uma instituição oferece. Significa entender que para promover as rupturas necessárias no ensino é necessário um trabalho de fôlego, persistência, intensidade e de compreensão clara do que e como fazer.

A explicitação dos trabalhos realizados pelas três instituições, embora não devam ser considerados como prescrições ou modelos a serem seguidos, dão mostras do potencial transformador da Pedagogia Universitária e assinalam com possibilidades inspiradoras de outros trabalhos originais que possam vir a se constituir.

Este tipo de trabalho precisa contar com condições institucionais favoráveis para o seu aprofundamento, ampliação e contribuições cada vez mais efetivas no processo crescente de desenvolvimento profissional dos professores e da conseqüente qualificação da universidade.

6.2 Princípio educativo e qualidade social da universidade

A qualidade social de uma universidade pode ser aferida por suas contribuições à sociedade em termos de produção intelectual, científica, tecnológica, cultural, e sua veiculação, por meio do ensino e da extensão, colaborando com o desenvolvimento das localidades e regiões em que se situa.

A perspectiva de qualidade social depende, em grande parte, da missão, dos princípios e dos fins que a universidade assume e da opção por um projeto de desenvolvimento social democrático e inclusivo.

Este é um projeto de universidade que implica em ter na missão educativa o eixo central, na medida em que as ações de ensino, pesquisa e extensão, que definem uma universidade, precisam se orientar para a formação e desenvolvimento humano, profissional e

social. Entende-se que ter claro a missão educativa, auxilia a universidade a refletir e elaborar um projeto alternativo ao modelo que se pretende hegemônico.

Para favorecer a sustentação do princípio educativo, situou-se como importante a formação pedagógica continuada dos professores universitários, orientada pela idéia de que possam construir práticas acadêmicas que reafirmem os fundamentos da qualidade social, remetendo a necessidade de os professores estarem aptos a promover o protagonismo dos alunos, a elaboração e o desenvolvimento do pensamento complexo, o espírito investigativo, a análise crítica da realidade e a possibilidade de inserção profissional e intervenção social no sentido de contribuir com a sua reconstrução.

Vislumbrou-se nas instituições comunitárias a possibilidade de construção de projetos alternativos de universidade, especialmente pelo seu compromisso explicitamente assumido com as necessidades e o desenvolvimento das localidades, procurando, através do estudo sistemático de sete instituições comunitárias, os princípios educativos que as sustentam, e nestes, os sentidos e o lugar do ensino e dos professores como os principais articuladores do ensino.

Acreditando na formação pedagógica dos professores universitários como um dos elementos que podem contribuir com a sustentação do princípio educativo da universidade e, portanto, como um dos elementos fundamentais para uma formação acadêmica transformadora, partiu-se para o estudo dos programas de formação continuada de professores oferecidos por essas universidades.

Das sete instituições pesquisadas, encontrou-se em três a existência de programas consolidados, configurados como núcleos ou setores que congregam todos os programas e ações direcionadas à formação dos professores.

Para compreender as possibilidades dessas universidades em orientar seus projetos para uma qualidade para além da mercantil, foi preciso situar que a condição de serem comunitárias as coloca em uma situação peculiar. Para atrair alunos e manter em funcionamento os seus cursos, se vêem vinculadas às demandas do mercado empregador e para atender às determinações legais acabam por submeter alguns critérios de qualidade institucional aos padrões impostos externamente. Por outro lado, precisam corresponder às expectativas e demandas da comunidade que nem sempre correspondem as do mercado. Estão, portanto, entre o mercado e a comunidade.

Esta posição singular tem criado dificuldades a algumas instituições comunitárias, especialmente em relação à sustentabilidade financeira, impulsionando-as a adotarem

estratégias que resultem em alternativas para fazer frente ao acirramento da competitividade na educação superior.

Alguns princípios gerais de gestão foram identificados nas três IES analisadas na segunda etapa da pesquisa que dão mostras das alternativas encontradas e do tipo de gestão possível no contexto atual:

- expansão (campi, novas modalidades de cursos, educação à distância – cursos, disciplinas);
- criação de novas fontes de financiamento para além do pagamento dos alunos (convênios e parcerias com órgãos públicos, setores privados, sociedade civil);
- investimento em pesquisas (financiadas), extensão (comunitária e privada) e programas de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*);
- qualificação das ofertas de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação (qualificação do corpo docente – titulação, formação continuada, preparação para atuar em ambientes virtuais - convênios e acordos de cooperação nacionais e internacionais; qualificação do corpo técnico/administrativo e pessoal de apoio);
- qualificação dos espaços físicos e estruturais – com expansão planejada de acordo com prioridades e aproveitamento de pessoal e recursos;
- gestão empreendedora e profissionalizada;
- qualificação dos gestores;
- aumento da credibilidade pública e social;
- qualificação do processo interno e externo de comunicação;
- aumento da visibilidade - estratégias de marketing;
- avaliação interna;
- valorização dos recursos humanos;
- planejamento estratégico.

Esta descrição de procedimentos indica uma forte tendência à gestão estratégica que se sustenta a partir de planos estratégicos e de um mecanismo permanente de avaliação. Nesta perspectiva, localizou-se a importância atribuída pelas instituições à elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, entendido por Gianotti (2004) como um planejamento estratégico.

Leite (2005) esclarece que o PDI deve evidenciar os procedimentos de avaliação interna que a instituição executa, além de contemplar: a) Objetivos da IES; b) Projeto de qualificação do corpo docente; c) Política de atualização e renovação do acervo bibliográfico

e das redes de informação; d) Projeto de expansão e melhoria da infra-estrutura; e) Formas de fomento e incentivo à pesquisa, pós-graduação e graduação.

A autora complementa que o PDI seria um termo de compromisso da Instituição com o Ministério da Educação que visa assegurar o atendimento aos critérios e padrões de qualidade.

Mais do que um documento exigido pela burocracia estatal, Gianotti (2004), situa o planejamento estratégico como um mecanismo orientado para o mercado, consistindo em uma metodologia utilizada como processo gerencial para desenvolver e manter uma adequação entre os objetivos, experiências e recursos da organização e suas oportunidades em um mundo competitivo e em permanente transformação. Salienta que, no presente contexto, é a forma de gestão possível e a que permite garantir a sustentabilidade institucional.

O PDI, entendido na perspectiva assinalada pelo autor, apresenta-se como um instrumento de gestão que prioriza o fortalecimento dos pontos fortes e a intensificação dos investimentos na reversão dos pontos considerados fracos, orientando as decisões para uma visão empreendedora. Embora seja possível visualizar algumas relações do PDI com os mecanismos de planejamento e ação utilizados pelas empresas e orientados para o mercado, acredita-se que a universidade precisa fazer uso de estratégias de gestão que a tornem viáveis do ponto de vista financeiro, assim como, entende-se que seja importante a identificação das potencialidades, reforçando-as e das fragilidades no sentido de revertê-las.

É importante trazer novamente o estudo de Morosini e Franco (2004) sobre as formas de gestão assumidas pelas universidades comunitárias diante do quadro de competitividade, visto que as autoras concluem que as universidades comunitárias reúnem características que potencializam as condições de sustentar as mudanças, ancoradas na manutenção do caráter comunitário e na missão e espírito público, não se identificando, portanto, com o modelo neo-profissional e heterônomo, radicalmente mercadológico, como delineado por Sguissardi. As preocupações dos gestores quanto ao limite da expansão devido ao esgotamento da demanda de alunos em condições de financiar o ensino superior; quanto à diversificação que pode implicar em escolhas precipitadas, sem a devida qualidade; quanto a busca de novas fontes de financiamento que pode submeter a universidade a formas mercantilistas, puderam ser verificadas nos diferentes documentos analisados. A pesquisa de campo empreendida nesta tese reitera as análises das autoras e reforça a idéia de que o vínculo comunitário é um fator importante e que embora as três instituições adotem uma gestão estratégia e empreendedora esforçam-se para manter a missão pública e social assumida nas suas origens.

Observa-se que as condições de resistência da universidade às pressões impostas pelo contexto atual estão relacionadas à sua capacidade financeira, a estrutura organizacional de que dispõe, as características locais, seus níveis de participação (democratização) interna e externa, seus vínculos comunitários e sua legitimidade pública.

Não se verificou nas IES estudadas uma submissão exclusiva ao mercado, mas a inclusão de mecanismos de gestão estratégica, como forma de dinamizar e implementar processos administrativos ágeis e competitivos, porque esta tem sido a dinâmica: ou adota ou deixa de existir. Os padrões de gestão assumidos não se confrontam diretamente com os compromissos e a missão institucional, sinteticamente traduzidos pelos seguintes aspectos:

- compromisso com o desenvolvimento científico, cultural, econômico e social da comunidade e da região;
- responsabilidade social que implica em melhoria das condições de vida da população;
- gestão democrática que se caracteriza pela efetiva participação, pela transparência e pela responsabilidade individual e coletiva;
- liberdade acadêmica e qualidade universitária;
- sustentabilidade financeira;
- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A avaliação tem se tornado um ponto de reflexão corrente entre as IES comunitárias, especialmente a preocupação com a qualificação dos processos avaliativos internos que possibilitem o diagnóstico institucional como suporte para os planejamentos estratégicos.

Este quadro das IES comunitárias permite trazer à tona as idéias de Cortesão, Magalhães e Stoer (2001) quando afirmam que nos dispositivos utilizados para gerir a mudança social não há uma forma de gestão absolutamente reguladora e conformada aos dispositivos externos ou exclusivamente democrática e emancipatória, mas opções que podem ser feitas em favor de mais regulação ou mais emancipação. É nesta transição que se pode situar as universidades analisadas. Há movimentos de regulação, permeados por movimentos de emancipação, tais como: a intensificação dos instrumentos de autoconhecimento pela avaliação institucional; os processos de participação na elaboração e discussão dos projetos político-pedagógicos institucionais e dos cursos; a abertura de espaços de participação em diferentes esferas de poder na universidade e os investimentos na qualificação dos gestores e professores que demonstram ter um potencial emancipatório significativo.

Por meio das análises dos programas de formação continuada de professores das três instituições selecionadas para este estudo e do contexto institucional que favoreceu a criação e

desenvolvimento dos setores/núcleos, a primeira constatação feita foi a intenção política de cada uma delas de investir no desenvolvimento profissional do professorado como forma de qualificar a universidade. Assim, os projetos institucionais contemplam a perspectiva pedagógica como um instrumento de melhoria acadêmica e, portanto, há o reconhecimento da importância da docência e do papel educativo da universidade.

Acredita-se que a Pedagogia Universitária só poderá alcançar legitimidade se for inicialmente reconhecida pelos gestores como importante. Sendo ela reconhecida, como é o caso das três instituições, é preciso que se indague que tipo de qualificação é desejado pela instituição. Ou melhor, a criação de um setor pedagógico com o propósito de qualificar os professores da universidade implica na definição clara do conceito de qualidade, visto que ela poderá ser uma qualidade instrumental, no sentido de preparar o professor para adotar algumas mudanças que transformem as aulas mais atrativas aos alunos, a fim de aprenderem melhor o que é ensinado.

Nas três instituições a questão da qualidade, enfaticamente anunciada em vários itens dos documentos analisados, tem favorecido a criação de espaços de formação para gestores, professores e funcionários, situando-se, portanto, os programas de formação pedagógica aos professores.

Constatou-se que na UC1 o programa de formação de professores oportuniza, de forma mais intensa, o desenvolvimento de processos de reflexão sobre as práticas docentes, com base na sustentação teórica da “epistemologia da prática” de Schön (1992) e Tardif (2002). De acordo com os depoimentos dos professores e coordenadores de curso, as ações do setor promovem a construção de uma identidade docente capaz de provocar mudanças e inovações significativas na formação acadêmica dos alunos. Os processos de gestão da universidade estão identificados com a perspectiva empreendedora e estratégica, mas não se percebe, nos depoimentos de professores e gestores, que esta forma de gestão cause algum tipo de limitação ao trabalho acadêmico. Cotejando estes elementos com a importância desta universidade no cenário local, regional e estadual, e o seu reconhecimento público, foi possível inferir que a visão comunitária e a gestão empreendedora impulsionaram à adoção de mecanismos de qualificação. O compromisso da instituição com a formação profissional de qualidade de seus estudantes parece ter encaminhado para a valorização do ensino de graduação e dos professores. A missão assumida dentro dos princípios da comunidade, aliada aos mecanismos de participação e qualificação docente, auxiliam a reprimir os impulsos mercadológicos, conseguindo manter-se atenta aos compromissos sociais.

Estes fatores concorrem para que o setor pedagógico da universidade tenha atingido o grau de reconhecimento e de destaque que desfruta nesta instituição, sem deixar de mencionar, é claro, o trabalho de estudo intenso, de pesquisa, de planejamento criterioso e rigoroso das ações, empreendido pelas pessoas responsáveis pelo setor, contribuindo para a configuração do espaço destacado da Pedagogia Universitária.

Na UC2, o programa de formação apresenta traços dialéticos e deliberativos, o que significa que o conceito de formação e algumas ações identificam-se com a visão de prática reflexiva e, portanto, geradora de transformações nas práticas; outras, estão mais alinhadas com uma perspectiva de mudanças acessórias de técnicas e estratégias de ensino que mantém certas práticas convencionais. Localiza-se no programa desta instituição um potencial transformador importante, demonstrado pelos depoimentos dos professores. É uma instituição com alto reconhecimento na sua comunidade e com programas de pesquisa e de pós-graduação de relevância. O seu projeto de gestão apresenta traços de uma administração voltada ao empreendedorismo, apesar de resistências internas a certas políticas geradas por esta visão. Há uma preocupação com a qualidade, até mesmo para manter-se no patamar de reconhecimento alcançado, mas esta qualidade está mais centrada em aspectos estruturais mais gerais. Tem uma forte tradição na área da educação, o que dá uma boa sustentação ao princípio educativo e se constitui em um foco de resistência contra as tendências basicamente mercadológicas e contribui na manutenção dos ideais comunitários e sociais. Observaram-se algumas mudanças no foco do setor pedagógico, o que pode estar relacionado às mudanças na administração central da universidade e a linha de gestão adotada.

A UC3 apresenta um programa de formação pedagógica com menor intensidade, regularidade, diversificação e abrangência, ou seja, é focado na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, em geral limitando-se à discussões com os coordenadores, revelando a trajetória inicial e ainda incipiente neste sentido. A preocupação com a qualidade dos professores é evidente, no entanto se traduz mais enfaticamente no incentivo à ampliação da titulação, pois em termos de formação continuada demonstra algumas fragilidades conceituais e práticas. É uma instituição que mantém bons investimentos na pesquisa, na pós-graduação e na extensão, o que de certa forma repercute no ensino. A gestão situa-se numa perspectiva empreendedora, mas diferente das demais, é a que parece ser mais permeável à adoção de práticas gerenciais, não assumidas explicitamente, mas adotadas concretamente em termos de produtividade e resultados, gerando a intensificação do trabalho dos professores; redesenhos curriculares; extinção de setores e serviços, entre outras medidas.

Assim, evidenciou-se que as UC2 e UC3 reconhecem a qualificação dos professores como importante, visto que possuem programas permanentes de formação, mas os programas apresentam algumas limitações em termos de intensidade das ofertas, pouca diversificação das estratégias formativas e baixa amplitude. Em um caso mais voltado aos professores iniciantes e em outro mais voltado para os gestores. Embora os setores se encontrem em condições diferenciadas de aprofundamento e abrangência, a sua existência como política institucional, aliada ao conjunto de fatores que valorizam a qualidade do ensino e da docência, demonstram uma identidade institucional identificada com a qualidade

O esforço destes setores é extremamente importante na construção do espaço e do campo de estudos da Pedagogia Universitária e certamente apresentam um potencial de contribuição significativa para a qualificação do trabalho dos professores. O que se constata é que alguns programas de formação ainda não conseguiram construir mecanismos fortes de intervenção pedagógica que possam produzir rupturas duradouras nas práticas docentes.

Acredita-se que seja fundamental conhecer estas experiências, as motivações, as concepções, as formas de organização e as suas repercussões como fonte inspiradora de novas iniciativas que contemplem a formação dos professores universitários em outras instituições.

Foi possível compreender que o mais importante em um programa de formação de professores que pretenda construir novas práticas pedagógicas comprometidas com a reconstrução social é a reafirmação dos princípios que consideram o professor o protagonista de sua prática.

A participação do professor na construção do seu trabalho, o seu protagonismo nesse processo, gera um sentimento de pertencimento à profissão e à instituição, tomando para si a tarefa de pensar e produzir-se como professor. Esta autoconstrução tende a refletir nas formas de perceber os alunos e a aula universitária, promovendo, com o tempo, o alargamento dos espaços de participação e a inserção dos alunos na perspectiva de protagonismo da aprendizagem acadêmica.

O desenvolvimento profissional dos professores destas universidades é proporcionado por um conjunto de condições que se articulam, é parte de um projeto institucional que valoriza o ensino de graduação, considerando que, apesar de terem pesquisa e programas de pós-graduação, é para o ensino que converge a missão de formação profissional e humanística assumida em seus PDIs. Fazem parte deste processo: as boas condições físicas e estruturais (laboratórios, bibliotecas, hospitais, museus, refeitórios, equipamentos, salas de aula confortáveis, etc.); a elaboração participativa dos Projetos Político-Pedagógicos Institucionais; a existência de planos de carreira que incentiva a formação continuada dos professores; a

consolidação de programas internos de avaliação institucional. Neste contexto de valorização do ensino e dos professores, situa-se a existência de setores de assessoramento pedagógico que proporcionam a formação e o acompanhamento continuado aos professores. Acrescenta-se a estas condições o compromisso manifesto pelas instituições com as respectivas comunidades, gerando, especialmente nos professores mais antigos, um sentido de atuação pública que os impulsiona a oferecer um trabalho de qualidade, procurando contribuir para o desenvolvimento local e regional. A manutenção e ampliação dos compromissos comunitários podem constituir-se em diferencial não só dessas instituições, como também de seus professores, uma vez que o trabalho docente, como compromisso público, extrapola o âmbito do cumprimento de tarefas e passa a ter uma dimensão social e política.

Pode-se concluir que as três instituições analisadas apresentam fortes vinculações comunitárias e o papel formativo, científico e social que desempenham é reconhecido como importante nas respectivas comunidades locais e regionais. Atribuem um lugar de destaque à qualidade da educação que oferecem, traduzida pelas políticas internas que, entre outras medidas, proporcionam a ampliação da titulação e formação continuada dos professores. Os impactos mais evidentes na construção da identidade docente são percebidos nos programas que consideram o professor como autor da sua profissionalidade, empreendendo nas ações de qualificação estratégias que priorizam a reflexão sobre o trabalho que realizam, transformando-o e, gradativamente, criando condições para que o professor possa modificar os seus espaços de atuação.

Contatou-se, assim, que dois fatores são importantes no processo de resistência à adoção de mecanismos de gestão mais efetivamente mercadológicos. Um dos fatores é a condição de pertencerem ao segmento das comunitárias, dado os compromissos assumidos e o maior controle social exercido. O outro fator é a preocupação com a qualidade, percebida como mecanismo que poderá garantir a legitimidade pública e o reconhecimento social, favorecendo a sustentabilidade financeira. Este contexto, impulsiona ações voltadas para a qualificação dos professores, propiciando a construção da profissionalidade docente e o fortalecimento do princípio educativo e da qualidade social.

É possível inferir que quanto mais a instituição for comprometida com a comunidade, no sentido de garantir a legitimidade pública e social e a sustentabilidade financeira, mais irá centrar-se na qualidade educativa, na formação dos professores para o ensino e para a pesquisa e, portanto, maiores possibilidades terá de oferecer uma formação acadêmica e profissional voltada para a cidadania e para o desenvolvimento regional.

REFERÊNCIAS

- ABRUC. *Jornal das Universidades Comunitárias Brasileiras*, ano 2, setembro/outubro/98.
- AGUIAR, Márcia Ângela & MELO, Márcia Maria. *Pedagogia e Faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades de formação pedagógica e docente nas IFES*. In: Educ.Soc., Campinas, vol 26, n. 92, p.959-982, Especial, Out 2005.
- ALMEIDA, Marcio (org.). *A universidade possível: experiências de gestão universitária*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001.
- ANASTASIOU, Lea. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.
- _____. *Desafios de um processo de profissionalização continuada: elementos da teoria e da prática*. Revista saberes, UNERJ, ano 1, v.1 maio/agosto, 2000.
- _____. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, M & CASTANHO, S. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.
- _____ & ALVES, Leonir (orgs.). *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- _____. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, Maria Isabel da. *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.
- APLLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 6ª ed. Ver. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- AROCENA, Rodrigo. Qual o futuro da idéia latino-americana de universidade? In: DOURADO, Luiz. CATANI, Afrânio, OLIVEIRA, João (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003.
- BAETA NEVES, Clarissa. Ensino superior no Rio Grande do Sul. In: MOROSINI, Marília C. (org.) *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitex, 1986.
- BANCO MUNDIAL. *Entrando no século XXI: Relatório de Desenvolvimento Mundial*. Washington. D.C. Banco Mundial, 1999.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1979.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BITTAR, M. *Universidade comunitária: Uma identidade em construção*. Tese de Doutorado. Universidade de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 1999.

_____. *O ensino superior no Brasil e a formação do segmento das Universidades Comunitárias*. 23ª reunião/ANPED, Caxambu, MG, 2000.

BODGAN, R. & BIKLEN S. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDAS, Merion. Avaliação do Ensino Superior: o confronto paradigmático produtividade/qualidade social. In: BICUDO, Maria Aparecida V. e SILVA JR, Celestino (orgs). *Formação do Educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo, 1999, v. 4, p. 27-37.

_____. Pedagogia universitária na UFRGS: memórias. In: MOROSINI, Marília Costa (org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre, 2003, v. 1, p. 131-136.

_____. *Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência*. In: GT: Política de Educação Superior/N.11/ANPEd, 2005.

BORDENAVE, Juan Diaz & PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes 12ª Ed., 1991.

BORDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Decreto Presidencial nº 3.860/2001 – Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

_____. Lei nº 10.172 de 09/01/2001 – Institui o Plano Nacional de Educação.

_____. Projeto de Lei complementar nº 118/2003 – Institui a Lei orgânica da Autonomia Universitária.

_____. Medida Provisória nº 147/2003 – Institui o Sistema Nacional de Avaliação e progresso do ensino superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2003.

_____. Lei 10.861/2004 – Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

BRITO, Vera Lúcia. O público e o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila A & DUARTE, Marisa. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAREGNATO, Célia Elizabete. *Caráter público e identidade acadêmica na educação superior: uma análise da diversificação institucional por meio do estudo de centros universitários*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2004.

CASTANHO, Sergio & CASTANHO, Maria Eugênia. *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CATANI, Afrânio M. & OLIVEIRA, João Ferreira. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: Alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

___ & FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Gestão da universidade: caminhos e possibilidades na produção de pesquisas. In: WITTIMANN, Lauro Carlos & GRACINDO, Regina V. (coordenadores). *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil (1991 a 1997)*. Campinas: Autores Associados, 2001.

___ et al. Políticas públicas da educação superior. In: MOROSINI, Marília (org.). *Educação superior em periódicos nacionais*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001.

___, OLIVEIRA, João Ferreira, DOURADO, Luiz Fernandes. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. In: MANCEBO, Deise & FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *Produtividade e humanidades*: Tempo Social. Revista de Sociologia USP. São Paulo, v. 1, n. 2, p.45-71, jul/dez, 1989.

___. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo; Editora UNESP, 2001.

CHESNAIS, François. O capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997.

COSTA, Marisa V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, Antonio M.; STOER, Stephen R. *Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas*. Educação, sociedade & cultura. Porto: Afrontamento, n.14, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. *Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior – Estado e mercado*. In: Educação e sociedade, Campinas, v. 25, n.88, pp 795-817, Especial – out. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

___ & LEITE, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papyrus, 1996.

___ . Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise & MOROSINI, Marília (orgs.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

___ . Aportes teóricos e reflexões da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

___ . *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2ª ed. Araraquara, SP: JM Editores, 2003a.

___ . *Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas*. In: Revista Portuguesa de Educação. Ano/vol 16, n.002 – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003b.

___ . *Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade*. In: Publicação do VII congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. *A questão social no novo milênio*. Centro de Estudos Socais. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 16 a 18 de setembro de 2004a.

____. *Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação*. In: Educação, Porto Alegre-RS, ano XXVII, n.3, set/dez. 2004b.

____. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

____. *Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.32. maio/agosto/2006.

____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.

DERRIDA, Jacques. *A universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. *Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior*. In: Universidade e sociedade. Ano IV, n. 7, p. 92-97, jun 1994.

____. Avaliação institucional como prática social de articulação. In: SILVA, Ilton Benoni & ROSA, Magna S. *Avaliação institucional integrada: os dez anos do PAIUNG*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

____. Concepções de universidade e avaliação institucional. In: TRINDADE, Hélgio (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RS: Vozes, 3ª ed., 2001.

DONATO, Maria Ermelinda. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências veterinárias. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO*. Goiânia: Alternativa, 2003.

____ CATANI, Afrânio, OLIVEIRA, João F. (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003.

DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor*. Ed. Soc., vol. 24, nº 83, Campinas, Agosto, 2003.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

____. *Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria e Educação, n.4, 1991.

____. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate. In: SGUISSARDI, Valdemar. *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

FERRAREZI, Elisabete. *Estado e setor público não estatal: perspectivas para a gestão de novas políticas sociais*. Texto apresentado no II Congresso Interamericano del CLAD sobre La Reforma del Estado y de la Administración Pública, Venezuela, 15 a 18 de outubro de 1997.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: Tarefa de quem? In: MASSETO, Marcos (org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FONTANA, Roseli Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A pedagogia para além dos confrontos*. In: anais do Fórum de Educação: *Pedagogo, que profissional é esse?* Belo Horizonte: FUMEC, PUC-MG, UEMG, 125 p. (Parte I – Conferências). BBE. Fórum de Educação, 24 a 27 de setembro de 2002.

FRANTZ, Walter. *Universidade comunitária: uma iniciativa pública não estatal em construção*. Ijuí. Agosto de 2004. Disponível em: <http://mecsv04.mec.gov.br/artigos/2004>. Acessado em agosto de 2006.

___ & SILVA, Ênio Valdir da. *As funções sociais da universidade*. O papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

___ . *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

___ . *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

___ . *Sobre educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

___ . *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática docente. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FORESTI, Mirian Celí. *Subsídios à construção da prática pedagógica na Universidade*. In: Interface – Comun., Saúde, Ed. N.1 – agosto, 1997.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Tera, 1981.

___ . *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.

___ . *Comunicação docente*. São Paulo: Loyola, 1986.

GARCIA, Maria Manuela, HYPOLITO, Álvaro M., VIEIRA, Jarbas Santos. *As identidades docentes como fabricação da docência*. In: Educação e Pesquisa, SãoPaulo, v. 31, n.1, p.45-56, jan/abr. 2005.

GENTILI, Pablo. A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, Luiz Heron (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

GIANOTTI, Suzana. *Avaliação estratégica: Um modelo de avaliação institucional integrada à gestão estratégica de IES*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. PPGEP, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

GIDDENS, A. *Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical*. São Paulo: Unesp, 1996.

___ . *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

- GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.
- GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação – para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. *A escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.
- GOERGEN, Pedro L. Universidade e globalização: entre a adesão e o dissenso. In: ZAINKO, Maria Amélia & GISI, Maria Lourdes (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Florianópolis: Insular, 2003.
- GOMÉZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GRACINDO, Regina & KENSKI, Vani. Gestão de sistemas educacionais: a produtividade de pesquisas no Brasil. In: WITTIMANN, Lauro Carlos & GRACINDO, Regina (coordenadores). *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil (1991 a 1997)*. Campinas: Autores Associados. 2001.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.
- KRIPPENDORFF, Klaus. *Metodologia de análises de conteúdo: teoria y práctica*. Barcelona: Paidó, 1997.
- LAMPERT, Ernani. *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia- contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LEITE, Denise & MOROSINI, Marília (orgs.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. (org.). *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- _____. *Inovação como fator de revitalização. O caso da avaliação institucional*. 2ª ed. Pelotas: Ed. UFPel, 2000a.
- _____. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, Marília (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, INEP, 2000b.
- _____. Pedagogia universitária no RS: caminhos. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- _____. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas. Construção e desenvolvimento do PAIUNG. In: SILVA, Ilton Benoni & ROSA, Magna S. *Avaliação institucional integrada: os dez anos do PAIUNG*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- _____. *Reformas Universitárias. Avaliação Institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LIBÂNEO, José C. Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas nos Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

___ & PIMENTA, Selma Garrido. *Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança*. In: Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, nº 68, p. 239, 1999.

LIMA, Kátia Regina. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.) *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.

LINHARES, Célia & LEAL, Maria Cristina. (orgs.). *Formação de professores – uma crítica à razão e à política hegemônica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOMBARDI, José C., JACOMELI, Mara Regina, SILVA, Tânica Mara T. (orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LONGHI, Solange Maria. *A face comunitária da universidade*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1998.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sérgio (org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2004.

___. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LUCE, Maria Beatriz. *Prática acadêmica: metodologias e tecnologias de ensino em questão*. In: Educação Brasileira, Brasília, v. 23, n. 43, pp 103-108, jul/dez, 2001.

___. *Diversidade e diferenciação do público e do privado na educação superior do Brasil*. LASA – Latin American Studies Association. Washington, D.C., september, 2001. Disponível em: <http://136.142.158/Lasa2001/Luce>.

___. Gestão universitária, verbetes. In: MOROSINI, Marília (org.) *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

___ & MEDEIROS, Isabel Letícia P. (orgs.) *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RS: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

LÜDKE, Menga. *Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio*. Série: Cadernos CRUB, v.1, n.4, Brasília, 1994.

MANCEBO, Deise & FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, Luiz F., CATANI, Afrânio, OLIVEIRA, João F. (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003.

___ & FÁVERO, Maria de Lourdes (orgs.). *Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, André Silva & NEVES, Lúcia Maria W. A proposta de autonomia universitária do governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *Reforma universitária do Governo Lula: Reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.

- MASETTO, Marcos. *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- _____. *Aulas vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1991.
- _____. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. São Paulo: Papirus, 2001.
- _____. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- _____. *Inovação na Educação superior*. In: Espaço Aberto. Interface – Comunic., Saúde, Educ., v.8, n.14, p.197-2002, fev. 2004.
- MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso e LUCE, Maria Beatriz. Gestão democrática na e da educação: concepção e vivências. In: MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso e LUCE, Maria Beatriz (orgs.) *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006 (Série Política e Gestão da Educação, 1).
- MELO, Maria do Céu et. al. *Concepções de pedagogia universitária – Uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na Universidade do Minho*. In: Revista Portuguesa de Educação, 13(2), pp. 125-156, Universidade do Minho, Portugal, 2000.
- MENEGHEL, Stela Maria. A função da Universidade na Sociedade – elementos para repensar a organização universitária brasileira. In: ZAINKO, Maria Amélia S. & GISI, Maria Lourdes. *Políticas e gestão da Educação Superior*. Florianópolis: Insular, 2003.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender...sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORAES, Reginaldo. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: SENAC Editora, 2001.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 2000.
- MOROSINI, Marília. *Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade*. In: Interface Comunicação, Saúde, Educação, v.5, n. 9, p.p. 80-102, 2001.
- _____(org.) *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- _____ & FRANCO, Maria E. *Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização*. Reunião da Anped. GT 11. 2004. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/reuniões/27/gt11/1113.pdf>. Acessado em janeiro de 2006.
- MOSER, Alvino. Epistemologia da complexidade e docência. In: SCRIPTORI, Carmen Campoy (org.). *Universidade e conhecimento: Desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- NEVES, Lúcia Maria W. *Reforma universitária do Governo Lula: Reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.
- NÓVOA, António. *Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. In: Teoria e Educação, n.4, 1991.

- ___ (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ___ (org.) *Vida de professores*. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1994.
- ___. *Universidade e formação docente*. Revista Interface – Comum., Saúde. Ed. N.7, agosto 2000.
- OLIVA, Alberto. Democracia e liberdade: As escolhas de muitos, as decisões de poucos. In: GENRO, Tarso et al. *Democracia e Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- OLIVEIRA, Dalila A & DUARTE, Marisa. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PACHANE, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: A experiência da Unicamp*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2003.
- PACHECO, José Augusto. *Políticas educativas para o ensino superior na União europeia*. Um olhar do lado português. Educação e sociedade. V. 24. n.82, Campinas, abril, 2003.
- PAGOTTI, Antonio Wilson & PAGOTTI, Sueli Assis de Godoy. O Ensino superior no Brasil: entre o público e o privado. In: SCRIPTORI, Carmen Campoy (org.). *Universidade e conhecimento: Desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.
- ___. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera M.; BAZZO, Vera L.; PEGORARO, Ludimar. *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- PEGORARO, Ludimar. O Terceiro Setor e o Ensino Superior no Brasil: O sistema fundacional catarinense. In: PERONI, Vera M.; BAZZO, Vera L.; PEGORARO, Ludimar. *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (coord). *Pedagogia Ciência da Educação? São Paulo: Cortez, 1996*.
- ___ Para uma re-significação da didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ___. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ___. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ___ & ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ___. *Modelos de poder e regulación social em pedagogia: crítica dela formación del professorado*. Barcelona: Pomares, Corredor, 1994.

____. *Reforma educacional: Uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação da educação superior: flexibilização e regulação. In: DOURADO, Luiz F., CATANI, Afrânio, OLIVEIRA, João F. (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A.I.Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALVADOR, César C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Em defesa de La profesionalidad docente*. In: *Jornal A página da educação*. Ano XV. n. 159. Portugal. Agosto/setembro 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Lisboa: Afrontamento, 1997.

____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

____. (org.) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

____. *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio. *Formação de professores na cultura do desempenho*. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25, n.89, set/dez. 2004. p.1145-1157.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

____. *A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª ed. Campinas,SP: Autores Associados, 1998.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCRIPTORI, Carmen C. (org.). *Universidade e conhecimento desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SELBER, Egon. *Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira*. In: *I Colóqui de Estudos Teuto-Brasileiros*. Porto Alegre: UFRGS, 1963.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

____. Educação superior no limiar do novo século: Traços internacionais e marcas domésticas. In: ZAINKO, Ana Amélia & GISI, Maria Lourdes (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Florianópolis: Insular, 2003.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. *Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão*. In: Educação e Sociedade, n. 69, Campinas: Cedes, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Enio Waldir da. *As funções sociais da universidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

SILVA, Ilton B. & ROSA, Magna S. C. (orgs.). *Avaliação institucional integrada*. Os dez anos de PAIUNG. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

SILVA JR., João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, Valdemar. *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

____. *Novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Marilda da. *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

____. *O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*. Revista Brasileira de Educação, mai-ago, número 29, ANPED, São Paulo, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In FERRETTI, Celso. *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.

STEDILE, Nilva Lúcia R. Quintas Pedagógicas: espaço de socialização do fazer pedagógico. Pedagogia universitária e vivências na Universidade de Caxias do Sul. In: MELO, Elena, COSTA, Fátima T., MOREIRA, Jacira. *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, N. 13, 2000.

____. *Saberes docentes e formação do profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VANNUCHI, Aldo. *A universidade comunitária: O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2004.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Editora Libertad, 1993.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. *A formação do professor do ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar. In: CASTANHO, Sérgio (org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. São Paulo: Papirus, 2ª ed., 2004.

____ (org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. São Paulo Brasiliense, 1999.

XARÃO, Francisco. *Política e liberdade em Hannah Arendt*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

ZAINKO, Maria Amélia S. & GISI, Maria Lourdes (orgs), *Políticas e gestão da educação superior*. Florianópolis: Insular, 2003.

ZEICHNER. Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Concepções que fundamentam os processos de gestão das IES comunitárias do

RS

IES/Concepções	Educação universitária	Gestão institucional e acadêmica	Qualidade educacional	Qualidade docente
<p>1.Universidade da Região da Campanha</p> <p>PDI – 2005 - 2008</p>	<p>Busca a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento regional, com uma percepção global da sociedade nas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais, através do ensino, da pesquisa e da extensão.</p> <p>Tem como princípios de gestão: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimento culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e</p>	<p>ensino se realiza através de currículos dinâmicos e apropriados – pensar o currículo é repensar o humano – apoiado em uma ideologia democrática, em contínua análise do saber contemporâneo, pelo exercício do pensamento crítico, na reciprocidade teoria-prática, em adequadas condições físicas e materiais.</p> <p>As premissas e diretrizes curriculares estão emergindo e sendo formalizadas, num processo espontâneo e multi-direcional, originadas nas vivências pedagógicas da própria instituição e refletidas à luz de amplos referenciais teóricos e de orientações oficiais.</p> <p>Instâncias de decisão.</p> <p>Universidade: Os Centros Universitários, (6) onde se situam os cursos de graduação, O conselho de centro é composto pelo Diretor e coordenadores de curso e representação discente, o colegiado de curso por todos os professores e uma representação discente e as câmaras por vice-reitores e diretores de centro. O conselho universitário; é representado pelo reitor, vice-reitores, diretores de campus, diretores de centro,</p>	<p>o ensino é um processo de desenvolvimento pessoal e de transformação social; propicia, mediante currículos dinâmicos, a formação de profissionais, concorrendo para a revitalização da cultura regional e universal;</p> <p>a pesquisa é instrumento de elaboração e de reelaboração de conhecimentos e de intervenção racional na realidade; constitui-se, também, em linha metodológica (dimensão investigativa) que subsidia a ação pedagógica, além de estratégia de auto-conhecimento institucional (auto-avaliação); a extensão é entendida como processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, viabilizando uma relação transformadora entre universidade e sociedade.</p> <p>A partir da articulação destas três dimensões pretende-se: valorização da cultura geral, enquanto possibilidade de autonomia intelectual indispensável ao exercício profissional, em</p>	<p>Prevê a intensificação das políticas e ações institucionais de capacitação do quadro docente, entendidas numa perspectiva de condições indispensáveis para a maturação da iniciante produção científica, cultural e tecnológica da Instituição e efetiva continuidade, em nível qualitativo de sua missão comunitária.</p> <p>No cumprimento dessas prioridades, a elaboração e implantação de referencial de ascensão funcional – plano de carreira –, a oferta de melhores condições funcionais, em termos de regime de trabalho, e execução de um programa constante de qualificação são expressões concretas das ações que vêm sendo empreendidas.</p> <p>O PDI define que o professor terá que atender às perspectivas de qualidade acadêmica e institucional pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, valorização da pluralidade cultural, autonomia intelectual, promover a articulação entre teoria e prática, valorizando no perfil profissional, além dos aspectos que configuram a profissão, os valores humanos, numa perspectiva interdisciplinar.</p>

	<p>regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.</p>	<p>prefeitos da região. Executivos: Os diretores de centro e coordenadores de curso são escolhidos pelo reitor mediante lista sêxtupla elaborada pelo colégio eleitoral. A administração é exercida: 1 reitor, 1 pró-reitor administrativo, 1 pró-reitor de ensino, 1 coordenador de pesquisa e extensão e 1 coordenador de pós-graduação; 7 diretores de campus, 6 diretores de centro e coordenadores de curso</p> <p>Fundação: É dirigida pelo reitor que acumula o cargo de presidente da FAT, Os incentivos à formação ocorrem através de políticas de incentivo à titulação.</p>	<p>todas as áreas e campos de atuação, em tempos de diversificação, de resignificação e de emergentes solicitações do mercado de trabalho; articulação entre teoria e prática, num processo de reflexão-ação-reflexão de experiências pedagógicas; referência em perfis profissionais, configurados coletivamente que privilegiem os valores fundamentais do ser humano: liberdade, solidariedade, participação, consciência crítica e ética; pretendidas.</p>	
<p>2.Universidade de Caxias do Sul – PDI 2002-2006</p>	<p>-Fundamentada no homem, na busca do conhecimento e no exercício social do saber e também entendida como <i>lócus</i> de democratização do conhecimento que gera e disponibiliza como agente de promoção do desenvolvimento (p.33).</p> <p>- O conhecimento produzido deverá possibilitar ao sujeito atuar na sociedade, compreendendo e levando a efeito o seu papel social, assimilando valores democráticos e o conceito de cidadania, um sujeito capaz de compreender o contexto histórico-cultural, de dar respostas às demandas sociais e de ser um agente de transformação da sociedade.</p>	<p>-O projeto acadêmico é baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que ocorre na sala de aula e por meio de atividades extra-curriculares.</p> <p>-A gestão acadêmica ocorre de forma participativa, sendo o colegiado de curso a instância decisiva, cujo coordenador é escolhido por eleição. A fundação é constituída pelo presidente, vice-presidente e pelos conselhos diretor e curador. O presidente e o vice são eleitos pelos membros do conselho diretor por 3 anos</p> <p>O Conselho de curadores é constituído de 5 membros com respectivos suplentes, eleitos pelo conselho diretor.</p> <p>Órgãos deliberativos da UCS: Conselho</p>	<p>- O ensino é visto como desenvolvimento integral do aluno enquanto sujeito social e em relação às dimensões ético-políticas, epistemológico-educacional e técnica que o constituem.</p> <p>- Ensino é um modo de acesso ao conhecimento científico (sua produção e seus resultados)</p> <p>- O ensino se constitui nas relações do aprendiz com situações problemas, para descrever, analisar e interpretar a realidade à luz dos conhecimentos disponíveis, sistematizando-os. Fundem-se ao ensino o processo científico e o pedagógico.</p>	<p>-Criar condições para que o aluno aprenda o fazer científico, numa perspectiva de ciências como construção provisória, sujeita a reelaborações.</p> <p>-perfil do professor: manter-se atualizado; articular sua atuação às diretrizes institucionais; favorecer a aprendizagem; possibilitar uma formação pessoal e profissional; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; disponibilizar diferentes abordagens teóricas; relacionar o seu campo de estudos com outras áreas; possibilitar ao aluno a intervenção na realidade; utilizar diversas estratégias de ensino, utilizar e indicar bibliografia atualizada, planejar e avaliar, participar das atividades da IES, realizar auto-avaliação.</p>

universitário: vice-reitor, pró-reitores, presidentes dos conselhos departamentais, representantes dos profs., representantes discentes, representantes da comunidade
 Conselho de ensino, pesquisa e extensão: conselhos departamentais, as assembleias departamentais e os colegiados de curso
 A reitoria é composta pelo reitor e vice-reitor, pró-reitorias de graduação, de pós-graduação e pesquisa, de extensão e relações universitárias, planejamento e desenvolvimento institucional, Administração e finanças.
 Os centros e os campi são administrados pelos conselhos departamentais e pela diretoria.
 A coordenação didática de cada curso é feita por um colegiado de curso,
 -Há o Núcleo de Pedagogia e pesquisa universitária, criado em 1992 e realiza seminários (2 por ano) de atualização didático-pedagógica, com forte impacto na qualificação do ensino (PPI, p.163-164)

<p>3. Universidade de Santa Cruz UNISC pdi 2002-2006</p>	<p>- Humanista, preocupada em formar para os ideais da justiça, igualdade e liberdade e não apenas para as exigências do mercado. -Visa produzir, sistematizar e disseminar o conhecimento, promovendo a formação de indivíduos, cidadãos livres e</p>	<p>-Tem como objetivo buscar permanentemente a excelência acadêmica pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. -Gestão participativa, empreendedora e profissional, marcada pela diversificação na prestação de serviços, competência,</p>	<p>-Busca a qualidade na perspectiva da pertinência social, democratização interna, universalização do acesso e internacionalização dos estudos. -Oferecer educação integral, proporcionando formação profissional e cultural, para o</p>	<p>- Política de qualificação docente em nível de mestrado e doutorado -Ingresso por concurso . Plano de carreira e ampliação do regime de tempo.</p>
--	---	---	--	--

	capazes, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade solidária. -qualidade universitária baseada na política de ensino, pesquisa e extensão alicerçada num programa permanente de avaliação institucional e de capacitação docente em constante aperfeiçoamento.	criatividade, governabilidade e participação numa perspectiva de crescimento sistêmico e auto-sustentável. -Possui um setor, ligado à pró-reitoria de graduação, que realiza o apoio técnico-pedagógico aos professores e os programas de formação continuada.	exercício do trabalho e da cidadania. -A formação acadêmica deve oferecer condições para que o aluno adquira várias linguagens, aptidões cognitivas para resoluções de problemas complexos, comunicar-se claramente oral e por escrito.	
4.Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI PDI – 2006 – 2010 PPI – 2006- 2010	-Compromisso pedagógico de permanente reflexão crítica; -Pensar a universidade para além do espontaneísmo social e mercadológico; -A universidade tem uma função social que se orienta pelo direito de todos à vida digna, propiciando a ampliação democratizante do acesso a esse conhecimento orientando-se não só pelos desafios tecnológicos, mas também éticos. -Busca o equilíbrio entre a vocação técnico-científica e a vocação humanista. -Missão: Formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir o conhecimento, formar a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca da valorização e solidariedade humana (PPI, p.16)	-Compromisso com a democratização da gestão; As instâncias de poder são de ordem deliberativa e executiva. As deliberativas são exercidas pelos colegiados: Conselho Universitário, Câmaras, Colegiados de departamentos, conselhos de campus e Colegiados de curso. As executivas são exercidas pela reitoria, direções de campus, chefias de departamentos, coordenações de curso. Os dirigentes são eleitos. A coordenação de curso é responsável pela supervisão das atividades acadêmicas do curso e eleito por 4 anos. -Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; - capacidade acadêmica de auto-reflexão.–processo educacional que sustenta-se na ação pedagógica dinâmica, baseada na interação compartilhada e construída a partir da vivência dos agentes em seu meio (p.22) -Incentivo à participação de professores e alunos nos colegiados; - política de	-Preparar os alunos para a complexidade e para o enfrentamento dos problemas e desafios em um contexto de mudanças (p.22-23); - Ensinar aos estudantes e egressos a capacidade de investigar e aprender continuamente; -A partir da opção pela cidadania, orienta sua produção do saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade; - Construir conhecimento implica uma ação compartilhada, de interação social-ativo entre os sujeitos do ato pedagógico; - Ensino é processo de construção e reconstrução de saber, de apreensão e de disseminação do conhecimento produzido pela humanidade.	-Atuação reflexiva com intervenção efetiva nos processos de ensino e aprendizagem;. –Respeito à diversidade, mediante estratégias de inclusão e promoção de oportunidades educacionais apropriadas; -formação do espírito científico, de autonomia intelectual e do pensamento crítico; - pensar o ensino como princípio investigativo para aprender de forma inteligente; -programa de extensão e assessoria pedagógica e psicológica –direcionado aos setores internos e sistemas de ensino; - O desenvolvimento qualitativo dos professores e da própria universidade se dá pela capacitação permanente de pessoal e na co-responsabilidade de gestão e planejamento.

		aperfeiçoamento do processo de ingresso docente e aumento do regime de trabalho (p.26) – qualificação da gestão dos processos de ensino e aprendizagem, com estímulo à constante qualificação e aperfeiçoamento docente; (mas não explicita como é feito e se há um setor ou órgão encarregado dessa tarefa) - democratização do acesso; - formação continuada para docentes, gestores, funcionários, etc		
5.Universidade Regional do Noroeste do Estado – UNIJUÍ	-A universidade legitima-se e torna válida sua atuação num processo de constante autocrítica que consolida a construção/reconstrução dos valores na ação e na discussão argumentativa dos que a integram; -Compromisso social da universidade em apoiar os grupos enquanto sujeitos organizados. Além disso, tem compromisso específico na busca e na construção de competência técnico-profissional.	Prioriza a formação e qualificação do seu quadro docente e técnico; o estabelecimento de regime em tempo integral; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Gestão democrática garantindo plano de carreira para docentes e funcionários. Não explicita como realizada a formação e qualificação do quadro docente	-Proposta pedagógica que inclui a dimensão ética e política fundamentada em valores, a definição do cidadão que se pretende formar, contrapondo-se à luta por vantagens ou privilégios de indivíduos e grupos; -No processo de qualificação do ensino a busca de critérios cada vez mais fundamentados, revela a necessidade de avançar na operacionalização de currículos que superem a fragmentação no processo de ensinar e aprender.	A ação pedagógica é eminentemente política e supõe entendimento compartilhado entre os interessados pela educação que vincula práticas educativas à determinada linha teórica.
Análise realizada através de publicações sobre a avaliação institucional (interna) e site oficial da instituição. Não foi fornecido o PDI				
6.Universidade de Passo Fundo – UPF PDI – 2002 – 2006 PPI – 2002 - 2006	Missão: Produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes transformadores. Para tanto, assume como objetivo superior a qualidade de vida e desenvolvimento. Princípios: universalidade (liberdade intelectual);	<u>Políticas:</u> 1Aperfeiçoamento do processo de formação docente e qualificação da ação pedagógica dos cursos de graduação (considerando os resultados da avaliação institucional nos processos de ingresso e ascensão na carreira), formação pedagógica permanente dos professores; incentivo à produção de livros e	-Ensino é o processo mediante o qual acontece a transmissão, a recriação e o acesso a conhecimentos produzidos mediante estudos e pesquisas; - A qualidade educacional está relacionada a repercussão que as ações dos sujeitos que a constituem têm sobre o desenvolvimento da população e da ciência em harmonia	A interação entre prof./aluno/conhecimento se materializa na forma de práticas e compromissos que desenvolvam processos de ensino-aprendizagem eficientes, que promovam a relação teoria-prática e a formação integral dos sujeitos. –A qualidade da formação requerida exige investimento nos processos de ensino: na formação continuada dos docentes, na organização de tempos e espaços conformados à

<p>indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão; compromisso social, qualidade educativa.</p>	<p>materiais didáticos pelos docentes; garantir aos professores orientações específicas ao exercício da docência junto aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais).</p> <p>2. Qualificação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação: participação, avaliação, interdisciplinaridade, avaliação dos alunos, inserir prova final cumulativa obrigatória e a individual no final do semestre.</p> <p>3. Fortalecimento da integração entre a IES, sistemas de ensino e demais segmentos da sociedade.</p> <p>4. Qualificação da gestão e da infraestrutura dos cursos de graduação.</p> <p>5. Apoio e valorização dos estudantes.</p> <p>6. Apoio à Licenciaturas (fortalecendo a formação pedagógica)</p> <p>7. Integração com o ensino médio.</p> <p>Como política de qualificação dos cursos oferecidos prevê o incremento à formação pedagógica dos professores por meio de oficinas, cursos e seminários, segundo as demandas, sob a responsabilidade do setor de apoio pedagógico.</p> <p>- As instâncias de poder são assim constituídas:</p> <p>* <i>fundação:</i></p> <p>Deliberativa: Assembléia geral: constituída pelos prof efetivos da IES</p> <p>Executiva: A fundação é dirigida</p>	<p>com a natureza;</p> <p>-A qualidade da IES se verifica na qualidade da formação acadêmico-científica dos estudantes, na formação profissional, ética e política que manifestam, na capacidade contínua e sempre atualizada de produzir conhecimento e promover o avanço da ciência e da cultura.</p> <p>-A qualidade educativa envolve estrutura curricular atualizada, infraestrutura de apoio adequada e professores competentes.</p> <p>-A qualidade da formação oferecida é indicadora do impacto que o ensino possui sobre as aprendizagens dos estudantes. Assim, no âmbito da formação inicial, a qualidade do ensino é condição <i>sine qua non</i> para a aprendizagem e para o ingresso no mercado de trabalho competitivo e exigente.</p>	<p>necessidade dos discentes, na qualidade e na quantidade de recursos disponíveis, na avaliação sistematizada dos projetos pedagógicos dos cursos.</p>
--	---	---	---

pelo conselho diretor
constituída por profs.
eleitos por voto direto
por 2 anos.

Universidade:

Deliberativa:

Conselho

universitário:

Conselho de unidade:

Colegiado de curso

Executiva:

- Administração
superior: reitor, vice-
reitor de graduação,
de pesquisa e pós-
graduação, de
extensão e assuntos
comunitários, e
administrativo eleitos
diretamente por
profs., alunos e
funcionários

- Unidades
acadêmicas: São 12
unidades cada uma
dirigida por 1 diretor
eleito pela
comunidade
acadêmica de forma
direta por 4 anos

Fonte: O quadro foi elaborado com dados coletados nos documentos das IES (PDI, PPPI), sites oficiais (acessados em janeiro/2007), publicações sobre avaliação institucional (PAIUNG) e outras publicações.

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores das três universidades comunitárias

1ª Parte: Dados gerais do(a) professor(a):

<p>1. Área de atuação:</p> <p><input type="checkbox"/> Humanas e Educação</p> <p><input type="checkbox"/> Comunicação</p> <p><input type="checkbox"/> Biológicas e de Saúde</p> <p><input type="checkbox"/> Contábeis, Econômicas e Administrativas</p> <p><input type="checkbox"/> Exatas e Tecnologia</p> <p><input type="checkbox"/> Jurídicas</p> <p><input type="checkbox"/> Engenharia, Agrárias, Arquitetura</p>
<p>2. Tempo de atuação na docência do ensino superior:</p> <p><input type="checkbox"/> Até 3 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 4 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 10 anos</p>
<p>3. Tempo de dedicação à Universidade:</p> <p><input type="checkbox"/> horista</p> <p><input type="checkbox"/> tempo parcial</p> <p><input type="checkbox"/> tempo integral</p>
<p>4. Formação acadêmica</p> <p><input type="checkbox"/> Especialista</p> <p><input type="checkbox"/> Mestre</p> <p><input type="checkbox"/> Doutor</p>

2ª Parte: Questões referentes à formação pedagógica:

- Você considera importante a existência de um setor na Universidade que trabalhe com as questões pedagógicas e auxilie no trabalho do professor? Por quê?

 - Que eventos de qualificação pedagógica, promovidos pela Universidade, você teve oportunidade de participar?

 - O que motivou a sua participação?

 - Dentre as ações de qualificação oportunizadas, quais as que você acredita que foram as mais importantes? Por quê?

 - Quais as contribuições dessas ações para a sua prática docente?

 - Que impactos você acredita que tenham causado na formação dos seus alunos?

 - Que outras ações você acredita que sejam importantes para o processo de qualificação da docência universitária?

 - No seu entendimento, a formação pedagógica continuada dos professores contribui na qualificação da Instituição em seu conjunto e na sua imagem frente à comunidade interna e externa? Por quê?

-

APÊNDICE C – Questionário aplicado ao coordenador do setor pedagógico

1ª Parte: Dados gerais do(a) coordenador(a):

<p>1. Área de formação acadêmica:</p> <p><input type="checkbox"/> Humanas e Educação</p> <p><input type="checkbox"/> Comunicação</p> <p><input type="checkbox"/> Biológicas e de Saúde</p> <p><input type="checkbox"/> Contábeis, Econômicas e Administrativas</p> <p><input type="checkbox"/> Exatas e Tecnologia</p> <p><input type="checkbox"/> Jurídicas</p> <p><input type="checkbox"/> Engenharia, Agrárias , Arquitetura</p>
<p>2. Tempo de atuação no ensino superior:</p> <p><input type="checkbox"/> Até 3 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 4 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 10 anos</p>
<p>3. Tempo de atuação na função:</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 1 ano</p> <p><input type="checkbox"/> Até 4 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 5 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 10 anos</p>
<p>4. Tempo de dedicação à Universidade:</p> <p><input type="checkbox"/> tempo parcial</p> <p><input type="checkbox"/> tempo integral</p>
<p>5. Nível de formação acadêmica</p> <p><input type="checkbox"/> Especialista</p> <p><input type="checkbox"/> Mestre</p> <p><input type="checkbox"/> Doutor</p>

2ª Parte: Questões referentes ao Setor de Apoio Pedagógico:

- Qual a origem do setor e quais foram os motivos que demandaram a sua criação?

- Como se compõe e que ações desenvolve?

- Dentre as ações realizadas, quais as que são consideradas as mais importantes ou as que obtiveram melhores resultados no processo formativo dos professores?

- A partir de que indicadores?

- O setor pedagógico é considerado pelos dirigentes como um espaço importante no contexto das políticas institucionais? Em que sentido?

- Quais os critérios para a seleção dos professores, quem os define, e como é feito o chamamento para participarem dos eventos promovidos pelo setor?

-
-
7. Quais os impactos das ações desenvolvidas pelo setor na qualidade do ensino ministrado e na melhoria do desempenho dos alunos?

8. Que instrumentos são utilizados para avaliar tais impactos?

9. Há alguma relação entre o programa de formação pedagógica dos professores, a qualidade institucional e a imagem da universidade interna e externamente? Justifique.

10. Qual é o papel dos coordenadores de curso no processo de qualificação da docência universitária?

11. Como é realizada a articulação do setor pedagógico com os demais *campi* da Universidade?

APÊNDICE D – Questionário aplicado ao coordenador de curso ou chefe de departamento

1ª Parte: Dados gerais do(a) coordenador(a)/chefe de departamento:

<p>1. Área de formação acadêmica:</p> <p><input type="checkbox"/> Humanas e Comunicação</p> <p><input type="checkbox"/> Filosofia e Educação</p> <p><input type="checkbox"/> Biológicas e de Saúde</p> <p><input type="checkbox"/> Contábeis, Econômicas e Administrativas</p> <p><input type="checkbox"/> Exatas e Tecnologia</p> <p><input type="checkbox"/> Jurídicas</p> <p><input type="checkbox"/> Artes e Arquitetura</p>
<p>2. Tempo de atuação no ensino superior:</p> <p><input type="checkbox"/> Até 3 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 4 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 10 anos</p>
<p>3. Tempo de atuação na função:</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 1 ano</p> <p><input type="checkbox"/> Até 4 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 5 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 10 anos</p>
<p>4. Tempo de dedicação à Universidade:</p> <p><input type="checkbox"/> tempo parcial</p> <p><input type="checkbox"/> tempo integral</p>
<p>5. Nível de formação acadêmica</p> <p><input type="checkbox"/> Especialista</p> <p><input type="checkbox"/> Mestre</p> <p><input type="checkbox"/> Doutor</p>

2ª Parte: Questões referentes à formação pedagógica dos professores:

1. Qual a importância do Núcleo de Apoio Pedagógico para a qualificação dos professores?

2. Dentre as ações realizadas pelo setor pedagógico, quais as que você considera como as mais importantes ou as que obtiveram melhores resultados no processo formativo dos professores?

3. A partir de que indicadores?

4. O Núcleo de Apoio Pedagógico da Instituição é considerado pelos dirigentes como um espaço importante no contexto das políticas institucionais? Em que sentido?

5. Quais os critérios para a seleção dos professores, quem os define, e como é feito o chamamento para participarem dos eventos promovidos pelo setor?

6. Quais os impactos das ações desenvolvidas pelo setor pedagógico na qualidade do ensino ministrado e na melhoria do desempenho dos alunos?

7. Há alguma relação entre o programa de formação pedagógica dos professores, a qualidade institucional e a imagem da universidade interna e externamente? Justifique.

8. Qual é o papel dos coordenadores de curso no processo de qualificação da docência universitária?
