

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA MAIRA PICAWY**

**“PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL,  
PPI – PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL E PPC –  
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, ENTRE O DITO E O  
FEITO, UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO EM TRÊS  
IES/RS/BRASIL”**

**Porto Alegre  
2007**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA MAIRA PICAWY**

**“PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO  
INSTITUCIONAL, PPI – PROJETO  
PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL E PPC –  
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, ENTRE  
O DITO E O FEITO, UMA ANÁLISE DA  
IMPLEMENTAÇÃO EM TRÊS  
IES/RS/BRASIL”**

**Porto Alegre  
2007**

MARIA MAIRA PICAWEY

**“PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO  
INSTITUCIONAL, PPI – PROJETO  
PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL E PPC –  
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, ENTRE  
O DITO E O FEITO, UMA ANÁLISE DA  
IMPLEMENTAÇÃO EM TRÊS  
IES/RS/BRASIL”**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Marta Luz Sisson de Castro

Porto Alegre  
2007

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P586p Picawy, Maria Maira  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso, entre o dito e o feito, uma análise da implementação em três IES/RS/Brasil. / Maria Maira Picawy. / Porto Alegre, 2008.  
262f.

Tese. (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. PUCRS, 2008.

Orientadora: Dra. Marta Luz Sisson de Castro

1. Ensino Superior – Avaliação. 2. Plano de Desenvolvimento Institucional. 3. Projeto Pedagógico Institucional. 4. Projeto Pedagógico de Curso – Pedagogia. I. Título

CDD 378.81

**Bibliotecária Responsável**

Anamaria Ferreira  
CRB 10/1494

MARIA MAIRA PICAWEY

**“PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO  
INSTITUCIONAL, PPI – PROJETO  
PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL E PPC –  
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, ENTRE  
O DITO E O FEITO, UMA ANÁLISE DA  
IMPLEMENTAÇÃO EM TRÊS  
IES/RS/BRASIL”**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Banca Examinadora:

---

Profa Dra MARTA LUZ SISSON DE CASTRO (PUCRS)  
Orientadora

---

Prof Dr JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA (PUCRS)  
Examinador

---

Profa Dra MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO (UFRGS)  
Examinadora

---

Profa Dra MAGDA VIANNA DE SOUZA (PUCRS)  
Examinadora

Sempre que eu olho para as coisas que estou fazendo, muitos de vocês, quase todos no espaço de um tempo, me vêm à mente. Todos sempre me ajudaram, me incentivaram, apoiaram; sempre pude contar com todos, nunca me faltaram ou disseram-se cansados. Então hoje coloco nas mãos de anjos este texto para que eu consiga agradecer também àqueles que já estão com Deus.

Minha felicidade está multiplicada em cada um de vocês, sem vocês eu não teria conseguido,

Amados todos

- \* Luiz, Franciana, Luciano, Juliana e Beatriz;
- \* André, Oscar, Ana e Marina;
- \* Flávio, Zonia, Álvaro, Daniela, Rogério, Maurício e Ana;
- \* Sérgio, Eliane, Christian, Christopher e Christensen;
- \* Marta e Juan José;
- \* Priscilla;
- \* João Paulo, Maria Sirlei, Vivian, Silvana, Haydée, Marjie, Caren, Paulo, Jorge, Julio e Margarita;
- \* Adriana, Órleans, Sílvia, Simone da Silva, Simone Silveira, Sheila, Aninha, Irajá, Anahí e Patrícia.

## RESUMO

A Educação Superior no Brasil, conforme dados estatísticos do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, entre 1995 e 2005, apresenta um aumento significativo no número de Instituições de Ensino Superior Privadas e, por conseguinte, de matrículas também. Esse crescimento coloca as realidades das IES em contato direto com a necessidade nacional de parâmetros que possam sinalizar ao Ministério da Educação sobre aspectos destas realidades. Nosso estudo “PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso, entre o dito e o feito, uma análise da implementação em Três IES/RS/Brasil” traz uma contribuição neste sentido, realizando uma análise reflexiva e crítica sobre as articulações havidas entre PDI, PPI e PPC/Pedagogia em três IES/RS/BRASIL, objetivando caracterizar elementos interagentes, efetivos, relevantes e significativos à trajetória de organização e implementação destes documentos nas suas realidades acadêmicas e pedagógicas, nos seus Cenários de Ambientação definidos como “A”, “B” e “C” e, com estes dados, organizar categorias temáticas. Os estudos de casos múltiplos, como metodologia de pesquisa, buscaram qualificar aspectos relativos às mudanças e desafios conceituais e de paradigmas, à qualidade dos processos interativos e às suas dimensões sociais. Tendo como referência as orientações legais do MEC/INEP/SINAES/DCNs, que regulam as Instituições de Ensino Superior, as tecituras dos textos caracterizam o quanto estes três documentos, exigidos pela Legislação vigente às IES, mantêm relações significativas entre o dito e o feito. As caracterizações e implementações apresentadas impõem especificidades que expressam a personalidade das IES, as problematizações trazem as práticas que identificam e delineiam estes limites e possibilidades, entendendo que, a cada novo elemento de descoberta, o texto da pesquisa pode reestruturar-se buscando uma construção “em navegação”. Algumas questões orientaram diretamente nossa Pesquisa: As IES pesquisadas possuem os três documentos, exigidos pelo MEC, como seus referenciais legais obrigatórios? Como foram construídos esses documentos e por quem? Como se dá a implementação desses documentos? O que eles representam na prática diária dos Alunos e Professores? A exigência legal do MEC apóia o desenvolvimento das IES ou se torna um mero instrumento de estrutura a ser apresentado oficialmente em ocasiões especiais? As novas demandas do Ensino Superior, colocadas nos documentos, são implementadas no cotidiano acadêmico? Haveria possibilidade de um levantamento de categorias que desse conta das implicações dessas ações de implementação,

nas IES pesquisadas? O trabalho traz reflexões sobre: o Ensino Superior Brasileiro e sua expansão, competitividade e avaliação; Base Legal da Avaliação do Ensino Superior – SINAES - PDI, PPI, PPCPed; o Curso de Pedagogia – Formação Docente; a Metodologia de Pesquisa de “Estudos de Casos Múltiplos”; Textos de cada um dos Cenários de Ambientação; Análise Comparativa entre os três casos estudados e Conclusões.

Palavras-chave: Ensino Superior; PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), PPI (Projeto Pedagógico Institucional) PPCPed (Projeto Pedagógico de Curso – Pedagogia); Gestão; Avaliação; Concepção Sistêmica.



## ABSTRACT

University Education in Brazil, according to statistical data from INEO – The Anísio Teixeira National Institute of Studies and Educational Research – between 1995 and 2005 – presents a significant increase in the number of private institutions of higher learning (IES) and, as a consequence, of enrollments. This growth connects the realities of these institutions directly to the national need for parameters, which might inform the Ministry of Education on certain aspects of these realities. Our study PDI – Institutional Development Plan, PPI – Institutional Pedagogical Project and PPC – Course Pedagogical Project, between what has been said and what has been done, an analysis of implementation in three private Institutions/RS/Brazil brings a contribution on this field, as it makes a reflexive and critical analysis on the articulations among PDI, PPI and PPC/Pedagogic in three IES/RS/Brazil, with the purpose of characterizing interactive, effective, relevant and significant elements to the organizational trajectory and implementation of these documents in their academic and pedagogic reality, in their Environmental Scenery defined as “A”, “B” and “C” and, with these data to be able to organize thematic categories. The Multiple Cases Studies, as a research methodology, sought to qualify aspects related to changes and conceptual and paradigmatic challenges to the interactive processes and to their social dimensions. Having the legal orientations of MEC/INEP/SINAES/DCNs as a reference – which regulate the IES – the textures of these legal documents characterize how strongly these three documents demanded by present law, keep significant relationships between what is said and what is done. The characterizations and implementations presented demand a specificity which expresses the personality of the IES, the problematizations bring forth the practices which identify and delineate these limits and possibilities, understanding that to each new element of discovery, the research text may restructure itself looking for a construction “in course”. Some questionings have oriented our research: do the researched IES have the three documents demanded by the Ministry of Education as their legal mandatory references? How have these documents been constructed and by whom? How is the implementation of these documents done? What do they represent in the daily practice of students and masters? Do the legal demands of the Ministry of Education support the development of the IES or do they become a mere structural instrument to be presented officially on solemn occasions? Are the new demands of University Education in the documents implemented in everyday academic activities? Would it be possible to evaluate categorical evidence on the implications of these implemented actions in the IES that have been researched? The study

brings reflections on: Brazilian University Education and its expansion, competitiveness and evaluation; Legal Fundamentals of Evaluation in University Education – SINAES – PDI, PPI, PPCPed; the Pedagogy Course – Professor’s Formation; Research Methodology in “Studies of Multiple Cases”; texts from each one of the Environmental Scenery, Comparative Analysis among the three cases studied and Conclusions. Consolidating the matters that have oriented the three study cases performed, the paper presents partial synoptic tables and another of final comparative analysis. As far as the three formalized divisions are concerned, Fundamentals/ODI, Development/PPI and PPL, Sustainability/PPCPed, besides the characterization of each scenery and analysis: both present the results achieved. The IES bring from their region of activity their strong institutional cultures. They exert their educational actions with Christian and regional references challenging, with their personalities, a multiple-offer market; they believe in a new meaning for Legal Documents, maintaining the orientation. However, they create alternate economical viabilities; invest in a pedagogical and administrative management bringing them to their curricular matrixes, within their own personalities, mixing ethics, faith, Christianity, national challenges, credibility and globalization. In the concluding pages of this paper, we have placed the core idea to which this thesis is the answer, abstracted from the path of data collecting in the study cases, articulating its formal and interpretative possibilities and management forms of Community and Contextualized Cultures of Universities, through dimensions such as, knowledge, Concepts, Attitudes and behavior and the possibilities of their being linked anew: Individual and Team Competence, Personal Dominion, Work, Team Teaching and Learning, Shared Visions, Mental Models, Inter and Transdisciplinarity.

Key-Works: University Education; PDI (National Development Plan); PPI (Institutional Pedagogic Plan); PPCPED (Course Pedagogic Project – Pedagogy); Management; Evaluation; Systemic Conception.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1 Ensino Superior Brasileiro – Expansão, Competitividade e Avaliação .....	27
2 Base Legal da Avaliação do Ensino Superior – SINAES – PDI, PPI, PPC..	43
3 Curso de Pedagogia - Formação Docente .....	63
4 Metodologia de Pesquisa .....	68
5 Cenário de Ambientação “A” .....	92
5.1 Plano de Desenvolvimento Institucional .....	92
5.2 A Universidade e o SINAES .....	108
5.3 Projeto Pedagógico Institucional .....	111
5.4 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia .....	123
5.5 Quadro Sinóptico – Cenário de Ambientação “A” .....	139
6 Cenário de Ambientação “B” .....	140
6.1 Plano de Desenvolvimento Institucional .....	140
6.2 História, Identidade, Princípios, Organização Administrativa, Valores .....	143
6.3 Projeto Pedagógico Institucional/Perspectiva Pedagógica Institucional ...	153
6.4 Projeto Pedagógico Institucional dos Cursos de Licenciatura .....	158
6.5 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia .....	165
6.6 Quadro Sinóptico – Cenário de Ambientação “B” .....	175
7 Cenário de Ambientação “C” .....	177
7.1 Plano de Desenvolvimento Institucional .....	177
7.2 Projeto Pedagógico Institucional – PPI .....	186

7.3 Projeto Pedagógico Licenciaturas .....	195
7.4 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação simultânea em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Currículo 532 N – Dezembro de 2002 .....	202
7.5 Quadro Sinóptico – Cenário de Ambientação “C” .....	208
8 Análise Comparativa – Cenários de Ambientações “A”, “B” e “C” .....	209
8.1 Fundamentos – PDI .....	211
8.1.1 Cenário de Ambientação “A” .....	211
8.1.2 Cenário de Ambientação “B” – “Magis” .....	212
8.1.3 Cenário de Ambientação “C” – Regionalização .....	213
8.1.4 Análise Comparativa .....	214
8.2 Desenvolvimento – PPI e PPL .....	215
8.2.1 Cenário de Ambientação “A” .....	215
8.2.2 Cenário de Ambientação “B” .....	216
8.2.3 Cenário de Ambientação “C” .....	217
8.2.4 Análise Comparativa .....	217
8.3 Sustentabilidade – PPCPed .....	219
8.3.1 Cenário de Ambientação “A” .....	220
8.3.2 Cenário de Ambientação “B” .....	222
8.3.3 Cenário de Ambientação “C” .....	224
8.3.4 Análise Comparativa .....	226
8.4 Finalização – Análise Comparativa .....	229
8.5 Quadro Sinóptico – Cenário de Ambientação “A”, “B” e “C” .....	233
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>234</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>252</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gestão das Conexões Portaria n° 3.643 .....	58
Figura 2 - Cadeia de Relações Decreto n° 5.773/2006 .....	60
Figura 3 - Tecitura Organizacional .....	71
Figura 4 - Quadro Sinóptico - Cenário de Ambientação "A" .....	139
Figura 5 - Quadro Sinóptico - Cenário de Ambientação "B" .....	175
Figura 6 - Quadro Sinóptico - Cenário de Ambientação "C" .....	208
Figura 7 - Quadro Sinóptico - Cenários de Ambientações "A", "B" e "C" .....	233

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Instituições Privadas de Educação Superior /Brasil e Região Sul/1995 a 2005 .....	39
Tabela 2 - Número de Matrículas em Instituições Privadas de Educação Superior/Brasil e Região Sul/1995 a 2005 .....	40

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Instituições Privadas de Educação Superior Brasil/1995 a 2005 .....	39
Gráfico 2 - Número de Instituições Privadas de Educação Superior Região Sul/1995 a 2005 .....	40
Gráfico 3 - Número de Matrículas em Instituições Privadas de Educação Superior Brasil/1995 a 2005 .....	41
Gráfico 4 - Número de Instituições Privadas de Educação Superior Região Sul/1995 a 2005 .....	41

## LISTA DE SIGLAS

AID	Agência de Integração e Desenvolvimento
BSC	Balanced Scorecard
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Comissões de Especialistas de Ensino
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Ensino Superior
CGRAD	Parecer da Câmara de Graduação
CMES	Conferência Mundial sobre o Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CONSUN	Conselho Universitário – “A”
COPEAI	Comissão Permanente de Avaliação Institucional – “A”
CP	Conselho Pleno
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNPed	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEAES	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior



DESUP	Departamento de Supervisão do Ensino Superior
DIAP	Diretoria Institucional de Assessoria Pedagógica
DOU	Diário Oficial da União
DR	Desenvolvimento Regional – “B”
EaD	Educação a Distância
EDUCAS	Projeto Educação e Ação Social – “B”
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EPTV	Educação por toda a Vida – “B”
FPE	Formação Profissional Específica
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEP	Grupo de Excelência em Pesquisa
HSC	Humanismo Social-Cristão – “B”
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação, Cultura e Desporto
NUPE	Núcleo de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
PAI	Projeto Acadêmico Institucional – “C”
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAs	Programas de Aprendizagem – “B”
PCI	Projeto Científico Institucional – “C”
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Projeto de Extensão Institucional – “C”
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPCPedagogia	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPL	Projeto Pedagógico das Licenciaturas – “B” e “C”
PUCRJ	Universidade Católica do Rio de Janeiro
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior
SAPIEnS	Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
SEaD	Secretaria de Educação a Distância
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TD	Transdisciplinaridade – “B”
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNIFEI	Fundação Educacional Inaciana – “B”

Nasci e cresci ouvindo a Palavra do SENHOR,

O SENHOR é o meu pastor  
Salmo de Davi

1 O SENHOR é o meu pastor;  
nada me faltará.

2 Ele me faz repousar em pastos verdejantes.  
Leva-me para junto das águas de descanso;

3 Refrigera-me a alma.  
Guia-me pelas veredas da justiça  
por amor do seu nome.

4 Ainda que eu ande  
pelo vale da sombra da morte,  
não temerei mal nenhum,  
porque tu estás comigo;  
o teu bordão e o teu cajado me consolam.

5 Preparas-me uma mesa  
na presença dos meus adversários,  
unges-me a cabeça com óleo;  
o meu cálice transborda.

6 Bondade e misericórdia  
certamente me seguirão  
todos os dias da minha vida;  
e habitarei na Casa do SENHOR  
para todo o sempre.

## INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN - Lei nº 9.394/1996, desencadeia em nosso País uma série de reformulações na Política das Instituições de Educação Superior Brasileiras. Esta Lei vem, pela primeira vez, enquadrando o Sistema Educacional às regras de Mercado de um País com exigências de crescimento que se colocam como temáticas absolutamente necessárias de serem incluídas na realidade educacional, até então desconectada de todo um desenvolvimento econômico. O diploma da Educação Superior passou a ser visto como uma espécie de passaporte para as classes média e baixa adentrarem às inseguranças do mundo do trabalho.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira publicou, em 2006, o texto Educação Brasileira: 1991-2004, que nos aponta dez principais resultados do ingresso da nova LDBEN - Lei nº 9.394/1996 no cenário educacional brasileiro: 1 - crescimento expressivo do sistema do ensino superior, com o credenciamento de novas instituições e de novos cursos, numa forma de disputa de mercado; 2 - houve um crescimento de 237,8%, entre 1996 e 2004, de instituições privadas, de 3.666 cursos, e 1.133.102 matrículas passaram a deter, em 2004, 12.282 cursos e 2.985.405 matrículas e houve um incentivo na política educacional em vigor deste período, criando condições legais, políticas e ideológicas para que este cenário se estabelecesse; 3 - as Universidades passam a representar um percentual bem menor diante das ofertas de faculdades, escolas e institutos, para os quais são feitas exigências mais simples de funcionamento; o espírito da Universidade passa a, gradativamente, ocupar um menor espaço no perfil do sistema superior brasileiro, um perfil não universitário; 4 - a Educação Superior passa a apresentar uma progressiva centralização, devido ao controle do sistema federal sobre as instituições públicas federais e as de sistema privado no País, que representavam justamente o maior número em expansão; 5 - quanto ao crescimento do número de matrículas no País, encontramos o Norte e o Nordeste em franca ascensão, em detrimento do Sudeste; 6 - o ensino superior se aproxima das classes mais baixas, oferecendo-lhes cursos mais acessíveis, mais breves, mais baratos e afinados com a sua destinação profissional, por exemplo os Cursos Superiores Tecnológicos e os Cursos a Distância, que se destinam à formação profissional mais próxima às suas necessidades locais; quanto aos Cursos de Educação Tecnológica, cresceram à razão de 515,5%, entre 1996 e 2004; 7 - houve, com esta aproximação do exercício profissional, da oferta à demanda, uma valorização muito grande dos cursos que traziam maior apelo popular, ocasionando um forte desequilíbrio no panorama das vocações dos jovens em idade universitária e também daqueles já inseridos no mercado de trabalho. Um exemplo citado é o do Curso de Administração que,

sozinho, detém mais matrículas do que dez cursos da área da saúde juntos; a Pedagogia aparece como um dos seis cursos mais procurados neste período; 8 – os dados apresentam um desaquecimento do mercado educacional, proveniente da oferta do número de vagas da educação superior e do seu preenchimento; há uma evolução no número de vagas ociosas no ensino superior, principalmente na educação privada e, mais precisamente, nos cursos tecnológicos; esses fatos, certamente, orientam, em boa parte, a queda nas taxas de crescimento do ensino superior no Brasil: 9 – quanto ao ponto de vista da titulação, o texto nos dá conta de que os doutores estão mais presentes nas instituições públicas e os mestres e especialistas nas privadas; a titulação de doutor é exigência básica para as Universidades Públicas. O Sudeste ainda é a região que absorve maior número de funções docentes na sua totalidade, 50%, sendo somente de São Paulo 25,3% e nestes, 34% de doutores do País; quanto ao regime de trabalho, a legislação exige um percentual de doutores e mestres em tempo integral. Um exemplo disso: em 2004, somente 34,9% das funções docentes do sistema de educação superior brasileiro eram exercidas por professores contratados em tempo integral e, destes, apenas 27% estavam em instituições privadas; os demais, 73%, em públicas. Isso nos mostra por que, por exemplo, segundo o Cadastro Nacional dos Docentes, em 2005, as instituições privadas não cumpriam com esta exigência da LDBEN - Lei nº 9.394/1996; 10 – o nível de exclusão social no Brasil ainda é muito alto, muito acentuado, apesar da sua expansão extraordinária dos últimos anos; em 2004, a taxa de frequência era de 10,5% frente a uma taxa bruta de 18,6%, isso significa que, da totalidade dos jovens brasileiros entre 18 a 24 anos, apenas 10,5% freqüentam a educação superior.

Em janeiro de 2001, conforme o mesmo texto, ainda (INEP, 2006, p. 20):

O Presidente da República sancionou a Lei nº 10.172, instituindo o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos. No que se refere à Educação Superior, a primeira e mais importante meta do PNE é: “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”. O PNE tem 2011 como data limite para a realização de suas metas.

No período que se constitui pós LDBEN - Lei nº 9.394/1996, há um cenário de intensa privatização do patrimônio estatal e dos serviços públicos, um recrudescimento da liberalização e internacionalização da economia e comércio pelo fluxo desinibido do capital financeiro, pelos ajustes fiscais, pelos incentivos aos investimentos externos e, principalmente, pelas políticas que atingem os direitos dos trabalhadores, da previdência e seguridade social. Esse quadro favoreceu as oportunidades de negócios na educação, pela iniciativa privada, inibindo a rede pública e favorecendo seu recolhimento.

Neste movimento da Educação Superior Brasileira, o Rio Grande do Sul, no censo de 2004, conforme os autores Morosini e Rossato (apud INEP, 2006, p. 31), apresentou os seguintes dados:

[...] registrou 2.013 instituições de ensino superior (IES) – destas, 335 (16,6%) estavam instaladas na região sul. O Rio Grande do Sul apresentava 83 IES, o que representava 4,12% em relação ao Brasil e 24,77% em relação à Região Sul. Das 83 IES do Rio Grande do Sul, as públicas são 9 (10,8%) e as privadas são 74 (89,2%). Das 9 IES públicas, 8 são federais e 1 estatal. Das privadas, 35 são particulares e 39 comunitárias/confessionais/filantrópicas. Quanto à organização acadêmica, o estado do Rio Grande do Sul tem 16 universidades, 6 Centros Universitários, 1 Faculdade Integrada, 52 Faculdades, Escolas e Institutos Superiores e 8 Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia.

O movimento de expansão do Ensino Superior na Região Sul, entre 1991 e 2004, é maior que o nacional: apresenta 174,6% diante do nacional, de 118,3%; porém, no Rio Grande do Sul, é de 93%.

Tal dado nos possibilita levantar a hipótese de que o Rio Grande do Sul, por ter uma estrutura universitária bem consolidada e bem distribuída geograficamente, tornou-se num primeiro momento, menos atrativo para investimentos em novas instituições. É preciso levar em conta que o forte da expansão institucional depois da LDB se deu, fundamentalmente, por meio da iniciativa privada e isso situa a Região Sudeste, por sua predominância econômica e populacional, como o espaço privilegiado para esse tipo de investimento (MOROSINI e ROSSATO, apud INEP, 2006, p. 31).

As Estatísticas sobre a realidade do Ensino Superior no Rio Grande do Sul nos oportunizam algumas análises: de 1980 até 1994, há uma contenção da rede básica da educação superior, que traz um elemento novo diante do seu crescimento significativo, iniciado na década de 50 até próximo à de 80. Outro desenvolvimento que se junta a este é a presença de instituições comunitárias, explicadas na presença da cultura de muitos imigrantes, congregações e ordens religiosas no Estado. Outra questão diz respeito ao acesso dos jovens à Educação Superior, trazendo não uma situação conjuntural, mas sim estrutural, advinda justamente da sobra de vagas em múltiplas instituições que se implantaram, atingindo diversas cidades, mesmo de pequeno porte, em todo o estado do Rio Grande do Sul. A organização social pode estar determinando, em grande parte, esta condição estrutural através da baixa distribuição de renda e do baixo acesso aos bens sociais e culturais. A classe média está se esforçando para colocar seus filhos na Universidade, e a classe alta já tem seu lugar garantido; a situação deficitária reside nas classes baixas, que têm o seu acesso bloqueado pela condição econômica. Morosini e Rossato (apud INEP, 2006) analisam que as possibilidades que se apresentam somente poderão acontecer através do ingresso das classes mais baixas, uma vez que as altas e médias já estão incluídas. Mas como isso poderá ser uma realidade? Aumento de vagas nas Instituições Públicas ou vagas nas Instituições Privadas, diante das crises de empobrecimento que o Estado sofre e sofreu ao longo destes anos, há alternativas que já nascem inviáveis. Um segundo tema de análise se coloca sobre a diversificação dos cursos oferecidos, condições e qualidade de ensino, muito ligadas às ofertas dos mesmos

cursos em locais diferentes, não atendendo às exigências e diversificações regionais que trazem a necessidade da formação de profissionais preparados aos desafios de suas responsabilidades e dos graves problemas trazidos pelas novas tecnologias, pelas temáticas de natureza ecológica e de saúde da humanidade, dentre tantos outros campos temáticos do conhecimento.

Também devemos considerar a questão da internacionalização da Educação Superior, trazendo as exigências das descobertas, dos estudos, da produção intelectual, do conhecimento, da socialização, que exigem recursos para inúmeras atividades do mundo acadêmico, principalmente para a pesquisa, que se torna basilar no desenvolvimento de uma nação que não deseja permanecer como mera expectadora e coadjuvante e, sim, conquistar seu lugar de autoria frente à transnacionalização.

Neste movimento de apresentação de alguns aspectos da Educação Superior, trazemos a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, constituída a partir de um trabalho coletivo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no que concerne às avaliações interna e externa da Educação Superior no território brasileiro e que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), como um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais de Avaliação dos Cursos de Graduação, organizando seus pontos estratégicos e operacionalizando-os nas contextualidades institucionais, além de buscar compreender as articulações do todo institucional, tendo em vista sua sintonia.

Na Coordenação do SINAES está a CONAES, que estabelece as diretrizes das avaliações a serem implementadas pelo INEP e pela DEAES. O conjunto das modalidades de avaliação, instituído pelo SINAES, traz: Avaliação de Cursos, Avaliação Institucional Externa e Auto-Avaliação Institucional e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), significando um compromisso com uma Política de Estado da Educação Superior que tem caráter sistêmico e padrões de qualidade.

No SINAES, avaliação e formação são vistas em estreita relação, entendidas como fases complexas que envolvem diferentes momentos, processos e agentes. Nessa teia de relações concebidas à qualidade da Educação Superior, destacam-se as exigências quanto às articulações entre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Tais documentos devem explicitar o posicionamento da Instituição de Educação Superior (IES) a respeito da sociedade global e local, de educação, de ser humano, organizando suas políticas, suas estratégias, suas ações de responsabilidade social e de sustentabilidade. São parâmetros que publicam a vida acadêmica na IES, seus processos políticos e pedagógicos no contexto da realidade institucional.

Nosso trabalho quer identificar e, também, caracterizar o quanto esses três documentos exigidos pela Legislação vigente às Instituições de Ensino Superior (IES), mantêm relações significativas entre o dito e o feito, ou seja, entre a construção dos Documentos, que

deve ser apresentada ao Ministério da Educação por via eletrônica em arquivo permanente, oficialmente, e o cotidiano da vida das Instituições de Ensino Superior. Quais os pontos mais significativos dessas referências legais com a prática efetiva da realidade acadêmica, institucional. Há pontos comuns. Há pontos divergentes. Quais os aspectos positivos. As exigências legais afetam o desenvolvimento das IES.

Os três documentos são definidos conforme “Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação”, elaborado pelo Ministério da Educação, CONAES e INEP, em Brasília/DF/janeiro/2006 (p. 7-8).

Como segue sobre Projeto Pedagógico de Curso (PPC),

cada curso dispõe de seu Projeto Pedagógico tendo em vista as especificidades da respectiva área de atuação. As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso. Este é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber.

Sobre Projeto Pedagógico Institucional (PPI):

Cada instituição de educação superior (IES) nasce com propósitos próprios e organiza-se conforme seus dispositivos estatutários e regimentais. A implementação e o controle da oferta das atividades educacionais a que se propõe exigem planejamento criterioso e intencional, voltado para o cumprimento de sua função social. O Projeto Pedagógico Institucional é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos.

O instrumento coloca, ainda, sobre a fundamentação basilar do PPI:

Em sua fundamentação, o PPI expressa uma visão de mundo e do papel da educação superior, ao mesmo tempo em que explicita o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão na busca entre o real e o desejável. Trata-se de uma projeção de valores originados da identidade da instituição, materializados no seu fazer específico, cuja natureza consiste em lidar com o conhecimento, e que deve delinear o horizonte de longo prazo, não se limitando, portanto, a um período de gestão.

Sobre Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):

O Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado para um período determinado, é o instrumento de planejamento e de gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades



acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver.

O texto do Documento supra relacionado enfatiza a necessidade da plena sintonia entre esses três documentos institucionais, inclusive, estabelecendo critérios de coerência e consistência entre eles.

O referido Documento, no desenvolvimento dos itens que aponta, permite que possamos verificar, do lado de fora da Instituição de Ensino Superior, todo o seu detalhamento acadêmico, todas as suas políticas de ação, através de três Categorias Principais de Avaliação que, juntas, expressam as grandes características dos Cursos: 1. Organização Didático-Pedagógica; 2. Corpo Docente, Corpo Discente e Corpo Técnico-Administrativo e 3. Instalações Físicas. Estas três Categorias contemplam as dez dimensões preconizadas pelo SINAES como Grupo de Indicadores. Na Categoria 1, temos quatro Indicadores: 1. Administração Acadêmica: Coordenação e Colegiado do Curso; 2. Projeto Pedagógico do Curso: Concepção, Currículo e Avaliação; 3. Atividades Acadêmicas Articuladas à Formação: prática profissional e/ou estágio, TCC e atividades complementares; 4. ENADE. Na Categoria 2, temos outro grupo de quatro Indicadores: 1. Perfil Docente; 2. Atuação nas Atividades Acadêmicas; 3. Corpo Discente: atenção aos discentes e egressos; 4. Corpo Técnico-Administrativo: atuação no âmbito do Curso. Na Categoria 3, temos dois Indicadores: 1. Biblioteca; 2. Instalações Especiais e Laboratórios Específicos: Cenários/ambiente/laboratórios para a formação geral e básica. A cada Indicador correspondem Critérios que servem como base para comparação, julgamento e apreciação de um Indicador, com atribuição de conceitos que podem variar entre 5 e 1.

As Diretrizes do SINAES, nos Indicadores de Qualidade, são bastante objetivas. Se considerarmos, por exemplo, a Categoria 1, Indicador 1.1.4 – Articulação da Gestão do Curso com a Gestão Institucional, para Avaliação com Conceito 5, vamos encontrar:

Quando há plena articulação da gestão do curso com a gestão institucional como consequência das políticas de gestão. Essa articulação é explicitada em documentos institucionais e traduzida em práticas consolidadas. Há indicativos claros de ação direcionada, assumida pelos atores internos. Todas as políticas para a gestão do curso, enunciadas no PPC, PDI e no PPI, estão totalmente implantadas.

Com estes argumentos, justificamos nossa Tese que tem como objetivo, através de uma análise reflexiva e crítica sobre as articulações havidas entre PDI, PPI e PPC/Pedagogia, nas IES sedes deste nosso estudo, caracterizar elementos interagentes, efetivos, relevantes e significativos à trajetória de organização e implementação da realidade pedagógica dos Cenários de Ambientação definidos neste estudo como “A”, “B” e “C”, IES/RS/Brasil, sob a forma de categorizações temáticas advindas das suas comunidades participantes, buscando qualificar aspectos relativos às mudanças e desafios conceituais e de paradigmas, à qualidade

dos processos interativos, às dimensões sociais, de responsabilidade e de sustentabilidade, tendo como referência as orientações das diretrizes legais, a reflexão crítica nas suas contextualidades, imprimindo-lhes significado verdadeiro às suas ações acadêmicas ou sendo apenas um mero instrumento criado para atender às exigências legais do Sistema que regula as Instituições de Ensino Superior – SINAES.

Sob o título **“PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso, entre o dito e o feito, uma análise da implementação em Três IES/RS/Brasil”**, buscamos acompanhar os desafios e as especificidades de cada comunidade pesquisada, organizando nosso trabalho em Estudos de Caso Múltiplos como Metodologia de Pesquisa, entendendo que, a cada novo elemento de descoberta, o texto da pesquisa reestrutura-se, buscando uma construção “em navegação”. A pesquisa apreendeu significados locais e contextualizados nos três ambientes pesquisados, organizou um estudo comparativo a partir dos elementos coletados e sobre eles propôs reflexões que contribuem para o resgate de um processo pedagógico autônomo e de qualidade.

Algumas questões orientaram diretamente nossa Pesquisa no sentido de avançar, objetivar e qualificar as entrevistas e análises documentais realizadas: As IES Pesquisadas possuem os três documentos exigidos pelo MEC como seus referenciais legais obrigatórios? Como foram construídos estes documentos e por quem? Como se dá a implementação destes documentos? O que eles representam na prática diária dos Alunos e Professores? A exigência legal do MEC apóia o desenvolvimento das IES ou se torna um mero instrumento de estrutura a ser apresentado oficialmente em ocasiões especiais? As novas demandas do Ensino Superior colocadas nos documentos são implementadas no cotidiano acadêmico? Haveria possibilidade de um levantamento de categorias que dessem conta das implicações destas ações de implementação nas IES pesquisadas? Sim? Quais poderiam ser?

O Texto, na sua totalidade, está organizado em nove Capítulos: o primeiro, após a Introdução, traz uma reflexão sobre o Ensino Superior Brasileiro buscando apresentar alguns aspectos que caracterizam a sua expansão, competitividade e avaliação; o segundo Capítulo nos traz a organização da Educação Superior a partir da Lei nº 10.861/2004 e do Decreto nº 5.773/2006, buscando contemplar um cenário importante na conjugação de três documentos das Instituições de Ensino Superior (IES): o PDI, o PPI e o PPC, que se constituem nos principais elementos de Avaliação do SINAES; no terceiro Capítulo, nosso texto trabalha o Curso de Pedagogia, contextualizando-o nas exigências nacionais de sua constitucionalidade; como quarto Capítulo trazemos a Metodologia de Pesquisa de “Estudos de Casos Múltiplos”, elegendo considerações que dêem suporte teórico aos três “Cenários de Ambientação” pesquisados, aos quais chamamos de “A”, “B” e “C”. Há um destaque especial ao processo do enfoque progressivo e das possibilidades de uma Teoria Fundamentada em Dados. Para os quinto, sexto e sétimo Capítulos, apresentamos uma seleção de argumentos sobre cada uma das realidades pesquisadas, procurando descrevê-las a partir das análises documentais, observações e entrevistas realizadas pela pesquisadora. Não há uma preocupação em tecer

algum juízo nestes textos, há somente a intencionalidade de serem apresentados argumentos que possam ser categorizados como fontes do estudo comparativo que seguirá no oitavo Capítulo. O oitavo Capítulo, então, busca construir uma análise comparativa entre os três casos estudados, através da organização de três categorias construídas a partir dos elementos dos próprios Cenários de Ambientação. Esta análise comparativa oportuniza a reflexão sobre as possibilidades de articulação e de autonomia de cada IES sobre algumas determinações do SINAES, no que diz respeito aos seus documentos norteadores: PDI, PPI e PPC. A Conclusão, como fechamento deste estudo, procura contribuir com as reflexões que trazem as implicações entre as DCNs, as caracterizações de Competências e Saberes e suas articulações promovidas pelo eixo articulatório do Pensamento Sistêmico.

## **1 Ensino Superior Brasileiro – Expansão, Competitividade e Avaliação**

A Educação Superior Brasileira tem suas primeiras disposições referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais através do Parecer do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Superior, nº 776, de 3 de dezembro de 1997, que passariam a orientar seus Cursos de Graduação, Licenciaturas, Bacharelados e Cursos Superiores de Educação Tecnológica, através das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso, mantendo uma coerência e densidade comuns quando se tratarem de Cursos que organizam suas formações básicas relacionadas, como é o caso das Licenciaturas. Neste exemplo, as Licenciaturas de Matemática, Letras, História, Educação Física, Geografia, Química, Física, Biologia, Artes Visuais, Filosofia, e a própria Pedagogia, devem organizar seus Projetos Pedagógicos de Curso e suas Matrizes Curriculares, tendo por pressupostos legais todos os Pareceres e Resoluções da Formação de Professores, além das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de cada Formação. Esta Legislação se aplica em todo o Território Nacional Brasileiro, para Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Superiores.

No ano de 2001, o Ensino Superior Brasileiro se vê alvo de nova Legislação decretada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, organizada pelo seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza: o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe, na época, sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Tal Decreto, mais tarde, em 2006, acaba sendo revogado por outro Decreto do Poder Executivo, do atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, organizado pelo seu Ministro da Educação, Fernando Haddad: o

Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e Cursos de Educação Superior de Graduação e Seqüenciais no Sistema Federal de Ensino.

No período compreendido entre 2001 e 2006, especificamente, os Cursos Superiores de Licenciaturas se disciplinam através dos Documentos relativos à Formação de Professores: Pareceres CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001; nº 21, de 6 de agosto de 2001; nº 27, de 2 de outubro de 2001; nº 28, de 2 de outubro de 2001 e Resoluções também do CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, nº 2, também de 18 de fevereiro de 2002 e nº 2, de 27 de agosto de 2004, pelo Decreto nº 3.860, que é revogado, e passa a vigorar o Decreto nº 5.773, além de todos os conteúdos das específicas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso. Ressaltem-se, ainda, todas as legislações que alteram, dão nova redação, introduzem, acrescentam e instituem sobre redação, parágrafos, dispositivos, incisos sobre a LDBEN, Lei nº 9.394/96, além de emendas constitucionais.

Os Documentos Oficiais do Ensino Superior também são regidos por uma Legislação específica, por todo um detalhamento que orienta sua organização e implementação. Um exemplo desta seqüência de documentos pode ser feita através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A primeira orientação para a confecção desse documento data de 1998, através do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Desse ano até 2005, período em que realizamos nosso levantamento e que trazemos neste estudo, no Capítulo 2, tivemos vinte e cinco documentos que incluem seis Decretos, quatro Leis, nove Portarias, um Parecer e cinco Resoluções. Nesse contexto, vamos assinalar a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Essa Lei de Avaliação Externa a todas as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas assegura o processo Nacional de Avaliação das Instituições de Ensino Superior, de todos os seus Cursos de Graduação e também do Desempenho Acadêmico de todos os seus

estudantes, preconizado pelo Plano Nacional de Educação, Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, conforme já consta nesta reflexão mais anteriormente.

O Ensino Superior, diante do SINAES, através da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), como órgão colegiado de sua coordenação e supervisão, reorganiza-se claramente e passa a ter instrumentos de avaliação externa e interna, efetivando-se ou buscando efetivar sua qualidade como escola que se destina a construir um Ensino Superior de Qualidade no Brasil. As Instituições de Ensino Superior (IES) passam a contar com parâmetros claros, organizados por representantes de todos os Estados Brasileiros junto à CONAES. Essa realidade motiva o desenvolvimento, a criatividade, a sustentabilidade, a qualidade frente aos desafios da academia e das exigências sociais cada vez mais competitivas de mercado.

Por conveniência do tema, reproduzimos, da Lei nº 10.861/2004, o seu Art. 1, inciso 1º,

o SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão 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 de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O SINAES assegura exigências muito importantes presentes na sociedade do século XXI: a integração global da IES, suas dimensões de estruturas, de relações, de compromissos sociais relevantes ao seu entorno, principalmente, suas atividades, finalidades e responsabilidades; o Perfil da IES, descrito em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, em seu Projeto Pedagógico Institucional; suas políticas de Ensino, de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, a inclusão social, desenvolvimento econômico e social, a defesa do meio ambiente, a sua memória cultural, ao seu patrimônio, a sua comunicação, suas políticas discentes, docentes e técnico-administrativas, as suas instalações físicas, a sua organização didático-metodológica e, principalmente, as suas formas de avaliação. Um capítulo especial desta Lei refere-se ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que

afere a compatibilização de toda a realidade descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Instituição de Ensino Superior, com a realidade praticada no cotidiano institucional. O ENADE obedece a uma avaliação acadêmica com periodicidade trienal, sendo um componente curricular obrigatório de todos os Cursos de Graduação, constando do Histórico Escolar do/a aluno/a. Com relação às Licenciaturas, somente a de Educação Física prestou o ENADE em 2007, posto que pertence também à Área da Saúde, que foi avaliada neste ano. Todas as demais fecharão seus Ciclos Avaliativos em 2008, realizando, então o ENADE. Todas as diretrizes das três avaliações do Ensino Superior: Institucional, de Curso e dos Estudantes são planejadas, estabelecidas, articuladas, coordenadas e supervisionadas pela CONAES, mas são de responsabilidade de realização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como Órgão executivo e operacional, apoiado pelas Secretarias de Educação Superior (SESu), de Educação Profissional e Tecnológica (SETec) e de Educação a Distância (EaD).

O texto do ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza (2005), em que ele reflete sobre o período de 1995 a 2002, da Educação no Brasil, coloca as perspectivas de saltos gigantescos de fortes impactos na Educação Nacional,

[...] a primeira revolução, que se deu na segunda metade do século XVII, a produção fabril substituiu a produção artesanal e o capital industrial tomou o lugar do capital mercantil como grande motor do mundo [...]. O segundo momento de grande transformação deu-se no início do século XX, com a automação e a massificação do modo de produzir a partir do surgimento das linhas de produção [...] consolidação da produção em série [...] na emergência da informática e no avanço espetacular das comunicações, a terceira revolução industrial tem conduzido o mundo a uma escalada tecnológica sem precedentes (p. 3).

O mesmo texto de Souza (2005), ainda, traz questões que devem ser analisadas e refletidas no desenvolvimento dos Cursos de Graduação do Ensino Superior, especialmente nas Licenciaturas, e ainda mais especialmente, no Curso de Pedagogia, que forma Professores para a Educação Infantil e

Anos Iniciais, ou seja, inicia todo o processo educacional de todos os indivíduos:

O conhecimento torna-se obsoleto [...] A questão da cidadania é importante porque, antes de estarem inseridas em determinado modelo de desenvolvimento e longe de serem um instrumento do Estado ou do mercado, as pessoas são livres e autônomas. Elas têm direito a essa liberdade e a essa autonomia. Mas não podem escapar do mundo em que vivem [...] dimensão do cidadão consumidor, a dimensão do cidadão produtor e a dimensão do cidadão participante da vida do país [...] a capacidade de aprender permanentemente passou a ser a nova condição para o exercício da cidadania (p. 6-8).

Nestas prerrogativas de desafios, colocados ao Ensino Superior, trazemos a parceria entre Educadores e Professores que formam a RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior que, segundo Morosini e Engers (2007)

[...] tem como objetivo configurar e fomentar estudos e pesquisas sobre a Educação Superior reunindo, para tanto, pesquisadores e aprendizes, bem como professores interessados [...] busca a expansão e consolidação do conhecimento produzido sobre a Educação Superior contribuindo, assim, com aportes teórico-metodológicos importantes para a constituição do campo da Pedagogia Universitária como articuladora dos saberes e fazeres na área, em que a formação e o desenvolvimento profissional docente e reflexões sobre os cursos de graduação e de pós-graduação são temas inerentes a sua constituição (p. 9).

As Instituições de Ensino Superior têm organizado as mais variadas formas de Capacitação dos seus Professores, durante o período letivo e também no recesso escolar. A Formação Continuada tem sido vista como absolutamente necessária ao atendimento das exigências e dos desafios sociais, de conhecimento e do público que advém às Graduações. São inúmeros os movimentos e as formas de organização internas e externas sob os quais as articulações de Gestão do Ensino Superior têm dimensionado seus desenvolvimentos e promovido condições de atualização e de socialização de empreendimentos que trazem experiências de sustentabilidade e de responsabilidade social, visando ao avanço de todos e de socialização das reflexões já consagradas nos mais diferentes contextos. Movimentos de Inter e



Transdisciplinaridade desafiam a todos no sentido de promover maiores significados às ações acadêmicas de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Do Documento dos Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES), realizado na cidade de Paris, na França, no período de 5 a 9 de outubro de 1998, intitulado Tendências da Educação Superior para o Século XXI, em sua segunda edição, convocada pela UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, resulta a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, que recorda a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a noção de que a Educação é um dos pilares fundamentais dos Direitos Humanos; de que a Educação deve fazer prevalecer os valores fundamentais da Cultura da Paz; de que a participação de todos os segmentos da sociedade é fundamental, na medida em que cada um assuma as suas responsabilidades e preste contas sobre a utilização de todos os recursos públicos e privados, nacionais e internacionais; que os sistemas de educação superior aumentem sua capacidade de enfrentar as incertezas, as mudanças, de viver com solidariedade e igualdade, o rigor científico, a imparcialidade, atingindo níveis indispensáveis de qualidade exigidos pelo novo século. A partir destes pressupostos, a Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES), formado por mais de 180 países e mais de cinco mil pessoas, proclama, em 17 Artigos (CMES, 1998):

Artigo 1° A missão de educar, formar e realizar pesquisas;  
Artigo 2° Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva;  
Artigo 3° Igualdade de acesso;  
Artigo 4° Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres;  
Artigo 5° Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados;  
Artigo 6° Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior (p. 22-5).

O texto continua relacionando os Artigos, sempre trazendo explicações que asseguram sua consistência:

Artigo 7° Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade;

Artigo 8° Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades;  
 Artigo 9° Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade;  
 Artigo 10° Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais;  
 Artigo 11° Avaliação da qualidade (p. 26-9).

Os Artigos 1 e 2 pertencem ao item 1 – Missões e funções da Educação Superior; os Artigos de 3 a 10 pertencem ao item 2 – Formando uma nova visão da Educação Superior; os Artigos finais, de 11 a 17, pertencem ao item 3 – Da visão à ação.

Artigo 12° O potencial e o desafio de tecnologia;  
 Artigo 13° Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior;  
 Artigo 14° O financiamento da educação superior como serviço público;  
 Artigo 15° Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes;  
 Artigo 16° Da “perda de quadros” ao “ganho de talentos” científicos;  
 Artigo 17° Parcerias e alianças. (p. 29-33).

Todos os participantes da Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) aprovaram esta Declaração e reafirmaram o direito de todas as pessoas à educação e, também, o direito de acesso à Educação Superior com base nas suas capacidades individuais; reafirmaram o desejo de agirem em conjunto, a partir de um Marco Referencial de responsabilidades individuais e coletivas, adotando medidas necessárias ao atingimento dos objetivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Convenção contra a Discriminação em Educação; todos reafirmaram seus compromissos em favor da PAZ, à EDUCAÇÃO PARA A PAZ, adotando a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação. Para tanto, os Anais trazem a expressão deste acordo através do Documento “Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior.” O “Marco Referencial” traz três Ações prioritárias: 1 – na esfera nacional, 2 – no âmbito de sistemas e instituições e 3 – no plano internacional, em particular as futuras iniciativas da UNESCO. O conjunto das três Ações prioritárias traz quatorze itens: quatro itens nas Ações 1, cinco itens nas Ações 2 e também

cinco itens nas Ações 3. Os itens também se subdividem trazendo explicações bem específicas do item nas Ações.

O Decreto nº 6.094/2007 organiza indicadores do Plano de Desenvolvimento da Educação, que representa um dos mais atuais empreendimentos do Governo Federal, através do Ministério da Educação, e que representa um esforço redobrado do Ministro Fernando Haddad em todo o Território Nacional, tendo sua prioridade na Educação Básica. O Ensino Superior tem dupla responsabilidade quando o assunto é Educação Básica: os Cursos de Licenciaturas, de Formação de Professores para a Educação Básica, os Projetos e Programas de Extensão que desenvolve gera relações importantíssimas entre teoria e prática que atualizam o Ensino, que problematizam as contextualidades; gera, também, o desenvolvimento da responsabilidade social, da inclusão, da crítica substantivada, da autonomia e da cidadania de toda a comunidade escolar, nas Instituições de Ensino Superior e nas comunidades escolares e ambientes educativos. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um compromisso de todos, todos os Cursos de Graduação podem e devem ter conhecimento de todas as Ações já empreendidas e previstas para o dinamismo destas Ações. Vamos enumerar algumas delas: Fundeb, Transporte Escolar, Brasil Alfabetizado, Luz para Todos, Formação, Piso do Magistério, Incentivo à Ciência, Educação Superior, Acesso Facilitado ao Ensino Superior – Fundo de Investimento no Ensino Superior (FIES), Biblioteca Escola, Educação Profissional, Proinfância, Estágio, Salas Multifuncionais, Pós-Doutorado, Saúde nas Escolas, Olhar Brasil, Mais Educação, Educação Especial, Professor Equivalente, Coleção Educadores, Guia de Tecnologias, Dinheiro na Escola, Concurso, Acessibilidade, Cidades-Pólo, Inclusão Digital, Gosto de Ler, Conteúdos Educacionais, Livre do Analfabetismo, PDE Escola, Formação da Saúde, Literatura para Todos, Extensão, Ensino e Pesquisa, Licenciatura de Qualidade, Nova Capes, Provinha Brasil.

Temos, em mãos, ainda, a Série Histórica “Educação Superior Brasileira 1991-2004”, produzida pela primeira vez e publicada pelo Ministério da Educação por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que nos permite o acesso a dados do

Censo da Educação Superior neste período, tomando como base as vinte e sete unidades da Federação brasileira. Essa coletânea, especialmente o volume do Rio Grande do Sul, de autoria de Marília Costa Morosini e Ricardo Rossato, apresenta um

[...] roteiro de viagem, um guia interpretativo para que o leitor possa navegar com maior desenvoltura pelo mar de números apresentados [...] construir sua própria interpretação sobre essa desafiante temática [...] disseminar os dados do INEP e, com isso, possibilitar o surgimento de novos estudos por parte de quem tiver o interesse de compreender objetivamente o itinerário da educação superior brasileira e rio-grandense (MOROSINI e ROSSATO in INEP, 2006, p. 21).

Do texto supra referenciado, sobre o Rio Grande do Sul, destacamos o item 3.1.3., acerca de Instituições de Educação Superior públicas e privadas do Rio Grande do Sul:

[...] as instituições privadas de educação superior, de acordo com o Art.20 da LDB 1996, podem se organizar como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido stricto – são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e que não apresentam características das demais privadas. As instituições privadas sem fins lucrativos, podem ser Comunitárias – instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua identidade mantenedora, representantes da comunidade (MOROSINI e ROSSATO in INEP, 2006, p. 34).

As Instituições privadas ainda podem ser

[...] confessionais – instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas; Filantrópicas – são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (MOROSINI e ROSSATO in INEP, 2006, p. 34).

A partir de quatro tabelas apresentadas sobre a Evolução do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa (duas) e Distribuição Percentual e Taxa de Crescimento do Número de Instituições de

Educação Superior, por Categoria Administrativa (duas), entre 1991 e 2004, foi possível depreender que

[...] as instituições privadas do estado, num total de 74, correspondendo a 89,2% das instituições, dividem-se em Comunitárias, confessionais e filantrópicas (52,7%) e particulares (47,3%) [...] O crescimento do setor particular em suas duas classificações não pode ser melhor analisado porque, até 1996, as IES Comunitárias estavam classificadas na categoria particular. Entre as IES privadas sem fins lucrativos, no caso do Rio Grande do Sul, merecem destaque as Comunitárias. Elas cresceram de 1997 para 2004: neste primeiro ano representavam 20 IES e em 2004 39 (MOROSINI e ROSSATO in INEP, 2006, p. 36-7).

No texto, os autores continuam suas reflexões a respeito das Universidades Comunitárias:

[...] as IES comunitárias propriamente ditas são uma experiência quase exclusiva do Rio Grande do Sul, surgidas de iniciativas essencialmente comunitárias e definidas como não confessionais, não empresariais, sem alinhamento político-partidário ou ideológico de qualquer natureza [...] não pertencem a um dono ou grupo privado, mas a fundações ou associações comunitárias (designadas de mantenedoras), cuja totalidade dos bens tem, conforme o explicitado em seus estatutos, destinação pública, revertendo, em caso de dissolução, para o controle do Estado. Os dirigentes dessas mantenedoras não recebem remuneração no exercício de sua função (MOROSINI e ROSSATO in INEP, 2006, p. 37).

O texto acima referenciando, sobre a Educação Superior Brasileira 1991-2004, ilumina nossas reflexões ao longo deste estudo quando apresentamos os seus três Estudos de Caso sobre o Ensino Superior, em três Universidades Particulares do Rio Grande do Sul; duas delas classificam-se como Privadas, Confessionais e Comunitárias e uma se organiza como “genuinamente” Comunitária e Regional.

A partir das configurações e exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em todas as dimensões que consolidam a Educação Superior nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras e que organizam as Avaliações Externas do Ministério da Educação, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), orientado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), sendo asseguradas as exigências e desafios sobre a Educação Superior através da

representatividade na elaboração das minutas sobre as DCNs, podemos assegurar a total importância da qual se encontra revestido o Ensino Superior, de modo a tornar-se um veículo de emancipação atual e de cidadania que realmente consagre as intencionalidades de conhecimento e de empregabilidade de todos os que a ele afluem.

O ensino baseado em competências, atitudes e habilidades requer e se coloca predisposto ao desenvolvimento e à sustentabilidade de um novo paradigma que inaugura o empreendedorismo contextualizado porque precisa fazer sentido, ser relevante, além dos critérios que lhe subjazem: eficiência, eficácia e efetividade. A culturalidade, a inter-culturalidade, a inter e a transdisciplinaridade trazem perspectivas que entendem como absolutamente necessárias as condições de interlocuções, de auto-eco-organização, de saberes que busquem efetivamente a solução de situações sociais.

A essa idéia nos remete Morosini (in ENGERS, 2007), em seu texto sobre o impacto das Sociedades Tecnicamente Avançadas na Aprendizagem Universitária, nos chama a atenção, citando Tezanos:

[...] no momento atual, o trabalho adquire uma importância ímpar nessa classificação. É medida para estar ou não estar incluído, ou melhor dizendo é fator de estratificação social: estar numa zona de integração, de vulnerabilidade, de assistência ou estar em uma zona de exclusão (TEZANOS apud MOROSINI, 2007, p. 88).

Sobre estas zonas, suas idéias básicas são as que trazem para a zona de integração a rede de pessoas, processos e empresas que estão estáveis e com previsão de futuro, conduzindo para sentimentos de segurança e confiabilidade; para a zona de vulnerabilidade aparecem as questões de instabilidade, precariedade, fragilidade, medos, fracassos, inaptações; para a zona de assistência aparece o desemprego, o risco e a busca de compensações como, por exemplo, a depressão, o isolamento; para a zona de exclusão estão, então, a passividade, a anomia, o desespero social conforme analisa Tezanos (apud MOROSINI, 2007). Tendo presentes essas indicações, voltamos às Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os Cursos de Graduação da Educação Superior, baseadas em Competências, no fazer, no saber fazer, no compreender, no dar significado. Não é mais o fazer pelo fazer, é o saber fazer atendendo aos critérios temporais de circunstancialidade,

trazendo, ainda, a valorização das pessoas em inclusão, por sua autonomia, o que significa dar a certeza de que a partir do esforço de cada um, no conjunto do todo, dar-se-á a fecundidade do setor, da empresa, da escola, do ambiente, enfim, que estiver alvo das implicações naquele momento.

A Expansão do Ensino Superior sustenta-se através justamente da sua qualidade tecnológica, pelo desenvolvimento reflexivo e crítico das competências e saberes que se atribuem a determinados comportamentos. A competitividade não se alicerça na impessoalidade, na concorrência, na desunião, no abstrato. A competitividade está fecunda na integração, na compreensão, nas condições de vulnerabilidade administradas pela gestão participativa, coerente, de valorização do ser humano na sua totalidade. Não há e nunca haverá alguém que não esteja apto para o desenvolvimento de respostas às situações exigentes do mundo atual.

O SINAES, quando se aproxima de uma Instituição de Ensino Superior, objetiva perceber a coerência entre a formação de todos os perfis das Áreas de Conhecimento, através das orientações que encaminha, visando avaliar, para essas Instituições, a forma e o conteúdo sob os quais estão sendo implementadas as competências nestes Ambientes Educativos e se assim estão constituindo a qualidade desejada para um mundo tecnologicamente ativo. Sobre esta questão, torna-se absolutamente importante que possamos revisar as definições que temos sobre práticas de aprendizagem, numa dimensão sistêmica de inter-relações.

Procurando refletir sobre este desafio, Mosquera (in ENGERS, 2007) estuda dois autores interessantes, Etienne Wenger e Jane Lave, trazendo suas interpretações acerca das formas através das quais as pessoas entendem a aprendizagem. As autoras trazem a questão das Competências desenvolvidas em meio a significados, comprometimentos e sociabilidade, como essências às comunidades de prática, de pertencimento, de sustentabilidade e, sobretudo, de autonomia, pela auto-organização e uso crítico da liberdade humana. As Competências trazem a forte concepção de ação localizada; por essa razão, tal concepção coloca-se como altamente significativa junto às DCNs.



As Estatísticas nos levam a confirmar as questões iniciais que orientaram esta reflexão: Expansão, Competitividade e Avaliação. Vejamos as Tabelas e Gráficos que seguem:

**Tabela 1**  
**Número de Instituições Privadas de Educação Superior**  
**Brasil e Região Sul**  
**1995 a 2005**

Ano	Brasil	Região Sul
1995	684	82
1996	711	81
1997	689	81
1998	764	93
1999	905	115
2000	1004	142
2001	1208	182
2002	1442	225
2003	1652	270
2004	1789	298
2005	1934	331

Fonte: MEC/INEP

**Gráfico 1**

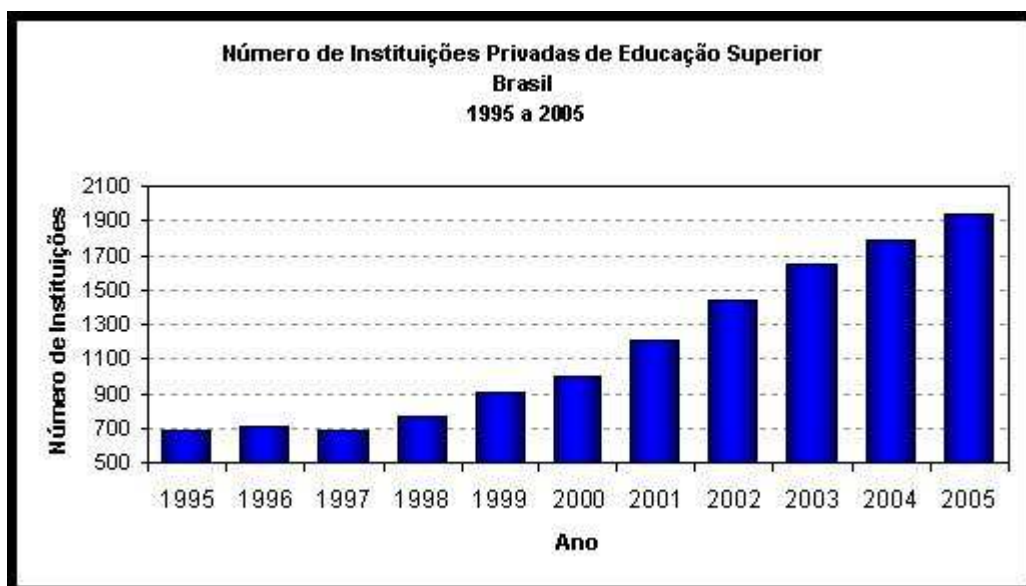
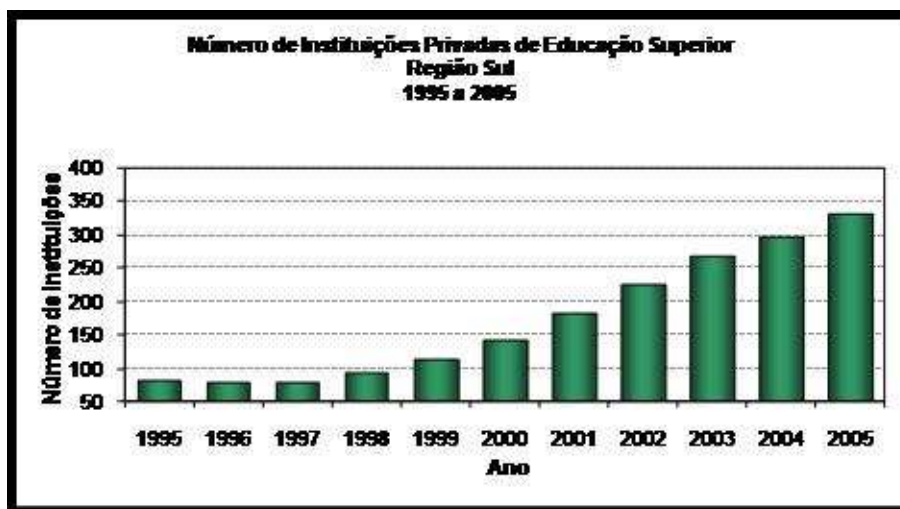




Gráfico 2



A partir dessas evidências, trazidas pelo MEC/INEP, vide Tabela 1 e Gráficos 1 e 2 acima apresentados, é possível acompanhar a Expansão das Instituições Privadas de Educação Superior no Brasil e na Região Sul, especialmente. Os dados nos primeiros cinco anos, no Brasil, demonstram um crescimento de 68,12%, porém se considerarmos os dez anos, também no Brasil todo, vamos obter o percentual de 283%, o que representa um forte aquecimento, uma altíssima expansão da oferta do número de Instituições Privadas de Educação Superior no Brasil. Essa porcentagem vem em razão de um alto índice de procura e interesse de candidatos, vide Tabela 2 e Gráficos 3 e 4 abaixo incluídos:

Tabela 2

Número de Matrículas em Instituições Privadas de Educação Superior  
Brasil e Região Sul  
1995 a 2005

Ano	Brasil	Região Sul
1995	1059163	169531
1996	1133102	179377
1997	1186433	201432
1998	1321229	230366
1999	1537923	306162
2000	1807219	380706
2001	2091529	436102
2002	2428258	500183
2003	2750652	535589
2004	2985405	576540
2005	3260967	621963

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 3

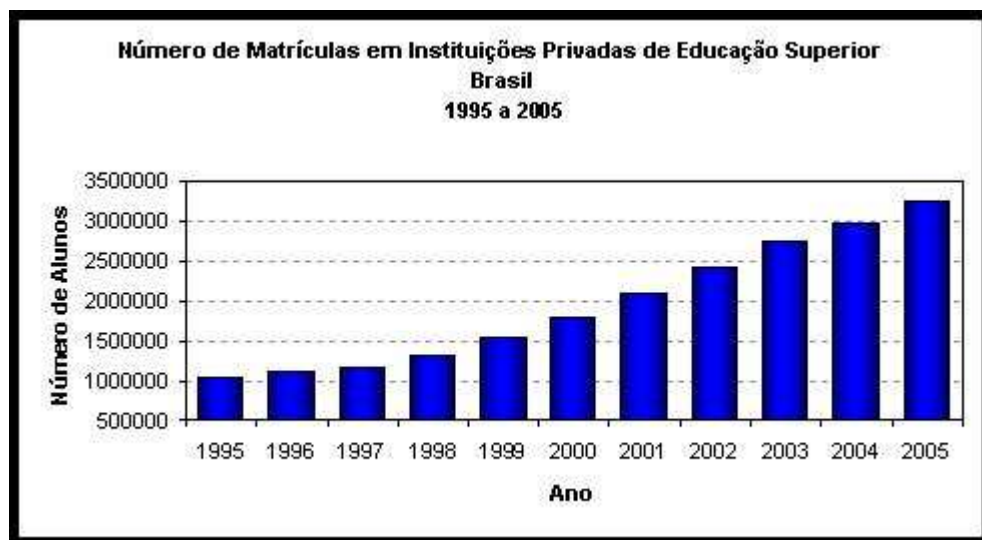
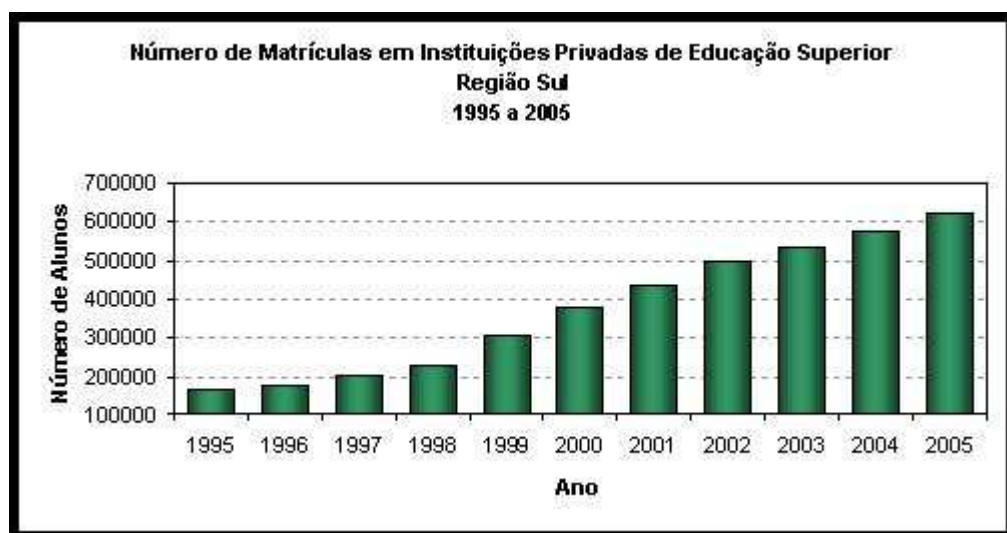


Gráfico 4



Percorrendo o mesmo caminho de análise das Instituições, trazemos o percentual do número de Matrículas em Instituições Privadas de Educação Superior, vide MEC/INEP Tabela 2 e Gráficos 2 e 3, anteriormente apresentados, no período de 1995 a 2000. Representam um aumento de 748.056 matrículas sobre as 1.059.163, num total percentual de 58,60%, chegando a 1.807.219 matrículas no ano de 2000. Se aumentarmos nosso período de análise para 10 anos e formos até o ano 2005, encontramos um aumento sobre as 1.059.163 matrículas de 2.201.804 matrículas, o que representa, em termos percentuais um aumento de 324,80%, chegando ao

total de 3.260.967 no acumulado dos últimos dez anos de matrículas disponibilizado pelo MEC/INEP, em Instituições Privadas de Educação Superior no Brasil.

O aumento no número de matrículas no Brasil, em percentual de 1995 a 2000, foi de 58,60%, conforme vimos no parágrafo anterior. Se quisermos comparar o crescimento nos últimos 5 anos, para observarmos de 5 em 5 anos, vamos ter de 2000 a 2005 um total de aumento de 1.453.748 matrículas sobre o número de matrículas de 2000, que era de 1.807.219. Este aumento significa 55% nestes últimos cinco anos, chegando então a 3.260.967 matrículas no Brasil em Instituições Privadas de Educação Superior. Os percentuais de aumento entre 1995 e 2000, e 2000 e 2005, que ficaram em 58,60% e 55%, respectivamente, demonstram uma leve queda da demanda no Ensino Superior. Uma das razões possíveis está na intensa busca pelas Graduações, principalmente as Licenciaturas, após a publicação da LDBEN - Lei nº 9.394/1996 que anunciava oficialmente a Década da Educação para a Formação de Professores da Educação Básica com uma pequena ressalva àqueles que optassem por continuar apenas com o Magistério do Ensino Médio.

Desta forma, através das Estatísticas apresentadas, vimos uma acirrada competitividade no Mercado das Instituições Privadas de Ensino Superior nos últimos dez anos publicados. Talvez, nos próximos dias, já tenhamos a publicação dos dados de 2006 disponíveis no site do MEC/INEP e que poderão nos apontar se a população de interesse sobre o Ensino Superior continua em declínio leve ou mais acentuado. Os dados referentes à Região Sul, que também se encontram nas Tabelas e Gráficos, retornarão para análise nos textos finais deste estudo.

## **2 Base Legal da Avaliação do Ensino Superior – SINAES – PDI, PPI, PPC**

No ano de 2004, foram intensas as reflexões e buscas objetivando trazer uma maior participação e efetiva importância à Educação Superior no Brasil, pelo viés da sua interface com a relevância e a necessidade dos perfis profissiográficos dos seus egressos. A Educação Superior pode organizar possibilidades de intervenções contextualizadas e, neste caminho, refletir e propor transformações, a partir das multiplicidades formativas nas graduações.

O presente trabalho quer refletir sobre este caminho que reorganizou a Educação Superior em três documentos pedagógicos singulares para as Instituições de Ensino Superior (IES): o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A Instituição desses referenciais organizacionais diz respeito objetivo à intencionalidade de serem recuperados, no território nacional brasileiro, parâmetros de promoção da essencialidade da Universidade: a vivência da sua autonomia, a gestão das suas relações e responsabilidades sociais, a produção de saberes advindos da reflexão sobre pesquisas e extensões, a sustentabilidade pelo exercício profissional de autonomia. A Carta Magna da República Federativa do Brasil garante, em seus Artigos 205 e 206, que à Educação cabe o pleno desenvolvimento da pessoa; a preparação para o seu exercício ideal de cidadania; sua qualificação para o trabalho; a liberdade de aprender, pesquisar e divulgar suas reflexões e produções; o pluralismo de idéias e concepções; a qualidade e a gestão democrática. Esses são alguns dos princípios que se destacam quando a plataforma da ação educadora persegue uma sociedade onde se pode viver e construir sua liberdade.

A composição do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), levam ao Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC), a nítida

concepção da Instituição de Ensino Superior, cabendo à União, no exercício das suas funções: normativa, redistributiva e supletiva, toda a organização e a coordenação nacional do sistema federal de ensino – Educação Básica e Educação Superior, através da elaboração e publicação de documentos norteadores, orientadores e disciplinadores. As Instituições de Ensino Superior se organizam numa concepção nacional de princípios, competências e diretrizes à graduação e pós-graduação.

Com o objetivo de desenhar e apresentar a tecitura desta relação que se apresenta, passamos a elencar alguns dados indicadores e significativos, advindos de análises documentais na Legislação Educacional Brasileira entre 1996 e 2006. Merece ser feito aqui o registro de que a Portaria nº 7, de dezembro de 2004, assinada pela Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que apresenta o Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS), traz um roteiro de apoio às IES no sentido de subsidiar a construção do seu PDI. Esta Portaria, aliada à Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, que institui o Sistema SAPIEnS/MEC, revisam a legislação da Educação Brasileira, orientando-nos sobre os documentos que fundamentaram tanto as orientações para a elaboração do PDI, quanto o acesso de seu registro no MEC. As duas Portarias relacionam os documentos que as embasaram na história da educação e foi nessas relações que se realizaram as análises documentais deste trabalho. Hoje, todas as interações entre as IES e MEC devem ser realizadas através do SAPIEnS/MEC, conforme consta na Portaria nº 4.361/2004, no seu Artigo 10, § 10.

O SAPIEnS/MEC é um sistema informatizado que possibilita a inserção de documentos, despachos e relatórios nos respectivos processos, por meio da internet com utilização de tecnologias de informação, de forma a permitir a interação entre as instituições de educação superior e os órgãos do Ministério da Educação, visando a (sic) tramitação dos processos, o acompanhamento e o controle. O fio condutor que estabelece as interfaces entre todos os dispositivos legais vem das solicitações ao MEC, por intermédio do SAPIEnS, de credenciamento, reconhecimento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de todos os tipos de cursos de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu.

Passamos a estabelecer os significados dos dispositivos legais, em ordem cronológica, atentando para a especificidade que nutre PDI, PPI e PPC. As duas Portarias anteriormente citadas voltarão a ser caracterizadas no seu espaço-tempo-2004.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fruto de um processo de discussão e reflexão entre os Três Poderes Nacionais e a sociedade civil organizada. Como documento maior da Legislação Educacional Brasileira, cria o Conselho Nacional de Educação (CNE), com funções normativas, supervisão e atividades permanentes sobre a educação em todo o país e em todas as suas modalidades. Esse Conselho reúne duas câmaras: Câmara de Ensino Superior (CES) e Câmara da Educação Básica (CEB) que, juntas, formam a Câmara Plena (CP) do CNE, que estudam, organizam e deferem sobre toda a estrutura e o funcionamento da Legislação de Ensino para Estados, Municípios e Distrito Federal. A LDBEN - Lei nº 9.394/1996, assegura, firma e normatiza suas orientações, trazendo o anúncio do Plano Nacional de Educação e do Processo Nacional de Avaliação.

Especificamente “da educação superior”, Capítulo IV da referida Lei nº 9.394/1996, destacam-se estratégias, políticas e diretrizes: desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo, da ciência, da tecnologia, da cultura, do patrimônio da humanidade, do aperfeiçoamento profissional pela estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de geração a geração e, sobretudo, do estudo da contextualização relevante e leitura crítica das ambivalências sociais, regionais e mundiais. O Ensino Superior potencializa, na tríade angular que relaciona o ensino, a pesquisa e a extensão, todas as dimensões do conhecimento, pelos ensinamentos e aprendizagens em ambientes educativos, onde quer que sejam possíveis de acontecerem: escolas, empresas, indústrias, comércio, terceiro setor, hospitais, órgãos públicos, associações, conselhos. Aos egressos de cursos superiores cabe a responsabilidade de implementações sociais mais participativas, mais comunitárias, integrativas, de autonomia, de cidadania, não importando ser neste ou naquele ambiente, mas, sim, que sejam viabilizados os princípios de liberdade, de honestidade, de pluralismo e de bem-estar comum.

Em 1998, através do Decreto nº 2.494, o Artigo 80 da Lei nº 9.394/1996 é regulamentado, definindo a Educação a Distância como

[...] forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

A Educação a Distância flexibiliza as ações de desenvolvimento da modalidade do ensino fundamental para jovens e adultos, médio, educação profissional e superior, sem prejuízo das diretrizes curriculares nacionais específicas. Todas as Instituições que agregarem a Educação a Distância à sua realidade acadêmica devem descrever sua forma e conteúdo nos seus documentos de referência, atentando a este Decreto.

Em 1998, ainda temos a Resolução CES nº 2, de 7 de abril de 1998, que estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada que, conforme Artigo 1º,

[...] consiste na realização sistemática da investigação científica, tecnológica ou humanística, por um certo número de professores predominantemente doutores, ao longo de um determinado período e divulgada, principalmente, em veículos reconhecidos pela comunidade da área específica.

A Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998, considerando a Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 2.494/1998, anteriormente citado, normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para oferta de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Esta Portaria orienta que a solicitação para credenciamento de cursos a distância deverá ser acompanhada de Projeto, contendo seu estatuto e modelo de gestão institucional, organograma com densa descrição das formas, funções e atribuições, dados específicos do curso pretendido, toda a infra-estrutura que dará sustentação ao curso, políticas de suporte aos professores, identificação das equipes multidisciplinares envolvidas no curso em todo o seu funcionamento, indicação de atividades extracurriculares, descrição de todo o sistema de avaliação envolvido desde o processo seletivo. Tais orientações



específicas e detalhadas estarão incluídas nos documentos normativos de 2004, quando norteiam a confecção do PDI.

A Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal direta e indireta, visando à proteção dos direitos administrativos e o melhor cumprimento dos fins da Administração, alterada pela Lei nº 11.417, de 19 de dezembro de 2006, nos seus Artigos 56, 64 e 64B, que disciplina a edição, a revisão e o cancelamento de enunciado de súmula vinculante pelo Supremo Tribunal Federal, desenvolveu um texto que explica e orienta sobre os direitos e deveres de todo administrado perante a Administração Federal quando do interesse e abertura de processos.

A Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, dispõe sobre a organização dos Institutos Superiores de Educação considerados nos Artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/1996. Nesta normativa, estão descritas as caracterizações dos Institutos Superiores desde cursos, programas, metodologias, objetivos, Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e de Cursos (PPCs), organização e funcionamento, corpo docente, duração mínima, práticas e vinculações a Universidades ou a Centros Universitários. O Parecer CES nº 1.070, de 23 de novembro de 1999, externa a preocupação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, junto à Secretaria de Educação Superior/MEC, em relação aos critérios que vêm sendo utilizados pelas Comissões de Especialistas e de Verificação por ocasião da análise dos processos de autorização e de reconhecimento de cursos. Este relatório manifesta que

[...] os critérios utilizados pelas diferentes Comissões de Especialistas para autorização e reconhecimento de cursos são extremamente heterogêneos, o que dificulta enormemente, tanto o encaminhamento de solicitações neste sentido pelas Instituições de Ensino Superior, como a avaliação das propostas pelas CES/CNE. Embora alguma heterogeneidade de critérios seja natural, considerando a diversidade e as especificidades das diferentes áreas de conhecimento, a CES julga que deve haver alguma uniformidade e concordância em termos das exigências básicas comuns às diferentes comissões.

A preocupação expressa neste documento encontra seus objetivos quando se verificam diferentes formas e excesso de rigor por parte de certas



comissões em determinadas avaliações in loco. Visando, então, a uma reflexão sobre essa questão, este Parecer CNE/CES N° 1070/1999 encaminha suas observações em oito itens que discutem as diferenças institucionais – suas possibilidades, seus limites e quais seriam suas adequações entre Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Faculdades ou Escolas Isoladas. São elas: 1 – Mantenedora e Instituições de Ensino – distinções claras de exigências; 2 – Diferenciação de critérios conforme o tipo de instituição – muitas exigências inviabilizam e prejudicam o perfil institucional, descaracterizando-o; 3 – Cursos e Instituições: Titulação e Regime de Trabalho, Processos de Avaliação nos Cursos Avaliados, Pesquisa e Iniciação Científica; 4 – Autorização de cursos simultâneos ao credenciamento da instituição; 5 – Exigências diferenciais para autorização e reconhecimento; 6 – Exigências quanto à estrutura curricular; 7 – Observações específicas no que diz respeito à Biblioteca, Egressos, Número de Alunos total e por turma, Instalações/Laboratórios para o trabalho docente; 8 – Prazo de validade dos reconhecimentos, tendo consideração sobre cursos novos e já consolidados, inclusive a partir de conceitos obtidos pelo Exame Nacional de Cursos. Ainda o CNE/CES 1070/1999 inaugura a discussão sobre os critérios de avaliação in loco e que se verificam como altamente significativos para a vida institucional da IES que está em processo de credenciamento, reconhecimento, autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento. O texto solicita à SESu/MEC que se pronuncie e indique critérios gerais para a atuação das comissões. Este documento foi homologado em 26 de janeiro de 2000.

Em 9 de janeiro de 2001, em Brasília, o Presidente da República do Brasil, Sr. Fernando Henrique Cardoso, acompanhado pelo Ministro da Educação, Sr. Paulo Renato de Souza, sanciona a Lei nº 010172, que aprova o Plano Nacional de Educação com duração de dez anos. Desde a instalação da República no Brasil, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do nosso país. Vários foram os movimentos de intelectuais brasileiros, visando ao amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema a ser dimensionado nacionalmente. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, em 1932, tornou-se um documento de propostas de grande alcance e proporções que vinculou um

Plano com sentido Unitário à Nação Brasileira. A partir deste documento, a Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934 traz, em seus Artigos 150 e 152, a fixação de um Plano Nacional de Educação (PNE), cuja competência precípua de elaboração estava a cargo do Conselho Federal de Educação. O primeiro PNE data de 1962, na vigência da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961. Em 1965 e 1966, o PNE sofre revisões que alteram a distribuição de recursos federais. Foi na Constituição Federal de 1988 que ressurgiu a idéia de um Plano Nacional de longo prazo, com força de Lei, que confere estabilidade aos atos governamentais. Na linha do tempo, está a Lei nº 9.394/1996 – LDBEN, nos seus Artigos 9º e 87, determinando à União a elaboração do Plano, juntamente com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Em 10 de fevereiro de 1998, o então Deputado Ivan Valente, no Plenário da Câmara dos Deputados, apresenta o Projeto de Lei nº 4.155, que aprova o “Plano Nacional de Educação”, justificado por suas palavras “[...] documento que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária” (introdução PNE – Lei nº 010172/2001). Em 11 de fevereiro de 1998, segue a mensagem do Poder Executivo ao Congresso Nacional – 180/98, relativa ao Projeto de Lei nº 4.173, que institui o PNE. Os eixos norteadores do PNE foram a Constituição Federal de 1988, a LDBEN - Lei nº 9.394/1996, a Emenda Constitucional nº 14/1995, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Plano Decenal de Educação para Todos, pela UNESCO em Jomtiem/Tailândia, 1993, além de várias contribuições de conselhos, associações, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O Artigo 4º da Lei nº 010172/2001 orienta que

a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes no Plano Nacional de Educação.

Aqui temos o registro da intencionalidade federal sobre a organização de um sistema de avaliação externo às instituições educacionais em seus

diferentes níveis e modalidades. Estão postas as bases, as condições e os desafios da Lei nº 10.861/2004, que vai instituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sugerida como necessária pelo Parecer CNE/CES nº 1.070/1999.

O PNE – Lei nº 010172/2001, em síntese, tem como objetivos: a elevação do nível de escolaridade no país, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais quanto à permanência na escola pública e a democratização da gestão pública. São suas prioridades a garantia do Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 15 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão deste ensino; a garantia também àqueles que não tiveram acesso às séries do Ensino Fundamental na idade própria ou que não o concluíram; a ampliação do atendimento aos demais níveis de ensino – aqui já está prevista a ampliação do atendimento escolar a crianças com seis anos de idade, que veio a se confirmar em 2006, a valorização dos profissionais da educação e o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos níveis e modalidades de ensino – que também já estão ativos: o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes (ENADE) nos cursos de graduação,, além da instituição do SINAES – como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O PNE define as diretrizes para gestão e financiamento da educação – explica o FUNDEF e prevê o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); as diretrizes e metas para formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação; as diretrizes e metas a cada nível e modalidades de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena; para cada nível e modalidade, o PNE traz seu diagnóstico, diretrizes gerais, objetivos e metas.

A Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, estabelece normas para o funcionamento de cursos de Pós-Graduação stricto e lato sensu, compreendendo programas de mestrado e doutorado, que são sujeitos às

exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação. Há, nessa resolução, as indicações para os processos de avaliação dos cursos, envolvendo o CNE/CES/MEC e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, dispõe sobre toda a organização do Ensino Superior, avaliação dos cursos de graduação e instituições públicas e privadas e dá outras providências. Este Decreto vigorou por cinco anos até ser revogado pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

No Decreto nº 3.860/2001, Capítulo IV – da Avaliação, no seu Artigo 16, citando os Artigos 9º e 46 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), a normativa aponta o MEC como coordenador da avaliação de cursos, programas e instituições de ensino superior. No Artigo 17, do mesmo Decreto, aparecem relacionados os itens a serem analisados e considerados na avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior; nesse Artigo, no item “B”, logo após o grau de autonomia assegurado pela mantenedora, item “A”, está o Plano Desenvolvimento Institucional (PDI). Nesta ordem, consagra-se a importância do PDI como documento geral norteador das ações de desenvolvimento administrativo, pedagógico e financeiro institucionais, precisa-se de uma apresentação descritiva, propositiva e densa da realidade institucional e a apresentação em detalhes da IES desde sua organização, classificação, procedimentos e especificidades à avaliação e condições de operacionalidade.

A Portaria nº 1.466, de 12 de julho de 2001, referenciando o Artigo 52 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), organiza procedimentos de autorizações de cursos superiores e municípios diversos da sede definida nos atos legais do seu credenciamento, desde que situados na mesma unidade da federação. Nesses procedimentos está o Projeto do Curso a ser implantado, ou dos Cursos a serem oferecidos, o que caracteriza o documento em um âmbito institucional geral, além do perfil de um só curso, tornando-o semelhante ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

A Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, considerando o disposto no Artigo 81 da LDBEN, Lei nº 9.394/1996, resolve que as IES do sistema federal de ensino podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de

seus cursos de graduação, a oferta de disciplinas que utilizem o método não presencial, não excedendo vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo. Cada IES deve modificar o seu PPI e cada PPC reconhecido, quando oferecer disciplinas nesta modalidade.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, tendo por fundamento os Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e nº 27/2001, ao conjunto de estudos para a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena (DCNs). As DCNs para Formação de Professores da Educação Básica aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, abrangendo, então, todas as Licenciaturas: Física, Química, Biologia, Matemática, Letras, História, Geografia, Pedagogia, Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia. As DCNs para os cursos de graduação, especialmente para as licenciaturas, inauguram a idéia de “competências” como concepção nuclear na orientação dos cursos e, como consequência, demandam a pesquisa como exercício singular ao ensino e à extensão, qualificando a construção e o desenvolvimento de condições acadêmicas às estruturas básicas de competências, pelas habilidades e atitudes desenvolvidas. As competências formam os eixos propulsores das concepções dos PPCs e, portanto do PPI, sinalizam as matrizes curriculares e todos os processos avaliativos dos cursos. Na construção dos PPCs e Formação Docente, ou seja, de todas as licenciaturas, a ação-reflexão-ação aponta para o processo de resolução de problemas como estratégia didática privilegiada; a ação de saber resolver, trazer e construir alternativas viáveis de solução, apresenta-se como fundamental às competências referentes: aos valores de uma sociedade democrática, ao papel social da escola; ao domínio dos conteúdos, do conhecimento pedagógico, dos processos de investigação e do gerenciamento do auto-desenvolvimento profissional. Desta maneira, com todas essas implicações de desenvolvimento dos cursos de formação de professores, estão seus PPCs responsáveis pela publicação desta “tecitura institucional” não somente ao registro de processos no banco de informações MEC, mas, e principalmente, à comunidade escolar, que o institui legalmente

nas ações cotidianas. Essas teias de complexidades no Curso de Pedagogia, também serão alvo desta Tese, deste estudo que deseja perceber de que modo aconteceram as pontuações Coletivas e Comunitárias das concepções dos PDIs, PPIs, PPC/Pedagogia em três IES do Rio Grande do Sul. Sublinham-se, aqui, nesta Resolução, fundamentada pelas peças dos Pareceres citados, os desafios de se viverem nas licenciaturas, nas formações de professores, as realidades escolares, as proximidades das comunidades em suas cotidianidades, em suas verdades. Estas relações, com integração de conscientização e de resolução de problemas, depuram a construção de competências e se voltam aos desafios, às transformações, pelas possibilidades que se verificam no exercício conjunto da graduação.

A Resolução CNE/CES nº 10, de 11 de março de 2002, conforme seu texto, dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. Este documento, na linha de tempo que vimos analisando, na sua Seção II “Do Plano de Desenvolvimento Institucional”, Artigo 6º, traz o PDI como um “Compromisso da Instituição com o Ministério da Educação a ser apresentado pela Mantenedora [...]” e que inclui no seu texto uma série de documentos institucionais: plano de implantação e desenvolvimento de seus cursos superiores, critérios e padrões de qualidade do seu corpo docente; infra-estrutura geral e específica e organização didático-pedagógica; projetos pedagógicos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE/MEC; critérios e procedimentos reguladores da organização, supervisão e avaliação da IES pelo MEC; processos de expansão e qualificação da IES. Ainda no Artigo 6º, inciso 1º, o texto da Resolução aponta que

o credenciamento e o reconhecimentos de instituições de ensino superior, cumpridas todas as exigências legais ficam condicionados à aprovação do seu Plano de Desenvolvimento Institucional pelo Ministério da Educação.

Há, aqui, muito clara a expressão da importância documental de referência institucional do PDI que aparece como condição ao credenciamento e reconhecimento da IES. O texto da resolução segue descrevendo, em detalhes, a estrutura do PDI, apontando sua forma e conteúdos; nesses detalhamentos, estão incluídos e consagrados o PPI e os PPCs. Registre-se, aqui, a solicitação feita através do Parecer CNE/CES nº 1.070/1999 sobre critérios gerais para autorização e reconhecimento de cursos de IES, anteriormente apontado.

A Portaria do MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, dispõe e orienta, conforme seu texto, sobre requisitos mínimos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências físicas e sensoriais, ao ensino superior; de mobilidade, de equipamento e instalações a serem incluídos, dos instrumentos de avaliação de ofertas dos cursos superiores. Toda a dinâmica de uso e implementação das condições de apoio ao desenvolvimento dos alunos portadores de deficiência física, visual e/ou auditiva devem estar descritas no PDI, PPI, PPCs das IES.

Em 11 de dezembro de 2003, o Decreto nº 4.914, assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, publicado em edição extra do Diário Oficial da União (DOU) de 12.12.2003, em seu Artigo 1º, veda a constituição de novos Centros Universitários, conforme seu texto, “[...] exceto àqueles em fase de tramitação no Ministério da Educação para credenciamento, cuja comissão avaliadora já tenha sido constituída, ficando restritos os seus cursos e vagas ao limite constante do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aprovado pela Secretaria de Educação Superior daquele Ministério”.

Ao leitor atento, fica registrada a importância dada pelo MEC ao documento PDI em processo de solicitação de credenciamento. Trata-se de condições intransferíveis de compromisso e responsabilidade legal perante todo o território nacional brasileiro. Representa, em seu conjunto disposto e descrito, a própria IES, tamanho é o seu detalhamento, qualidade e especificidade da realidade circunstanciada.

No Diário Oficial da União (DOU) nº 72, de 15.04.2004, Seção 1, P. 3/4, publica-se a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema



Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Diz seu texto:

com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do Art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Neste ato normativo, o Presidente da República e o então Ministro da Educação, Tarso Genro, assinam um novo período da Educação Brasileira pelo viés da avaliação nacional. A Avaliação passa a ser referência das concepções didático-pedagógicas, fundamentando seus processos, uma vez que os referenciais de competência de todas as DCNs/MEC para todas as graduações já referendam ensino problematizador, pesquisa e extensão com responsabilidade social. O PDI reúne as macro concepções totalizadoras da IES a partir da sua Mantenedora e suas especificidades, mas é no seu PPI e nos PPCs que realmente há a descrição das políticas e estratégias institucionais e que mantêm a personalidade institucional.

A instituição dos SINAES, em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, promove e assegura – conforme Lei nº 10.861/2004, Artigo 2º,

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 identidade e diversidade de instituições e de cursos;  
IV – a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo [...].

O texto da Lei dos SINAES diz que a avaliação das IES terá como seu objetivo primeiro a identificação do seu perfil e significado de atuação, colhidos do seu desenvolvimento geral, especificados nas suas diferentes dimensões institucionais e cita, entre elas, obrigatoriamente: a missão e o PDI, as políticas para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão, a produção acadêmica, as bolsas de pesquisa e de monitorias, a responsabilidade social, principalmente em relação à inclusão social, ao meio ambiente, à memória



cultural, à produção artística e do patrimônio histórico, a comunicação, as políticas de pessoal, os colegiados, as infra-estruturas físicas, as políticas discentes, o planejamento e avaliação, principalmente a auto-avaliação institucional, a sustentabilidade organizacional e financeira. O Artigo 5º traz o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) como instrumento de avaliação oficial externo de desempenho dos estudantes, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado. Na seqüência do texto da Lei nº 10.861/2004, no seu Artigo 6º, fica instituída, no âmbito do MEC e vinculada ao gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior (CONAES) como órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. O Artigo 11 orienta a criação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em cada IES pública ou privada, com as atribuições de condução dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação de informações à comunidade interna da IES, como também ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

Em 19 de maio de 2004, a Lei nº 10.870 instituiu a Taxa de Avaliação in loco das IES e dos cursos de graduação, em favor do INEP, nos processos de avaliação que realizar e em conformidade à composição das comissões, que será considerada em função da complexidade e amplitude do curso ou da Instituição a serem avaliados. A Taxa de Avaliação faz parte da abertura do processo de solicitação de credenciamento, renovação de credenciamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e autorização de curso de graduação e IES.

Em 9 de julho de 2004, o Ministro de Estado da Educação Tarso Genro, na Portaria nº 2.051, regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. No Capítulo II, “da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)”, o texto organiza as competências à CONAES; no Capítulo III, “Da Avaliação”, estão as orientações para designações das Comissões Externas de Avaliação Institucional e de Cursos; o INEP como responsável, sob orientação da CONAES, dos programas de capacitação dos avaliadores que irão compor as

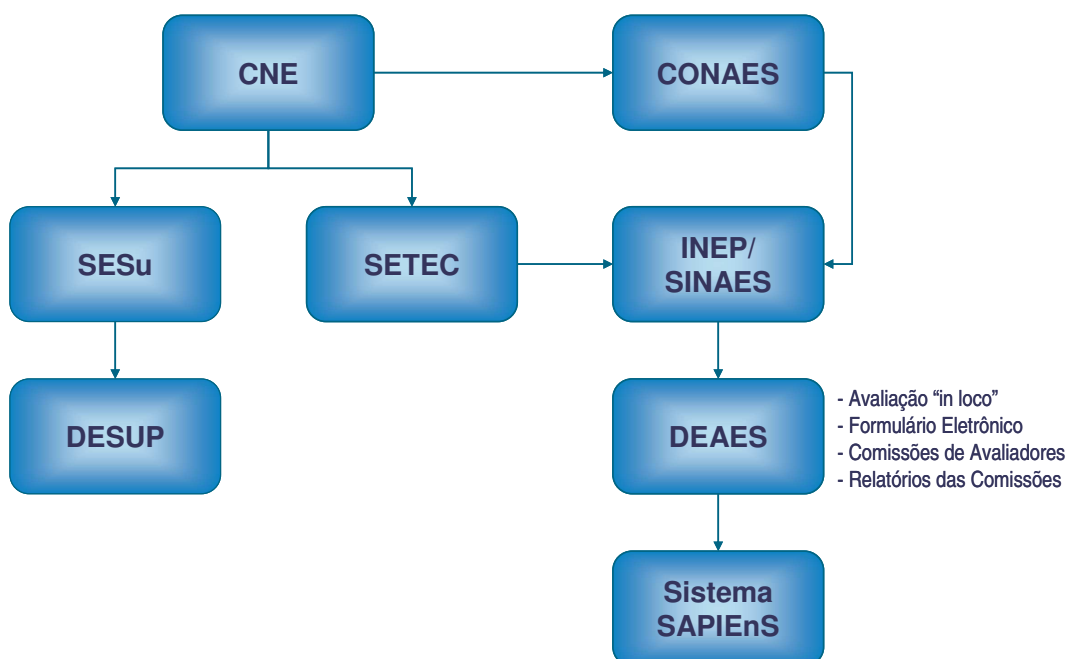
comissões de avaliação; as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), suas constituições e responsabilidades. No Artigo 15, o texto registra que as Comissões Externas de Avaliação das Instituições examinarão informações e documentos relacionando: PDI, Relatórios disponibilizados pelo INEP, em meio eletrônico, Censo da Educação Superior, dados do desempenho dos estudantes da IES no ENADE, outros relatórios de Comissões Externas de Avaliação de Curso disponíveis, relatório e conceitos da CAPES, outros documentos pertinentes. A Seção III do Capítulo III, Artigos 23 a 30, orienta e esclarece sobre todos os procedimentos e responsabilidades da relação entre IES/MEC/INEP/CONAES/SINAES/ENADE.

Através da Instituição da CONAES/SINAES/INEP/MEC, as IES passam a compor efetivamente um Sistema Federal de Ensino. Há caracterizações singulares sociais em cada município e estado de atuação das instituições, mas há também uma planilha que é geral e que pratica a avaliação nacional, orientada por competências da CONAES e que atende também a uma solicitação das IES quanto a critérios gerais para atuação das Comissões Externas de Avaliação. A vida da instituição deve compor um documento bastante citado até aqui – o PDI. De tudo o que foi elencado acerca da sua constituição, aparece, claramente, sua importância referencial para a Instituição, seu compêndio de realidade, seu conteúdo verdadeiro porque será avaliado de várias formas, os registros das avaliações da CPA, do ENADE, das Comissões Verificadas, do Curso. Há uma descrição muito bem detalhada que deve deixar clara toda a articulação sistêmica institucional a partir das suas concepções educacionais. Toda a Legislação Educacional Brasileira, enfatizando a da Educação Superior, deve estar contida, administrada e respeitada no seu texto. O PPI agrega toda a dinâmica pedagógica da IES, diretrizes, políticas e estratégias que organizam e tornam significativos os PPCs da IES.

Em nossa análise documental temporal, chegamos a três Decretos em seqüência para nosso tema, porque sempre referem a importância do PDI, PPI, PPC: o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o exercício da Educação Profissional Técnica de nível médio, a Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação e a Formação Inicial e

Continuada de Trabalhadores; Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), criados pela transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. Ambos os Decretos relacionam os Projetos e Planos de Desenvolvimento e Pedagógicos como condição à aprovação do credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, a exemplo dos demais atos normativos. O Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Ambos os Decretos foram revogados pelo Decreto “Ponte” nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Em 9 de novembro de 2004, é assinada a Portaria nº 3.643, que considera a necessidade de um modelo de gestão que integre e resolva os processos de avaliação e regulação da IES do Sistema Federal de Ensino Superior. As conexões descritas na presente Portaria, afora todas as suas considerações de responsabilidades, podem ser assim sintetizadas:



**Figura 1:** Gestão das Conexões Portaria nº 3.643

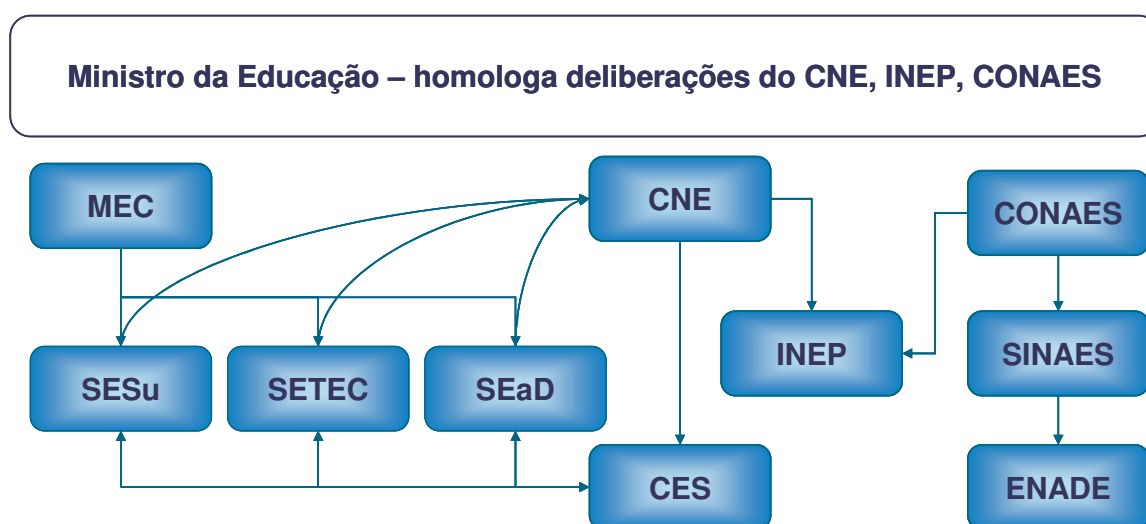
Em dezembro de 2004, através da Portaria nº 7, o MEC, a SESu, a SETEC e o Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS/MEC) consagram as Diretrizes para Elaboração do PDI. O texto, na sua Introdução, justifica um processo de revisão das atribuições e funções da SESu, da SETEC, do CNE e do INEP, a partir da edição da Lei nº 10.861/2004, que estabeleceu a CONAES/SINAES e, também, objetivando consolidar maior eficiência aos dispositivos da Lei nº 9.394/1996. Nesta revisão, constata-se a necessidade de introduzir, no processo avaliativo das IES, o seu Planejamento Estratégico, sintetizado no que se convencionou denominar Plano de Desenvolvimento Institucional. O PDI deve ser apresentado pela IES na forma de novo processo no Sistema SAPIEnS sempre que forem encaminhadas ao MEC as solicitações de autorização, credenciamento, recredenciamento, reconhecimento ou renovação de reconhecimento. Esta Portaria elenca todos os dispositivos legais de orientação à elaboração do PDI e foi ela que, juntamente com a próxima a ser citada, a Portaria nº 4.361/2004, que orienta as análises documentais – em linha temporal – que este trabalho descreve, situando em importância, no sistema de normas da Educação Brasileira, o foco deste estudo.

A Portaria nº 7/2004 orienta os Pressupostos Básicos do PDI: Anexos, Eixos Temáticos, Filosofia, Missão, Diretrizes Pedagógicas, Estrutura Organizacional, Atividades Acadêmicas, considerando os princípios da clareza, da objetividade, da coerência e da factibilidade, encaminhado pelo Sistema SAPIEnS. Quanto aos Eixos Temáticos do PDI, são considerados Essenciais: 1. Perfil Institucional; 2. Gestão Institucional: Organização Administrativa, Organização e Gestão de Pessoal; Políticas de Atendimento aos Discentes; 3. Organização Acadêmica: Organização Didático-Pedagógica e Oferta de Cursos e Programas; 4. Infra-Estrutura; 5. Aspectos Financeiros e Orçamentários; 6. Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional e 7. Anexos.

Ainda em 2004, o Ministério da Educação assina a Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, que orienta as IES de que todos os processos a serem encaminhados ao MEC deverão ser protocolizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS/MEC). Este sistema informatizado possibilita a inserção de

documentos, despachos, relatórios nos seus respectivos processos, via internet, permitindo a interação MEC/IES em tempo quase real. As informações dos arquivos SAPIEnS/MEC são a base de dados oficial do MEC, a SESu é seu órgão gestor, juntamente com a SETEC e o INEP. A Portaria nº 3.160, de 13 de setembro de 2005, revoga o Artigo 2º e altera a redação do Artigo 13 da Portaria nº 4.361/2004, assinada por Fernando Haddad.

Em 9 de maio de 2006, por Ato do Poder Executivo, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é assinado o Decreto nº 5.773, sob a gestão do Ministro Fernando Haddad, que dispõe sobre o exercício pleno e total das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e seqüenciais no Sistema Federal de Ensino, que compreende as Instituições de Educação Superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os Órgãos Federais de Educação Superior. As competências para as funções relacionadas serão exercidas pelo MEC, pelo CNE, pelo INEP e pela CONAES. O esquema abaixo busca reproduzir a cadeia de relações que o Decreto orienta.



**Figura 2:** Cadeia de Relações Decreto nº 5.773/2006

No Artigo 16 do Decreto nº 5.773/2006, estão relacionados os elementos do Plano de Desenvolvimento Institucional: missão, objetivos e metas da IES;

Projeto Pedagógico da Instituição (PPI), pela primeira vez objetivamente apontados; cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um dos seus cursos; organização didático-pedagógica da instituição; perfil do corpo docente; organização administrativa da instituição; infra-estrutura física e instalações acadêmicas; oferta de EaD; oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado e demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

O PDI e o PPI trazem a realidade ampla das configurações da IES como fontes de relações norteadoras gerais, deixando, então, neste estudo, ao Curso de Pedagogia, como PPC escolhido, a visibilidade de trazer os processos de formação de professores nas prerrogativas das DCNs e das dimensões referenciais institucionais. As preocupações que organizam este estudo apontam a pesquisa sobre a definição, construção, produção, participação, implementação e avaliação da comunidade acadêmica sobre o PPC do Curso em caráter empírico, de casos múltiplos, descritos e categorizados.

A qualidade orientada e avaliada pelo MEC – INEP – DAES quer muito mais perceber a sintonia dos documentos referenciais da IES na sua lógica entre “o dito e o feito” e o quanto essa lógica é condizente e verdadeira, do que imensos documentos de discursos e textos sem significatividade comunitária e acadêmica.

As medidas orientadoras da CONAES, regulando o SINAES, permitem-nos perceber as intencionalidades políticas que devem ser implementadas nas IES brasileiras. Podemos distinguir claramente as relações sistêmicas entre PDI, PPI e PPC, promovendo uma sensibilidade de articulações entre os documentos na dinâmica organizacional, com ênfase acentuada da dimensão pedagógica. O PDI traz a caracterização geral da IES em caráter descritivo, denso, nomeando parte a parte toda a constituição administrativa, pedagógica e de pessoas que determinam o perfil da IES. Do PDI emanam as diretrizes norteadoras do agir institucional, conjuntamente ao Regimento que o apóia nas orientações nucleares. O PPI vem trazendo o conjunto referencial da IES com relação às suas opções pedagógicas, descrevendo suas concepções na área da educação, buscando orientar o desenvolvimento acadêmico geral da IES. O PPI é o documento institucional que reúne todos os cursos oferecidos na IES,

caracterizando-os, sucintamente, de modo a organizar a rede das macro perspectivas das áreas do conhecimento; também constitui bases teóricas e legais ao desenvolvimento e organização dos PPCs. Os PPCs, em orientação nas DCNs para cada curso de graduação da IES, apresentam a descrição, as reflexões, as dimensões situacionais, teóricas e metodológicas da gestão acadêmica.

O INEP – DAES, através das suas Comissões de Avaliação in loco, vêm às IES dos cursos de graduação, avaliando a instituição sob três aspectos básicos: Organização Institucional e Pedagógica, Organização e Gestão de Pessoas e Instalações. Neste processo de Avaliação, orientado pela CONAES – SINAES, a estruturação e a implementação do que está registrado e depositado no banco de dados MEC – INEP – DAES, através dos três documentos: PDI, PPI e PPC, ficam expostos a critérios de verificação de suas interações e integrações reais, no dia-a-dia acadêmico da IES.

A sustentabilidade dos documentos oficiais de uma IES deve acontecer no seu SER e FAZER cotidianos entre todos os segmentos da sua comunidade acadêmica. Nestas ações diárias, efetivam-se as concepções norteadoras e expressas nos seus referenciais.

O presente estudo traz como núcleo problematizador este cenário que se dá na organização institucional e pedagógica, na implementação e vivência da interlocução dos três documentos: PDI, PPI e PPC, em três Universidades do Rio Grande dos Sul, sendo que a especificidade da graduação está no Curso de Pedagogia.

### **3 Curso de Pedagogia – Formação Docente**

O Curso de Pedagogia, no Cenário Nacional Brasileiro, nos últimos quase dez anos, tem determinado uma série de reflexões que inauguraram, à época, análises muito significativas em todos os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, por extensão das discussões que se formavam sobre a Pedagogia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN - Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996, traz, para a Educação Brasileira, novos referenciais, novas concepções que promovem e alteram muitos dos Cenários e Prerrogativas de Orientações para a Educação Nacional: definições, princípios, fins, dos direitos e deveres, da organização, dos níveis e modalidades desde a Educação Básica à Educação Superior, da Educação Especial, dos Profissionais da Educação, dos Recursos Financeiros, das disposições gerais e transitórias. Aponta-nos, inclusive, a Década da Educação a iniciar-se a partir da publicação desta Lei que a orientará, seguindo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A Lei que estabeleceu a Década da Educação, foi a de nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. No arcabouço do PNE, no seu Artigo 4º, consta a previsão de que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação, isso já em 2001.

A Instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior vem a acontecer, três anos após, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, cujas principais finalidades residem nos processos de melhoria da qualidade, orientação, expansão, eficácia, efetividade, compromissos e responsabilidades sociais das Instituições de Educação Superior.



Entre os anos de 2001 e 2005, os Cursos de Formação de Professores são orientados, através de Pareceres e Resoluções que atualizam sua estrutura e funcionamento, tanto das suas características institucionais quanto curriculares. Os Documentos a serem visitados são: Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP) nº 9, de 8 de maio de 2001; nº 21, de 6 de agosto de 2001; nº 27, de 2 de outubro de 2001; nº 28, de 2 de outubro de 2001; nº 4, de 13 de setembro de 2005 e das Resoluções do CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; nº 2, de 18 de fevereiro de 2002 e nº 2 de 27 de agosto de 2004 e nº1, de 17 de novembro de 2005. Entre os Anos de 2001 e 2003, todas as Licenciaturas tiveram suas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas, exceto o Curso de Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os Cursos de Graduação em Licenciaturas tiveram seu período de concepção iniciado já em 1995, sendo implementadas efetivamente entre 2001 e 2003. No cerne de seus conteúdos, encontramos as orientações de uma Organização Curricular pautada no desenvolvimento de atividades práticas ao longo dos componentes curriculares; do exercício da Pesquisa e da Extensão como oportunidades de relações teóricas e práticas contextualizadas, prevenindo o excesso de transmissão de conhecimentos sem o necessário apoio prático de vivências ao longo do Curso; de oportunidade de Atividades Complementares, que se organizam como diferenciais no Histórico Escolar de cada aluno, distinguindo-o e personalizando sua formação acadêmica; de Estágios Supervisionados a partir da segunda metade do Curso, oportunizando uma divisão maior e mais adequada de fases evolutivas de realização da Docência em ambientes educativos. As Licenciaturas organizam uma carga horária bastante significativa, no curso, das Matérias de Fundamentos e Ação Pedagógicas. Nesses espaços, os alunos interagem com a realização de estudos, projetos, programas, seminários, atividades extensionistas, integrando todas as Licenciaturas que as Universidades, Centros Universitários, Institutos ou Faculdades oferecem; são distintivos compartilhados que ensejam oportunidades que, muitas vezes, os alunos, e alguns já em exercício da Docência, não realizam em seu dia-a-dia, nas suas Escolas.

Nas discussões que antecederam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, comissões de diversas instituições da sociedade organizada muito refletiram e debateram acerca das possibilidades e

contradições a serem formadoras do texto que culminaria nas suas DCNs. Nessas tramitações, muito interferiram as Associações dos Especialistas da Educação, no sentido de afirmarem suas convicções de que as Habilitações deveriam permanecer nas Licenciaturas, uma vez que, sendo encaminhadas para uma formação após a Graduação, tornar-se-iam quase inviáveis, financeiramente, para a maioria dos alunos dos Cursos de Pedagogia, abrindo espaços para a nomeação nas funções dos referidos cargos na contingência já conhecida da sigla “CC” – Cargo de Confiança.

Em 13 de dezembro de 2005, o Conselho Nacional de Educação, através do seu Conselho Pleno, publica o Parecer nº 5, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologado em Despacho Ministerial em 05/4/2006. O referido Parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, considerando, principalmente, seu Artigo 14, que se referia justamente à Formação dos Especialistas em Educação. Este último Parecer recebeu Despacho Ministerial em 11/4/2006. E finalmente, então, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o Presidente do Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia, Licenciatura, segundo o Parecer CNE/CP nº 5/2005, aplicam-se:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (p. 6).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de todos os Cursos de Graduação trazem como exigências uma nova categoria que deve ser entendida e interpretada para que o Curso se organize e ganhe seu verdadeiro sentido de cidadania, empregabilidade e comprometimento (MOROSINI in ENGERS, 2007). Além dos componentes básicos da Teoria Social da Aprendizagem em Comunidades de Prática que traz as características de Significado, Prática,

Comunidade e Identidade, esta categoria trata das Competências, conforme analisa Wenger (apud MOSQUERA, 2007).

As Competências dizem respeito às questões das totalidades e das suas dinâmicas vinculações com as complexidades dos objetos de interesse, além das possibilidades das contingências ambientais. Compreender Competências significa ter condições de desenvolver caminhos de construção de um perfil de possibilidades e de limitações, porque a competência diz respeito ao não fazer e também ao fazer. Por essa razão, suas relações com os saberes são dialéticas e dialógicas, atraem e distanciam, são reais e irrealis, estão à disposição e devem também ser provocadas, enfim, estão sinergeticamente expostas, bastando o conhecedor apto percebê-las e desenvolvê-las a partir do seu melhor estilo, da sua melhor forma.

Então as Competências se aliam ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, no Ensino Superior, e aqui falamos, direta e especialmente, às Licenciaturas e, nelas, ao Curso de Pedagogia.

Neste desenvolvimento, registre-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, através das suas Comissões de Avaliação Institucionais, das Comissões de Avaliação de Cursos e do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), como Avaliações de caráter Externo que vêm verificar a coerência dos Documentos Oficiais da Universidade, que o Ministério da Educação tem em seus arquivos on line. Tais documentos são: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), entre todos os segmentos que constituem o ambiente acadêmico do Ensino Superior.

O Perfil do Curso de Pedagogia mantém a legitimidade do seu desenvolvimento, da sua sustentabilidade e da sua responsabilidade social. A perspectiva de melhoria ou mesmo de qualidade da Formação dos Professores está estreitamente ligada à adequação de ofertas aderentes e coerentes de situações de estabelecimento de relações críticas entre teoria versus prática. Essas relações são consagradas pela reflexão contextualizada que se efetiva, pela problematização e levantamento de projetos de pesquisa ou de atividades extensionistas em ambientes educativos diversificados. Além disso, está a formação de parcerias e da Gestão Democrática e Participativa, rumo à cidadania, à liberdade do perfil humanizador, participante, empreendedor, responsável do Professor e do Educador da Educação Básica.

A Pedagogia, como Licenciatura parceira de todas as Licenciaturas oferecidas em determinadas IES, hoje, após suas DCN, tem sua Organização Curricular fixada em 3.200 horas de efetivo trabalho curricular, enquanto as demais Licenciaturas continuam com as 2.800 horas.

## 4 Metodologia de Pesquisa

O método de Investigação que orienta e define nosso objeto de estudo, configurador da Tese que se organiza, traz a dimensão qualitativa de sustentabilidade que recomenda o seu caráter construtivo. A trajetória de seu desenvolvimento busca apresentar três Cenários de Ambientação que preenchem o protocolo de investigação de “Estudos de Casos Múltiplos”, cujos interesses compreenderam caracterizações intrínsecas, instrumentais, exploratórias e descritivas, nas condições de racionalidade crítica replicativa, que asseguraram a viabilização da sua validação.

Os Cenários de Ambientação determinaram-se e identificaram-se a partir de critérios estratégicos, táticos e operacionais que qualificam sua eleição, além de o acesso aos locais de pesquisa estarem facilitados por contatos que favoreceram a integração. No processo de triagem dos locais de acesso, os pressupostos de acessibilidade foram analisados a partir do Estudo Piloto que qualificou a presente Tese, em dezembro/2005. O primeiro estudo de caso, Cenário de Ambientação “A”, estabeleceu o laboratório organizador das condições contextuais, contingenciais, holísticas e significativas, dos processos organizacionais, administrativos, sociais e pedagógicos exigidos no desenvolvimento temático. A ênfase patrocinadora orientou para uma investigação qualificativa e empírica às possibilidades de generalizações teóricas e não a populações ou universos, há possibilidades únicas de casos únicos, analisados e caracterizados no contexto da vida real, onde as questões cotidianas articulam-se em padrões de alta qualidade à Tese da Investigação.

A Tese da Investigação que pergunta sobre as possibilidades de construção de uma Teoria Fundamentada em Dados, constituídos pelos Estudos de Casos Múltiplos, trouxe a preocupação de descrever os fatores intervenientes, de pessoas e de processo, como elementos potenciais

cotidianos de equilíbrio pedagógico e sistêmico, nos ambientes educativos, em três Instituições de Ensino Superior/Universidades Particulares, do Estado do Rio Grande do Sul, focando seus Documentos Pedagógicos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), onde focamos então o Curso de Pedagogia e suas interfaces com os demais Cursos de Licenciaturas. Os Cenários de Ambientação: “A”, “B” e “C”, na medida em que foram sendo pesquisados, estabeleceram os critérios essenciais à qualidade da Pesquisa: fidedignidade, credibilidade, confiabilidade, fidelidade, confirmabilidade, validade de construtos, interna e externa. Também, no desenvolvimento, as replicações de constatações foram qualificando o processo, redimensionando os critérios de investigação de modo a dar maior significatividade à Tese divisada.

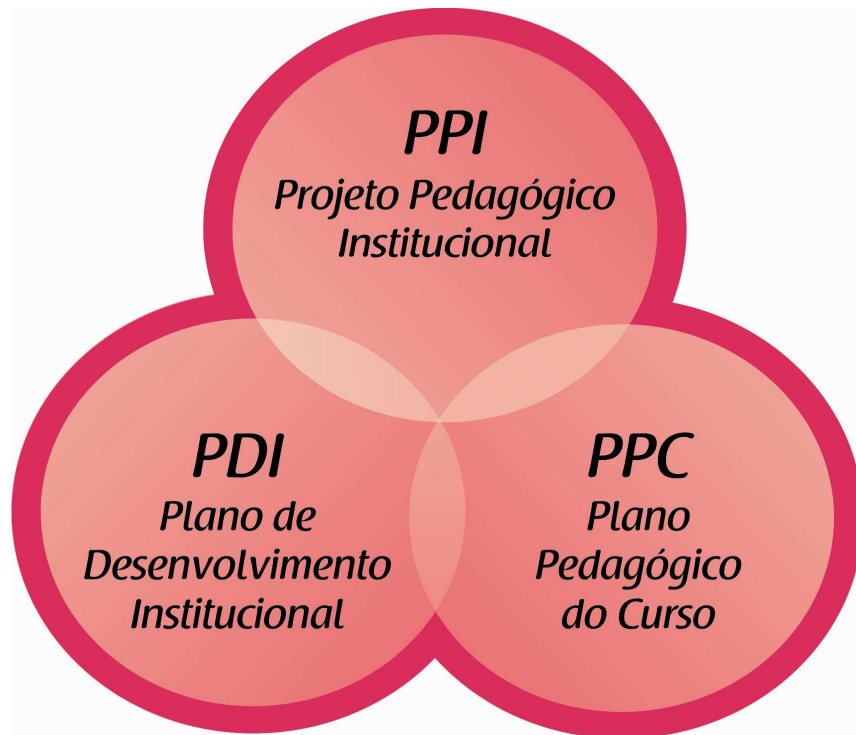
A Tese passou a ser conjugada mediante um mapa interativo que trazia desafios de descoberta e também de ricas possibilidades interativas, as quais, sem dúvida, foram personalizando cada Cenário. Nesse dinamismo interlocutor e progressivo, foram sendo organizados: Cenário de Ambientação “A” que se constituiu como elemento eliciador e promotor de interesses, como o primeiro estudo de caso desta Tese, onde nossas indagações foram bem acolhidas, validadas pelos seus sujeitos, refletidas em uma realidade que se constituiu de 2002 a 2005, que em 2006 foi reformulada e que em 2007 se implementa vigorosamente. Quando iniciamos o estudo no Cenário “A”, para o Projeto Piloto de Qualificação da Tese de Doutorado, ainda não tínhamos as intencionalidades dos Cenários “B” e “C” que foram orientados na ocasião. A configuração da totalidade do Cenário “A” nos levou a uma compreensão articulada da Gestão do Curso de Pedagogia em uma IES, aumentando seu circuito. Neste estudo, pudemos reconsiderar o mapeamento de intencionalidades que havíamos previsto em nosso Projeto de Qualificação da Tese, que trazia a reflexão sobre a implementação de um Projeto Pedagógico e não todas as inter-relações que passamos a perceber. Nosso Cenário “A” foi inteiramente mapeado através de observações participantes, vivências de imersão no próprio grupo de trabalho, análises documentais e entrevistas (2007) que retomaram o desenvolvimento e a implementação do trabalho pedagógico na Gestão do seu Ambiente Educativo, percebendo as implicações

do PDI e do PPI, nesta rede. Nesta retomada, realizamos dez entrevistas: seis Professoras, três Alunas e uma Coordenadora Adjunta.

A ênfase nos aspectos a serem dimensionados pelo Estudo de Caso não se dá, exatamente, quando o planejamos, o desenhamos, não confinamos nossas possíveis interpretações à identificação de variáveis e às possibilidades de desenvolvimento de instrumentos, antes de coleta de dados (STAKE, 1998). Pelo contrário, destacamos a interpretação em campo para que se possa observar o desenvolvimento do caso, como ele se constrói e se organiza; vimos com objetividade o que ocorre, examinamos seus significados e contingências, interpelando sua reorientação, objetivando substanciar seus significados. Nesta forma de estudo, as perguntas orientadoras iniciais podem e devem ser modificadas, substituídas, reorientadas; o objetivo maior é acompanhar e entender o verdadeiro significado do “Estudo deste Caso”, na sua totalidade. Se estivermos em meio a situações novas, que não estavam previstas, altera-se o desenho inicial, reconstróem-se as alternativas de investigação, num enfoque progressivo, holístico, fenomenológico, interpretativo e de complexidade.

Durante a realização do nosso trabalho no Cenário “A”, buscamos manter uma organização clara, fundamentada, contextualizada e coerente de assertivas e de inserções interpretativas a partir de referenciais teóricos advindos da própria constituição dos sujeitos no Cenário “A”. Em várias oportunidades, pudemos justificar nossa empatia ao grupo, asseverando, pontualmente, os resultados das nossas investigações, preservando as realidades múltiplas, as visões diferenciadas e até contraditórias que se sucediam.

O Cenário “A”, então, nos apontou a outros fatores intervenientes da realidade pedagógica e sistêmica do Ensino Superior: o Projeto Pedagógico Institucional e o Plano de Desenvolvimento Institucional, como documentos consagrados na tecitura organizacional.



**Figura 3:** Tecitura Organizacional

Estabelecendo-se, então, a compreensão desta exigência sistêmica, passamos a nortear a nossa Pesquisa incluindo esses documentos.

As questões norteadoras deste nosso estudo foram desenhadas de modo a dirigir suficientemente o pensamento dos participantes. Como já tínhamos o Projeto Piloto, trazendo a realidade do Cenário de Ambientação “A”, buscamos traçar diretrizes que nortegassem nossa inclusão no Cenário de Ambientação “B”.

Para nosso ingresso neste segundo Cenário, contamos com o apoio e a indicação de uma colega. Trata-se de uma Universidade Privada do Estado do Rio Grande do Sul, com sede em um Município vizinho da Grande Porto Alegre. Em nosso primeiro contato com a Coordenação B, professora Polônia, já pudemos perceber outro componente que se destacava nesta realidade e que não trazíamos do Cenário “A”: o Projeto Pedagógico das Licenciaturas e uma Coordenação destas Licenciaturas, à qual o Curso de Pedagogia vinculava-se com uma ênfase bastante importante, significativa e comprometida. A razão advém da responsabilidade das questões pedagógicas veiculadas nas Licenciaturas, soubemos depois, pelas próprias professoras participantes do nosso estudo.



O desenho de toda uma investigação requer uma organização conceitual que lhe dê sustentação, inclusive em sua resiliência, ajustes de idéias que expressem a compreensão que se necessita; pontos conceituais que elucidem os “nós” da realidade e que são focos de interesse; estruturas cognitivas que guiem a coleta de dados e esquemas para apresentar as interpretações a outras pessoas e interesses. Conforme Stake (1998), podemos usar temas como estrutura conceitual e perguntas temáticas como básicas para a investigação, para trazer a atenção às complexidades e às contextualidades. As perguntas podem se constituir a partir de temas éticos, que portamos pelo conjunto de nossos valores e crenças sobre o foco a ser investigado, ou, também, a partir de temas que trazem a realidade, o conjunto do tema contextualizado. Significa dizer que os temas são próprios do Cenário e atores – sujeitos destes ambientes, representam uma evolução dos temas éticos à realidade, são abertos e trazem os matizes da complexidade ambiental. Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão assim claramente expostos. Lidamos com condições contextuais, acreditando que são altamente significativas e pertinentes ao fenômeno ao estudo (YIN, 2005), lidamos com uma metodologia que se baseia em várias fontes de evidências: pessoas da comunidade, processos múltiplos havidos na articulação e na integralização do que estamos focando. Uma Pesquisa é um plano de constituição flexível, que conduz o processo de investigação pela coleta, análise, interpretação e reflexão sobre os dados, trazendo inferências relativas às relações entre as variáveis sob investigação. Nos Estudos de Casos Múltiplos devemos nos dedicar, também e além de tudo, aos assuntos comuns de análise transversal num primeiro processo de estrutura conceitual geral e, após, outro como estrutura subordinada à temática inicial, primeira. O investigador elabora uma lista de perguntas flexíveis, redefine-as, progressivamente, conforme a orientação das interações e oportunidades contextuais, valoriza as oportunidades de aprendizagem no imprevisto, percebendo e dando conta dos vieses que vão sendo introduzidos. As boas perguntas de investigação (STAKE, 1998) são especialmente importantes porque o caso e o seu contexto trazem uma infinita complexidade, em que os fenômenos fluem e desaparecem.

Em 2005, nossas questões norteadoras de Pesquisa se orientavam por idéias que perguntavam por: trajetória da construção do Projeto Pedagógico; qualidade efetiva da construção de Projetos Pedagógicos; mudanças conceituais e paradigmas educacionais; processos participativos e distância entre referenciais teóricos e práticos. Em 2007, após um primeiro contato nos Cenários de Ambientação, nossas perguntas evoluíram para um espaço organizacional maior, trazendo, como de interesse, outras ações e documentos da comunidade investigada.

Para exemplificar nossas questões norteadoras, passamos a transcrever, a título de exemplo, as últimas versões que orientaram nossos roteiros de entrevistas, no Cenário “C”.

### **Cenário de ambientação “C”**

**Entrevistado(a):** Coordenador(a)

**Local:** Universidade “C”

**Temas:** PDI, PPI, PPC do Curso de Pedagogia, PP Licenciaturas e Clima Organizacional - interlocuções favorecedoras e impedoras.

- Perguntas Temáticas/Orientadoras:**
- 1) Como foram construídos os documentos norteadores da Universidade “C” - PDI, PPI, PP das Licenciaturas e PP do Curso de Pedagogia ?
  - 2) Quem participou desse processo?
  - 3) Como estão sendo implementados esses documentos – ações desenvolvidas – situações – formas?
  - 4) O que é o PP Licenciaturas? Por que ele foi criado? Quem participou? Como ele está sendo implementado?
  - 5) Como foi construído o PPC do Curso de Pedagogia? Quem participou? Como está se desenvolvendo sua implementação? Qual seu Referencial Teórico norteador? Dificuldades? Facilidades?
  - 6) Como a Professora participou de toda esta realidade? Como contribuiu? Como acompanhou o seu desenvolvimento?
  - 7) Sobre AVALIAÇÃO – Formas Institucionais dos Documentos PDI, PPI, PPC?
  - 8) Como estão os Professores e os Alunos nesse Processo?
  - 9) O que facilita e o que dificulta a definição, a construção, a

produção, a participação, a implementação e a avaliação dos Documentos Institucionais Norteadores, na Universidade “C”? E, especialmente, no Curso de Pedagogia?

10) Como se relacionam as PESSOAS nesses Processos de Organização Interna? Quais os principais temas que aparecem na Comunidade que planeja e organiza a estrutura e o funcionamento Administrativo e Pedagógico da Universidade “C”?

11) Qual a situação do(a) Coordenador(a) na Universidade “C” hoje?

12) Se o(a) Coordenador(a) pudesse contribuir mais com relação aos temas sobre os quais estamos conversando, o que gostaria de fazer ou dizer e a quem?

13) Finalizando nossa Entrevista, Coordenador(a), como o(a) Sr(a) vê o Curso de Pedagogia na Universidade “C”, na integração universitária e também com relação ao próprio Curso como Formação de Professores na realidade brasileira?

**Entrevistado(a): Professor(a)**

**Local:** Universidade “C”

**Temas:** Realidade do Curso de Pedagogia, organização e vivências; PDI, PPI, PPC do Curso de Pedagogia, PP Licenciaturas, Clima Organizacional - interlocuções favorecedoras e impedoras.

**Perguntas Temáticas/** 1) Como o(a) Professor(a) se situa na Região de abrangência da “C”?

**Orientadoras:** 2) Como o(a) Professor(a) se inclui na história do Curso de Pedagogia da “C”?

3) O que o(a) Professor(a) tem a dizer sobre a sua participação e também sobre a dos outros colegas, na oferta e desenvolvimento de OE, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Magistério, Educação Especial, Séries Iniciais, Magistério das Matérias Pedagógicas 2º Grau e, finalmente, Educação Infantil?

4) Como se organiza sua relação com a Gestão do Curso de Pedagogia? Como se definem os Professores nessa Gestão quanto às suas responsabilidades e papéis?

5) Como se integram os alunos? Como podem participar? Como participam?

- 6) Como foi construído o PPC do Curso de Pedagogia? Quem participou? Como está se desenvolvendo sua implementação? Qual seu Referencial Teórico norteador? Dificuldades? Facilidades?
- 7) Como o(a) Professor(a) participou de toda essa realidade? Como contribuiu? Como acompanhou o seu desenvolvimento?
- 8) O que o(a) Professor(a) destacaria do PPCurso? Como esses seus destaques acontecem no cotidiano acadêmico? Dificuldades e Possibilidades.
- 9) Como estão os Professores e os Alunos nesse Processo?
- 10) As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia estão sendo implementadas no Curso? No seu cotidiano? Por favor, explique um pouco este processo.
- 11) Como o(a) Professor(a) caracteriza as relações entre a Pedagogia e as demais Licenciaturas?
- 12) Como se organizam o PP da Pedagogia e das Licenciaturas no dia-a-dia dos Planejamentos dos Professores?
- 13) Como acontecem as Reuniões pedagógicas do Curso? Tempo/Períodos/Participantes/Pautas.
- 14) Como o(a) Professor(a) define o PP Curso de Pedagogia hoje e para o futuro?
- 15) O que facilita e o que dificulta a definição, a construção, a produção, a participação, a implementação e a avaliação dos Documentos Institucionais Norteadores, na Universidade “C”? E, especialmente, no Curso de Pedagogia?
- 16) A “C” tem seu PDI, seu PAI (Projetos Pedagógico, Científico e de Extensão Institucionais), seu PP das Licenciaturas e os seus PP dos seus Cursos. Como o(a) Professor(a) se situa nas realidades e relações desses documentos?
- 17) Como se relacionam as PESSOAS nesse Processo de Organização Interna? Quais os principais temas que aparecem na Comunidade que planeja e organiza a estrutura e o funcionamento Administrativo e Pedagógico da Universidade “C”?
- 18) Se o(a) Professor(a) pudesse contribuir mais com relação aos temas sobre os quais estamos conversando, o que gostaria de fazer ou dizer e a quem?
- 19) Finalizando nossa Entrevista Professor(a), como o(a) Sr(a) vê o Curso de Pedagogia na Universidade “C”, na integração

universitária e também com relação ao próprio Curso como Formação de Professores na realidade brasileira?

20) Observações do(a) Entrevistado(a).

**Entrevistada:** Aluno(a)

**Local:** Universidade “C”

**Temas:** Realidade do Curso de Pedagogia, organização e vivências; PDI e PPI da “C”, PPC do Curso de Pedagogia, PP licenciaturas, clima organizacional - interlocuções favorecedoras e impedoras

- Perguntas Temáticas/Orientadoras:**
- 1) Por favor, descreve um pouco a identidade do Curso de Pedagogia da “C” e na “C”. Coloca também um pouco da tua história como aluno(a) do Curso, desde o teu ingresso até os dias de hoje. Diz um pouco sobre a “C” na tua vida.
  - 2) Como são as tuas participações em Eventos, Pesquisas, Monitorias, na tua vida acadêmica?
  - 3) Como entendes a “C” Regional e Comunitária? Como isto aparece para ti?
  - 4) Por que escolheste a Pedagogia? Como vês a Pedagogia na “C”? Na tua cidade, na região, no estado, no país, no mundo?
  - 5) Como se organiza tua relação com a Gestão do Curso de Pedagogia? Como se definem os Professores nesta Gestão quanto às suas responsabilidades e papéis? Como vês as relações administrativas e as pedagógicas na Gestão do teu Curso? E com relação aos alunos? E funcionários?
  - 6) Por favor, caracteriza algumas aulas que freqüentas ou que já freqüentaste e das quais recordas.
  - 7) Como aluno(a), conheces o PP Curso de Pedagogia? Como se organizam os momentos nos quais os alunos refletem, debatem e interagem com a Coordenação do Curso e/ou seus Professores sobre o PP do Curso?
  - 8) Como explicarias o PP do Curso de Pedagogia? Como ele se implementa no cotidiano acadêmico do Curso? E os alunos? E os Professores?
  - 9) É bom participar? Explica um pouco quais são as tuas responsabilidades no Curso de Pedagogia.
  - 10) A “C” tem documentos importantes que organizam seu desenvolvimento administrativo e pedagógico. Conheces esses

documentos? Alguns deles? Já leste algum deles? Já foste a algum Evento no qual eles tenham sido apresentados aos alunos? Caso afirmativo – Quais?

11) No geral e também no específico, como caracterizarias as relações entre alunos, professores, coordenadores, diretores, Pró Reitorias e Reitoria, no Curso de Pedagogia, nas Licenciaturas e na “C”?

12) Tu sabes se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia estão sendo implementadas no Curso? No seu cotidiano? Exemplifique.

13) Como podes caracterizar as relações entre a Pedagogia e as demais Licenciaturas?

14) O que facilita e o que dificulta a definição, a construção, a produção, a participação, a implementação e a avaliação dos Documentos Institucionais Norteadores, na Universidade “C”? E, especialmente, no Curso de Pedagogia?

15) Como se relacionam as PESSOAS nesse Processo de Organização Interna? Quais os principais temas que aparecem na comunidade acadêmica que planeja e organiza a estrutura e o funcionamento Administrativo e Pedagógico da Universidade “C”?

16) Se pudesses contribuir mais com relação aos temas sobre os quais estamos conversando, o que gostarias de fazer ou dizer e a quem?

17) Como vês o Curso de Pedagogia na Universidade “C”, na integração universitária e, também, com relação ao próprio Curso como Formação de Professores na realidade brasileira?

18) Para finalizar, o que significa dizer “formação continuada”, “estar professor em ambientes educativos”, “ter uma filosofia de vida”, “princípios e valores” para a tua vida, a dos teus colegas e amigos, a da tua família e da e na “C”?

19) Observações do(a) Entrevistado(a).

Quando iniciamos esta Pesquisa, nomeamos, inicialmente, o Cenário “A”, que foi descrito no Projeto Piloto de qualificação; dele passamos ao Cenário “B”, realizando apenas contatos iniciais, e logo ao Cenário “C”, pelas oportunidades de incursão que se apresentaram. O Cenário “C” foi o que primeiro determinou as relações organizacionais e que flexibilizou as ênfases alvos de interesse. Foi neste Cenário “C” que ajustamos nossos objetivos de

Pesquisa, uma vez que apresentou inúmeras possibilidades, tanto de interpretações com relação às interlocuções sistêmicas quanto ao próprio fluxo no organograma que apresenta. O Cenário “C” corresponde a uma Universidade Particular de uma cidade do interior do Estado do RS, bastante conhecida por sua cultura imigrante, onde fomos recebidos num clima aberto às inovações, à pesquisa, à integração, aos desafios de um novo século. Assim, acolhemos, em nossas entrevistas, as expectativas comunitárias com relação às suas realidades de gestão acadêmica e pedagógica, cada uma trazendo as especificidades de seus valores instituídos e organizadores de suas fontes teóricas, práticas e documentais. Neste Cenário, realizamos nove entrevistas: quatro Professoras, duas Alunas, três Coordenadoras (que também são Professoras do Curso de Pedagogia).

Retornando ao Cenário de Ambientação “B”, nele realizamos seis entrevistas: duas Professoras (as duas também realizam atividades de Coordenação); duas Alunas e duas Coordenadoras (que também são Professoras do Curso de Pedagogia).

Quando nos propusemos a organizar Estudos de Casos Múltiplos a partir de um enfoque progressivo com possibilidades de construção de uma Teoria Fundamentada em Dados, levamos para nossas reflexões as orientações de Yin (2005), quando ele traz a importância da generalização analítica para cada um dos casos em particular, a partir dos dados empíricos confrontados com os referenciais teóricos que orientam o exercício da coleta de dados: a validade de construto, que estabelece o encadeamento de evidências, específico de cada Cenário, conforme sua ambientação e o dinamismo dos seus sujeitos; a validade interna, através da qual aparecem as condições em rede, que dizem respeito a algum tipo de padrão que orienta as ações da gestão organizacional e que tem por responsabilidade o perfil de atração que gera o perfil institucional; a validade externa, que provoca a generalização analítica, buscando levar as condições verificadas para além do estudo imediato, querendo ou dando condições de replicá-lo como garantia de sustentação da Teoria que vai se formalizando; a confiabilidade, como critério de minimizar erros e vieses, logrando possibilidades de considerações fortes sobre o tema investigado.

Nos estudos realizados nos Cenários “A”, “B” e “C”, os contextos distinguiram-se, exigindo do pesquisador algumas alterações de roteiros cuja



flexibilidade estava prevista no estudo metodológico de caráter local e progressivo. A qualidade acompanhou o estudo justamente porque é através das revelações próprias de cada realidade que o caso se justifica e traz a riqueza e o diálogo inconfundível e incomensurável das evidências. A flexibilidade necessária, nesse caso, aumenta o rigor do exercício investigativo porque é nela que reside a personalidade do caso.

Na condução de Estudos de Casos Múltiplos, o Pesquisador, conforme Yin (2005), deve: ter uma mente indagadora; criar um rico diálogo com as evidências, revisando-as e buscando novas conexões; evidenciar um comportamento discricionário, valorizando a ética e a transparência nas suas relações e ações enquanto sujeito investigador; ouvir com muita atenção, reconhecendo a multiplicidade de linguagens e canais de comunicação e de informação de seus vieses, a terminologia que orienta os depoimentos e as ações, o humor, o afeto; adaptar e flexibilizar eventos previstos e imprevistos com equilíbrio e rigor; compreender para decodificar as informações veiculadas, dando conta imediata das suas interpretações ou contradições, buscando e qualificando novas evidências e inferências próprias de cada caso. Neste aspecto do investigador, Stake (1998) valoriza algumas funções: como **Professor** que informa, ilustra, contribui, socializa, libera, articula, promove a efetividade da articulação dos dados de modo a constituir leitores que se apropriam das realidades apresentadas e que também possam perceber que os próprios entrevistados e observados conseguiram reconstruir reflexiva e criticamente suas falas e contribuições sobre seus Cenários; como um **Defensor** das diferenças do ambiente, levando assertivas sobre as interpretações contextualizadas, não se trata de uma questão de “saneamento” ou de “asepsia”, mas sim da valorização e da crença socializada das descobertas sobre o ambiente, de modo interativo entre investigador/fenômenos – objetos/contextos/referências institucionais; como um **Avaliador** que se organiza e se regula em processo, elegendo critérios claros, objetivos e socializados que revelem virtudes, defeitos, erros, acertos, através de descrições narrativas e isentas de discriminações e constrangimentos, utilizando argumentações inclusivas e determinantes de críticas relevantes e agregadoras; um **Biógrafo** que traz as circunstâncias vivenciais às realidades dos processos de desenvolvimento e sustentabilidade das pessoas/equipes, como também das condições técnicas ambientais e de recursos instrumentais,



pois a ecologia ambiental exige que as histórias de vidas sejam socializadas para que estabeleçam posições éticas; como um **Intérprete** que investiga, reconhece e confirma significados novos, conflitos, relações, trazendo sobre eles as possibilidades de compreensão, trata de liberar a ilusão das visões simplistas, ensejando a validade da complexidade e a necessidade da superação da dicotomia, das fragmentações, dos isolamentos. Ainda com relação ao investigador, Stake (1998) traz a importância da concepção de conhecimento e de realidade do investigador, dizendo que, mesmo diante de uma posição construtivista do conhecimento, o investigador não deve abster-se de oferecer generalizações que podem ser construídas juntamente com o leitor através de boas e densas matérias, ou também poderá o leitor construir suas próprias assertivas. O princípio da relatividade é de grande importância no estudo qualitativo de uma situação. Cada investigador tem suas caracterizações e contribui a seu modo, de forma singular, às generalizações analíticas. Assim, cada leitor também trará suas idealizações e deduções ímpares, situacionais, próprias de cada interpretação e circunstâncias. O importante, no entanto, é a dose de verdade expressa pelo investigador e também o quanto o leitor abstrai dela através das descrições e interpretações éticas e próprias do ambiente pesquisado.

Como Objetivo Geral do mapeamento da nossa Tese, apontamos: caracterizar elementos interagentes, efetivos, relevantes e significativos à trajetória de organização e implementação da realidade pedagógica dos Cenários de Ambientação definidos neste estudo como “A”, “B” e “C”, IES/RS/Brasil, sob a forma de categorizações temáticas advindas das suas comunidades participantes, buscando qualificar aspectos relativos às mudanças e desafios conceituais e de paradigmas, à qualidade dos processos interativos, às dimensões sociais, de responsabilidade e de sustentabilidade, tendo como referência as orientações das diretrizes legais, a reflexão crítica nas suas contextualidades, imprimindo-lhes significado.

Quanto à sua natureza, a investigação qualitativa busca estabelecer uma compreensão empática para com o leitor, mediante uma descrição densa, que dê conta dos aspectos particulares dos casos, que traga episódios, testemunhos, acontecimentos, histórias, as melhores oportunidades de ser construída uma interpretação que ocupe lugar central e que se organize após uma intensa interação de investigador com toda a comunidade foco da

pesquisa, a partir do portfólio dos elementos coletados, objetivos e subjetivos, de todos os participantes. O investigador não apresenta o traçado do mapa e nem a conquista do mundo, apenas ilustra sua contemplação; Stake (1998) traz outras características que orientam a investigação qualitativa e que nos ajudam a ratificar o enfoque progressivo desta Pesquisa: o trato holístico dos fenômenos observados; a epistemologia existencial e construtivista; ampla variedade de contextos: temporais, espaciais, históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais, pessoais; há a condução dos leitores ao sentido da unicidade decisiva na medida em que lêem os relatos, os esboços e as explicações em torno da qualidade apontada no caso; o investigador não é intervencionista – em seus sítios intenta observar o corrente, pois a observação naturalista é o meio primordial de conhecimento; o investigador favorece uma visão pessoal para que, desde sua própria participação, possam interpretá-la e reconhecer seus contextos, indagar sobre seus diferentes significados, quando e de quais formas se apresentam, transmitir possibilidades verdadeiras e naturalistas à construção de reflexões similares pelos seus leitores.

A tecitura do Enfoque Progressivo determina a conjugação de elementos assertivos que formalizem uma construção direta pelos acontecimentos enumerados, apontados, refletidos e generalizados dos “casos”. Nosso estudo, em seu objetivo geral, refere-se a categorizações que advêm dos Cenários de Ambientação, merecem destaque – pelas reflexões e generalizações analíticas e empíricas, solidificando as dimensões dos elementos interagentes, efetivos, significativos às trajetórias cotidianas e contextualizadas “A”, “B” e “C” e que qualificam mudanças e desafios balizados pelas orientações legais, teóricas e práticas. Esta argumentação quer justificar uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977) absolutamente necessária à configuração da Teoria Fundamentada em Dados. Especificamente sobre Estudos de Caso nas dimensões de Gestão de Pessoas, de Processos e de Conteúdos, trazemos alguns elementos que esclarecem nossas reflexões, conforme Moreira (2002), Lüdke e André (2003): “Interpretação” – própria aos sujeitos no ambiente de convivência, pelas suas trajetórias e expectativas pessoais e profissionais, extensiva também aos leitores da investigação via interação e empatia; “Flexibilidade” – ritmo temático, atenção aos detalhes das ações e pensamentos constitutivos das estratégias, táticas e operacionalidades dos participantes de um modo geral e também específico; “Contexto” – como elemento substantivo às possibilidades

organizativas do conhecimento, da aprendizagem e da ambientação; “Subjetividade” – diz das expectativas de representação que os sujeitos trazem aos processos e seus conteúdos e que os qualificam nas suas peculiaridades; “Ênfase no Processo” – valor das qualidades das interações, sentido do percurso, das elaborações individuais, grupais e coletivas e que sinalizam a regulação avaliativa necessária; “Reciprocidade das Influências” – ambientes/sujeitos/processos em auto-organização e que viabilizam a construção interna, mas que também oferecem condições de viabilidade à gestão interativa da aprendizagem e do conhecimento; “Promoção da Descoberta” – enlace de novas interpretações à luz de diferentes conexões de significados, e a construção/desconstrução/reconstrução de teias específicas e relevantes à cultura contextualizada; “Realidade Completa e Profunda” – expõe a fecundidade de análises pela riqueza e complexidade singulares das situações e ambientações; “Semântica” – linguagens adaptadas, contextualizadas, variadas e acessíveis de modo a desobstaculizar as diferenças e as similaridades existentes, possibilitando e favorecendo análises interativas e favorecedoras de constituições empáticas; “Valorização da Cultura e da História” – sentido social, antropológico, de construção profissional e institucional, das pessoas e dos processos; “Fontes Variadas” – coleta dinâmica, diversificada, rica, organizada, sistema de armazenamento de dados disponível, agenda clara e objetiva, riqueza de oportunidades, viabilização de acesso aos dados; “Experiências Vicárias possibilitam Generalizações Naturalísticas” – quanto mais específicas, autênticas, objetivas e diretas forem as demonstrações, os relatos, os depoimentos, as observações, as entrevistas, as análises documentais, maiores serão as oportunidades de realizarem-se a transposição didática, as análises, as conclusões, as interpretações à generalização.

Ainda como características fundamentais do estudo que realizamos, trazemos Lüdke e André (2003, p.18-20): “os estudos de caso visam à descoberta” que se dispõe a partir de todos os elementos que se aproximam e são referendados pelo grupo que o sustenta nas suas crenças, valores e concepções; “os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’”, que diz respeito às próprias situações nas quais ocorrem e não em outras, a história e cultura vigentes; “os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”, que traz a fecundidade de análise pela riqueza e

complexidade de elementos que são singulares ao caso focado e que são, no seu conjunto, próprios a somente este caso; “os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação” sobre momentos, informações, pessoas, situações características e diversificados de diferentes pontos de vista, conteúdos, pessoas, referenciais, garantindo a descrição mais completa e fidedigna possível dos Cenários e dos seus sujeitos; “os estudos de caso revelam experiências diretas que permitem generalizações naturalísticas” diz respeito às transposições possíveis feitas pelos leitores do caso, a partir de suas próprias experiências, baseados no caso relatado, ou seja, qual ou quais associações possíveis em analogias a outras realidades ensejadas pelo estudo de caso apresentado; “estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” e a apresentação das várias perspectivas presentes nas situações pesquisadas, às realidades diversas dos participantes, inclusive a do pesquisador, provocando a análise interativa do leitor; “os relatos dos estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”, que podem variar desde estilos informais descritivos e narrativos, até slides, discussões, dramatizações, filmagens, em que a preocupação reside na transmissão clara, articulada e direta que se aproxime das possibilidades dos seus leitores. A sua totalidade efetivamente se materializa como “caso” no seu relatório final.

Nossos primeiros contatos com os Cenários “B” e “C” foram através de e-mails, foram trocadas algumas informações essenciais sobre o plano de pesquisa a ser desenvolvido em cada uma das Instituições de Ensino Superior. Em seguida, organizamos os Protocolos de Pesquisa, conforme exigências das IES. Estivemos no ambiente “C” durante os meses de junho e julho/2007; no ambiente “B” de abril a outubro/2007 e no ambiente “A”, além do trabalho inicial com o Projeto Piloto, pudemos retomar de outubro a dezembro/2007. Com relação aos locais “B” e “C” de Pesquisa, queremos registrar que foram definidos em razão de critérios similares ao local “A”, determinado no Projeto de Qualificação. Em ambos tivemos acesso especial facilitado por contatos pessoais que nos orientaram, nos apoiaram e que foram vistos como possibilidades. O estudo-piloto já havia sido concluído em 2005 e tinha sido escolhido devido aos dados e informantes serem extremamente compatíveis, acessíveis, disponíveis e com uma quantidade relevante de dados e

documentos organizados desde 2001. Deste modo, o Cenário “A” constituiu-se no laboratório do Estudo de Casos Múltiplos.

Na coleta de dados, desenvolvemos inúmeras considerações (YIN, 1998) com relação às entrevistas realizar um trabalho em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado, agendando e confirmando datas com antecedência; estar preparado para o clima da entrevista – o entrevistado pode não colaborar conforme o previsto, pode tangenciar as temáticas – buscar aproximações; estar munido de elementos que favoreçam a expressão do entrevistado, podem ser exemplos ou até referências teóricas que situem o entrevistado; ter comportamentos e procedimentos explícitos e bem planejados – o local da entrevista é o mundo do indivíduo que está sendo entrevistado, precisamos fazer preparativos especiais, nosso comportamento poderá e será restringido pelas circunstâncias: acesso a locais, materiais, pessoas, ambientes, recursos, agendas, mudanças, humor, motivação dos respondentes (STAKE, 1998); organizar-se com toda uma arte – nem todos vêem o tema da mesma maneira, cada entrevistado tem experiências únicas, histórias especiais a contar; as perguntas devem ser curtas e orientadas a temas mais abrangentes; a entrevista é o leito principal para se chegar a realidades múltiplas, devemos ter presentes as temáticas-chave, encaminhá-las, lançar as sondas uma ou outra vez, esclarecer, escutar, gravar (com autorização prévia), dispor de tempo para fazer intervalos, interrupções, comentários, respeitar a rotina de trabalho do entrevistado, se possível passar um tempo maior no local da pesquisa, percebendo os detalhes do Cenário e da Ambientação; revisar e realinhar as questões temáticas antes de cada entrevista, readaptando-as conforme detalhes já percebidos em questões ou momentos anteriores; usar lembretes próprios e também para os entrevistados, após ficarem ajustados no protocolo inicial; usar um diário de campo onde as principais informações da Pesquisa estão anotadas claras, objetivas e rapidamente disponíveis para serem tomadas de emergência durante a realização de uma entrevista; são úteis para todos, reorientam, certificam e podem até fazer parte do protocolo, pois muitos entrevistados gostam de citar nomes completos de eventos, pessoas, fatos, datas corretas, garantem correções e auxiliam no percurso das inter-comunicações.

Quanto à Análise Documental como fonte de evidências, cada Cenário, a seu modo e de acordo com seus marcos referenciais, forneceu-nos

exemplares dos seus documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico das Licenciaturas – Cenário “B” e “C”, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, além de algumas outras publicações mais específicas de cada realidade. Destacamos aqui o referencial teórico que sustenta a Proposta Pedagógica do Cenário “B”, trazendo a Pedagogia Inaciana, pelos estudos históricos da caracterização da Educação da Companhia de Jesus (1540) e de Inácio de Loyola (1491-1556). Esses subsídios qualificam o agir coletivo – metacomunicativo – institucional, preservando um referencial importantíssimo no Cenário e na sua Ambientação. Foi criado um banco de dados, organizado a partir das orientações dos entrevistados deste Cenário. Este detalhe de Referencial, trazido como fundamental à realidade “B”, reforçou nossas convicções de que cabe ao pesquisador estar atento às evidências visíveis e invisíveis dos Cenários de Pesquisa. Isso porque elas representam as fundamentações ímpares e mestras sob as quais se desenvolvem as realidades institucionais; de que é possível desenvolver um trabalho de pesquisa levando-se um sólido referencial de busca e atenção que substantive a contingencialidade e que abra um espaço concreto, consciente e maduro de autonomia na construção de uma Tese “em navegação”, no espaço de pesquisa, privilegiando a concretude e suas ídoles cotidianas, percebendo e trabalhando o ambiente de pesquisa como sujeito e não como objeto de prova ou laboratório de reforço ou constatações de hipóteses externas às realidades. Nosso desejo de construção teórica in loco enfrentou os desafios das Ambientações “A”, “B” e “C” com sentidos aguçados às percepções dos seus sujeitos como fontes essenciais, promotoras – chave, fundamentais.

Encaminhando o fechamento deste texto como espaço de reflexões metodológicas de pesquisa que adotamos no desenvolvimento do nosso trabalho, queremos refletir sobre dois pontos: a metodologia de pesquisa que permite uma interpretação progressiva e que traz o ambiente pesquisado como organizador teórico substantivado, baseando-nos nas reflexões de Morin, Ciurana e Motta (2003) e, como segundo ponto, o papel da Tese neste contexto progressivo de interpretação.

A idéia fundadora seria a de que uma Metodologia de Pesquisa Interativa, diante dos desafios do século XXI, vai, certamente, oportunizar a vivência de situações tensas, contraditórias, complexas, inovadoras,



tradicionais, desequilibradoras, em que a ciência e as tecnologias convivem com seres, objetos, idéias e instituições, num ambiente que se inventa, reinventa, se constrói, desconstrói e reconstrói continuamente num ensaio generativo. Neste ambiente, os sujeitos são capazes de aprender, criar e inventar proativamente o desenvolver-se, no e durante o caminhar, na vivência da tensão entre o firme e a vertigem, com seus valores atestados pela proximidade morna, imperfeita, provisória e genuína da vida como princípios que os fundam de modo único, peculiar e de totalidade. A vivência deste Método de Pesquisa é a de um profundo paradoxo, onde a ausência da Tese é a própria Tese, onde o fundamento teórico fundamenta a ausência e a vivência da ausência com o pressuposto de construção, como experiência de busca (do conhecimento) entendida como travessia geradora de conhecimento e sabedoria, como experiência de pluralidade, de incertezas, de tensões de multiculturalidades; de espaços que capturam o efêmero, a contingencialidade, a complexidade, que destilam o eterno do provisório. Um método de investigação para um novo século, requer uma oportunidade para um pensar que transcenda a ordem dos saberes constituídos na suas trivialidades, para uma vivência fundamentada no risco da reflexão e na certeza dos princípios contemplados no próprio exercício crítico coletivo; requer ver-se como estratégias dos sujeitos que também se apóiam em segmentos programados que podem ser revisáveis em função e razão da dialógica entre suas próprias estratégias e o caminhar, como programa e estratégias ao mesmo tempo, modificando-se mutuamente por retroação de seus resultados. Neste dinamismo e feedback, o Método redimensiona-se, aprende e ensina a aprender. Os autores Morin, Ciurana e Motta (2003) trazem elementos de reflexão que nos orientam em nossas proposições metodológicas: método e obra de um estar inteligente que ensaia estratégias para responder às incertezas, servem para aprender e também é a própria aprendizagem, nos permitem conhecer o conhecimento, o modo como ele se constitui; desenvolvem um caminho com um tempo necessário para resistir às tentações racionalistas: idealização, normalização, racionalização. Quando os autores trabalham as relações entre método e teoria, nos explicam que uma teoria não é o conhecimento, permite o exercício do conhecimento; não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida; não é uma solução, é a possibilidade de ver, reconhecer e tratar uma situação; uma teoria só cumpre seu papel cognitivo e

adquire vida quando há o pleno uso da atividade mental do sujeito; toda teoria dotada de uma complexidade somente a conserva ao preço da recreação intelectual permanente. Desta maneira, ratificam-se os pressupostos de que, no exercício do trabalho de pesquisa, a importância do método reside em oportunizar o desenvolvimento da atividade intelectual, do potencial de conhecimento de todos os envolvidos em diferentes momentos, ou seja, quando há espaço para a construção do conhecimento, da interação, da caminhada, para o exercício do saber contextualizado e não tão-somente a simples constatação ou verificação de previsões pautadas em referenciais da pesquisa e ou do pesquisador, estabelecidos antes mesmo de ser conhecido o Cenário de Pesquisa. Confirmamos as prerrogativas de que a idéia de verdade, trazida de modo exógeno, é a maior fonte de erro que se pode considerar. O erro fundamental reside na apropriação monopolítica da verdade; o descobrimento de que a verdade não é inalterável e sim frágil, junto a uma atitude investigativa, é um dos maiores, mais belos e mais emocionantes fatos do espírito humano. Em nossos processos investigativos, salientamos sempre, em nossos protocolos, a importância do Cenário em nossos estudos, apresentamos sempre nossas trajetórias até aquele momento e deixamos claro nosso posicionamento de colher os dados agregando-os, progressivamente, aos que já dispúnhamos. A idéia de exercício permanente se constituiu de modo tão forte a ponto de todos perceberem como adequada, inclusive, a nossa inversão quanto ao título deste estudo – temos o do Projeto Piloto, que foi sendo redimensionado a cada entrevista mas sempre posto como uma espécie de “recursividade iluminadora”, sempre orientou, mas em nenhum momento cerceou ou impediu a progressão, a liberdade intelectual, os potenciais de cada “Cenário” com relação às especificidades das suas “Ambientações” pelos seus “sujeitos substanciados”.

O pensamento complexo não propõe, em seu diálogo, um programa e, sim, um caminho – método – em que se colocam visíveis e à prova certas estratégias que se organizarão frutíferas ou não no caminhar dialógico. É um estilo de pensamento e de acercamento da realidade, assim, gera sua própria estratégia, inseparável da participação inventiva daqueles que o desenvolvem, é preciso trazer e formar os princípios formadores do método no caminhar e, ao mesmo tempo, inventar e criar (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003). Aqui percebemos a metodologia como geradora de Conhecimento e também de



Ação, de Arte, como jogo, como desenho da Ação de Educar, como Arte de gerar Estratégias para construir Conhecimento e Educação, Arte como Gestão de Educar<sup>1</sup>. Arte está na Ação de Ambientar, Estratégia está nos Sujeitos e nos Objetos, Método reúne Arte e Estratégia.

Nosso segundo e último ponto de reflexão deste capítulo sobre metodologia de pesquisa traz o papel da Tese no contexto de estudo e interpretação que organizamos durante todo o texto que precede este parágrafo.

Ao ler o texto de Bernard Charlot (2006), paramos para refletir sobre o que fazemos: ensino de ciências da educação, formação de professores – diz ele – são os especialistas de algo impreciso, sem fronteiras claras, difícil de identificar. O que será que significa “em educação” “sobre” “acerca” “a respeito”? Somos nós, pesquisadores, debruçados em estudos em educação ou sobre educação. Existe uma área de saber chamada educação/ou ciências da educação ou, ainda, será que a educação é uma área de práticas e políticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimento?

[...] as ciências da educação possuem uma realidade institucional, administrativa, organizacional, mas não existência epistemológica própria [...] nas “ciências da educação” constrói-se pouco a pouco uma cultura comum, fortemente inter e transdisciplinar [...] (p. 8).

O autor ainda traz sobre educação:

[...] é o fato de ela ser uma área na qual circulam [...] é um campo de saber fundamentalmente mestiço em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes práticos, fins éticos e políticos [...] é uma disciplina capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade (p. 9).

Quando, em 2005, nos dedicamos a pensar e a investir em um estudo, cujo foco residia no Curso de Pedagogia e que, no enfoque complexo e progressivo, fomos percebendo aspectos mais abrangentes, interagentes, circulares, conectados de modo sistêmico e sinérgico, porque assim foi necessário, as circunstâncias, as pessoas e as ações nos encaminharam às reflexões da Pedagogia como Ciência da Educação. Nas reflexões que apresentamos no Projeto de qualificação, trouxemos ser a Pedagogia a Ciência da Educação: 1. Pedagogia – Educador: Pelo exercício da

<sup>1</sup> Uso de maiúsculas para grifar a importância do termo no conjunto – semântica neste contexto.

Pesquisa sobre seu objeto – Fenômeno Educativo/processual, dinâmico e contingencial/ EDUCAÇÃO, pela Metodologia Qualitativa, nas intensidades da diversidade dos processos de humanização; 2. Pedagogo: Licenciatura responsável pelas reflexões e estudos sobre as múltiplas possibilidades de relações entre seres humanos que possuem e que desejam possuir conhecimentos e também apropriarem-se criticamente deles e inaugurarem movimentos de autonomia e responsabilidade social, caracterizando uma ênfase na aprendizagem; 3. Educação: Conexões complexas, significados subjetivos/objetivos contextualizados, proposições de novas ações a partir do entrelaçamento de concepções, teias resilientes como espaços e Cenários abertos/disponíveis às mudanças, gestão do conhecimento; 4. Sinergia Sistêmica: Sensibilidades interpretatórias, reflexivas, construtivas, codificadas por “selvas” diante dos desafios, exigências e linguagens do mundo. A resiliência é o sentimento de “amor ao próximo”, de doação, de solidariedade, de cristandade.

A Pedagogia, enquanto Ciência que estuda, analisa, reflete, interpreta fenômenos e processos na Área da Educação, promovendo a compreensão e a construção crítica da autonomia, da cidadania, de valores éticos, de solidariedade, responsabilidade social e humanidades, dispõe-se inteiramente à complexidade dos inúmeros processos de humanização. A Pedagogia é a Ciência que fortifica e sustenta as argumentações à pesquisa aberta e construída no espaço focal, leva condições de arbítrio e de autonomia de gestão às ambientações porque declara sua parceria responsável com a construção do conhecimento, com a substanciabilidade de seus elementos partícipes, quer e inaugura padrões de sustentabilidade quando dá conta das potencialidades e expectativas humanas contextualizadas no vigor do seu contexto social.

Quando Charlot (2006) nos interpela e diz:

Quem orienta mestrado ou doutorado sabe que com frequência os alunos desenvolvem uma pesquisa para “mostrar que [...]”. Ou seja, mostrar coisas que eles já sabem de antemão [...] Pessoalmente, eu digo: Bem, vamos esquecer tudo aquilo que é inútil. Vamos esquecer a justificativa [...] os objetivos, porque o objetivo de uma pesquisa é sempre entender o que não sabemos (p. 10).

O autor diz não querer saber sobre as hipóteses:

[...] com suas hipóteses vocês já me dão os resultados de suas pesquisas, antes mesmo de começá-las [...] o que vocês querem saber é que ninguém ainda sabe, inclusive eu? [...] como, concretamente, vocês farão isso? (p. 10).

Nosso estudo quer caracterizar a teia de relações havidas nos Cenários de Ambientação. Teias singulares, complexas, personalizadas; há como disponibilizarem-se teoricamente, mas a beleza está no campo axiológico da prática, do fazer-se “ambiente institucionalizado”. Temos como foco de Graduação o Curso de Pedagogia, temos as articulações pedagógicas e sistêmicas do todo Institucional: Direções, Coordenações, Coordenações Adjuntas, Licenciaturas, Áreas, Planos, Projetos, dimensões processuais e de gestão de pessoas na expectativa da humanização plena. Como podemos descrever antecipadamente se o valor ímpar e mais belo reside em incluir-se, perceber, propor uma interpretação de enriquecimento e trazer à luz este Cenário, deixá-lo livre para somar-se aos exemplos sociais e poder ser replicado, poder ser visto como exemplo, sem amarras de cerceá-lo antes de mostrar-se por inteiro, de contribuir com toda a sua essência, sem podas que respondam apenas às hipóteses? Porque um caso, na inteireza da sua complexidade, tem mais chances de atingir, de alguma maneira, situações de complexidade. A liberdade da possibilidade de uma Teoria Fundamentada em Dados, de enfoque progressivo, pode atender a maiores e a mais específicos desafios, pode trazer uma luz mais clara e de maior qualidade de interpretação.

## **5 Cenário de Ambientação “A”**

### **5.1 Plano de Desenvolvimento Institucional**

Para compormos nossa Análise Documental do Cenário de Ambientação “A”, tivemos acesso ao seu Catálogo Institucional 2006 e ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional – 2006/2015, ambos editados pela Universidade “A”, dos quais passamos a trazer idéias e excertos que compõem sua personalidade institucional e que nos ajudam a refletir sobre as questões que orientam este nosso estudo.

A Universidade “A”, no decorrer dos seus 35 anos de vida institucional, tem buscado a excelência em sua atuação junto à comunidade regional e nacional, guardando uma cultura de empreendimento, de valorização e de atualização frente aos desafios que se apresentam nos locais onde tem suas unidades. Data do ano de 2000 seus movimentos mais especificamente direcionados a todas as dimensões de Avaliação e de Planejamento Estratégico Institucionais, que resultaram em uma análise mais detalhada e num diagnóstico situacional da instituição que promoveram e possibilitaram uma caminhada para a realização do hoje seu Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e também dos seus Projetos Pedagógicos de todos os seus Cursos de Graduação.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) resulta, então, de uma reconstrução histórica da Universidade e de uma intensa união de esforços de todos aqueles que, na vida universitária, estiveram e estão engajados em sua vida como Instituição de Ensino Superior. Hoje, este documento representa a síntese de tudo que já se organizou e também de aspectos que se desejam alcançar, em termos de excelência. O PDI está fundamentado em uma concepção político-pedagógica que articula a missão de gerar conhecimentos

técnico-científicos com a formação de profissionais comprometidos eticamente com a sociedade, tendo presentes as suas conquistas, as suas fragilidades e também seus avanços. Seu alcance vai além de uma abordagem técnica, chegando aos pressupostos políticos e econômicos que embasam as ações previstas, sempre condizentes com as diretrizes que regem a educação nacional, expressas no texto Constitucional de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Este plano prevê a consolidação, a qualidade e o crescimento gradativo das funções de ensino, pesquisa e extensão, onde se situam suas políticas e estratégias, cujas metas e desdobramentos em ações do seu cotidiano formalizam e complementam a estrutura do seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

O ano de 1905 foi um marco significativo na história da Universidade “A” e de sua instituição mantenedora, por meio de um trabalho voltado para a educação e a saúde no País, cuja trajetória está ligada à história da sua Igreja. Sua atividade escolar iniciou-se com uma escola primária com dezesseis alunos, primeiramente, com o propósito de suprir as necessidades de seus afiliados e, posteriormente, ampliando a oferta para a população. Durante longo tempo, essas atividades de ensino se limitaram ao primário e a uma escola. A boa aceitação de tal ensino pela sociedade local induziu à expansão daquela primeira escola, não só no número de vagas, mas, também, introduzindo por completo a educação primária. Além disso, motivou a mantenedora a abrir outras escolas primárias.

A preocupação com a educação primária levou a Comunidade a manter, mesmo a duras penas, o ensino fundamental desde 1911, seis anos após a própria criação. A preocupação com ensino secundário e superior veio a manifestar-se muito mais tarde, com a criação da Faculdade de Administração em março de 1972. O antigo Conselho Federal de Educação, mediante Parecer nº 2.268/74, autorizou o seu funcionamento em 1974.

Em janeiro de 1988, o Presidente da República, senhor José Sarney, autorizou, pelo Decreto nº 95.623, a criação da Universidade “A”, a partir da Faculdade autorizada. A Comunidade Mantenedora, hoje, traz um grande complexo universitário em nível nacional. No Rio Grande do Sul, está a Universidade “A”, com mais de 30.000 alunos nos seus diversos cursos. Nos Estados de Goiás, Tocantins, Amazonas, Rondônia e Pará, mantém Institutos

de Ensino Superior e Centros Universitários, com mais de 10.000 alunos em cursos de nível superior. Acrescente-se, ainda, nesses Institutos e Centros, os cursos de pós-graduação lato sensu.

Os cursos da Universidade apresentam em torno de 164 grupos de pesquisas, cadastrados no CNPq, com 341 projetos de pesquisa em desenvolvimento no Estado do Rio Grande do Sul.

As atividades de extensão compreendem Programas Comunitários e Atividades Eventuais que correspondem a cursos, eventos, prestação de serviços, entre outros. Também as atividades culturais são desenvolvidas em nível de extensão, incluindo ações nas áreas musical, cênica, museológica, de lazer e esportes. No ano de 2006, em razão dos desafios nacionais que apontavam para uma Política Nacional de Inclusão Social, a Universidade cria a então Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Comunitário, que vem a desenvolver, durante todo o ano de 2007, ações estreitamente relacionadas à comunidade do Município onde se situa, buscando efetivar a integração social e inclusiva. Esta Pró-Reitoria, devido à intensidade de suas ações e estreito relacionamento com as Áreas do Conhecimento da Universidade "A" vem, em meados de 2007, trazer a si a Extensão Universitária, antes a encargo da Pró-Reitoria de Pesquisa, de Pós-Graduação e de Extensão. Este reescalonamento já se organizou em razão de Avaliações coordenadas pela Comissão Própria de Avaliação da Universidade, pela compatibilização de seus instrumentos.

A Universidade "A" conta com uma Editora própria, Museus do Automóvel e de Ciências Naturais, Emissora de Rádio e TV. Disponibiliza, ainda, para a comunidade acadêmica, Capelania, Orientação Educacional e Psicológica, Restaurantes, Lanchonetes, áreas de lazer e de conveniência, Apart Hotel, Ambulatórios e Rede de Hospitais com Planos de Saúde próprio e também conveniados. Esta estrutura de atendimento ambulatorial e hospitalar traz uma certa segurança e tranquilidade à comunidade universitária, que pode contar com serviços de saúde com maior facilidade dentro do seu horário de trabalho, o que significa um pequeno mas importante conforto.

A principal finalidade da Mantenedora é a educação, a cultura, a saúde, a comunicação e a manutenção de instituições de ensino em todos os níveis e graus. É uma instituição de ensino superior pluridisciplinar, dedicada à

produção, preservação e divulgação do conhecimento, reconhecida pelo Ministério da Educação e do Desporto pela Portaria nº 681/1989, à vista do Parecer nº 1.031/1989 do Conselho Federal de Educação. Com suas raízes cristãs, busca a formação completa do indivíduo. É através do ensino que a “A” atua de forma decisiva na sociedade, formando cidadãos qualificados e aptos a atuarem no mercado de trabalho.

O Cenário de Ambientação “A” é uma instituição de ensino superior privada, confessional e comunitária que considera a educação como uma prática social concreta e histórica e, ainda, uma atividade eminentemente humana, determinada no interior das relações sociais e, por isso mesmo, flexível. Seu ensino de excelência supõe a educação continuada em todos os níveis, valorizando a política federal das Diretrizes Curriculares Nacionais de todos os Cursos de Graduação.

A Universidade “A” vê, como de fundamental importância, a socialização das suas políticas, objetivos e estratégias desejadas e projetadas no seu PDI para que as suas propostas e intenções logrem êxito. Assim, é necessária a permanente e continuada avaliação e atenção de todos aqueles envolvidos tanto nos seus processos administrativos, necessários ao seu funcionamento, como pedagógicos e acadêmicos. A compatibilização destes processos de Gestão Participada se dá anualmente através de um Encontro Nacional de Avaliação Institucional que ocorre no mês de Janeiro, avaliando o ano que passou e projetando suas metas para o ano que se inicia. Esse evento reúne representantes de todos os segmentos universitários de todas as unidades do complexo da Universidade “A”. Todos os participantes têm possibilidades tanto de contribuir com as pautas que se desenvolvem, quanto de avaliarem e proporem novas ações a serem implementadas. São momentos de troca entre as unidades de todo o País.

Por volta de 1968, com o desenvolvimento do município onde está situada a Universidade “A”, que hoje é o pólo de uma das mais importantes áreas econômicas e industriais do Rio Grande do Sul, cresceu a necessidade de expansão da rede de ensino em todos os níveis. Foi criado, então, o Colégio RC. Com a demanda crescente por educação superior, em 1972, passou a funcionar, nas dependências desse colégio, a Faculdade de Ciências Administrativas, com o Curso de Administração de Empresas. Ainda devido à

demanda, novos cursos superiores foram sendo criados, fazendo com que, em 1981, as faculdades fossem transferidas para um campus próprio, que hoje é o Campus Central da Universidade “A”, neste mesmo Município, a qual atingiu, em 1988, o status de Universidade. No ano seguinte, foi reconhecida pelo MEC.

Atualmente, a Universidade “A” possui campi em oito municípios do Rio Grande do Sul: “C”, São Jerônimo, Guaíba, Torres, Cachoeira do Sul, Gravataí, Carazinho e Santa Maria. Mantém, desde 1991, um Complexo Hospitalar (ambulatorios e hospitais), vinculado às atividades de ensino e pesquisa, que atuam em consonância com a filosofia educacional da Mantenedora.

A filosofia educacional da Universidade “A” está fundamentada na fé cristã proclamada nas Escrituras Sagradas do Antigo e Novo Testamentos e confessada nos credos ecumênicos e documentos confessionais da Igreja, reunidos no Livro de Concórdia de 1580. Tem como princípio norteador divulgar a mensagem cristã, por ela crida como a verdade sobre Deus e Sua relação com a Humanidade. Como parte integrante desta missão, está o cultivo da mente, como bem expressa o Lema da Universidade “Veritas vos Liberabit” (“A Verdade vos Libertará”), inspirado no texto bíblico de João 8:32: “[...] conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará”. Por esta razão, a Mantenedora orienta a Universidade, cuja tarefa principal é descobrir e transmitir a verdade e ser um modelo, um exemplo de instituição confessional cristã cuja meta é proporcionar uma formação integral do profissional, educando-o para esta vida com a perspectiva de eternidade preparada por Deus, que é Amor.

Nesta condição, a Igreja engaja-se na educação para ser fiel aos seus objetivos específicos. A Universidade “A” pauta seu desenvolvimento em quatro princípios norteadores. Os três primeiros trazem a educação e a pessoa:

- Pessoa humana como centro de sua ação, procurando sempre a justiça, a fraternidade, a igualdade no relacionamento entre as pessoas, no espírito de liberdade com responsabilidade com vistas ao bem comum;
- A educação concebida como fator de desenvolvimento integral do homem agente e sujeito de sua própria trajetória histórica;
- A educação como instrumento de transformação social e progresso científico e tecnológico, com vistas a corrigir desigualdades e promover o bem comum, construindo uma sociedade mais justa e fraterna (PDI, 2006, p. 34).



E o último traz o aluno como sujeito e agente de seu processo educativo:

- [...] devendo ele próprio tomar consciência de que é responsável pela sua educação, a partir do conhecimento e desenvolvimento de suas aptidões pessoais, dos valores profissionais e do papel que pretende desempenhar na sociedade (PDI, 2006, p. 34).

Os valores nascem das crenças, da filosofia de vida da Instituição e do desejo de vivência e difusão de princípios morais e éticos, por parte da Mantenedora, da Universidade e dos empreendedores, colocando, como seus valores essenciais, um conjunto de 10 itens. São seus seis primeiros:

- Busca permanente da qualidade em educação, saúde e tecnologia;
- Preocupação permanente com a satisfação das pessoas que fazem parte do Complexo [...];
- Foco primordial no aluno e na qualidade acadêmica;
- Foco no ser humano e qualidade de vida em saúde e cultura;
- Vivência e difusão dos valores e ética cristãos;
- Cultivo do convívio social em termos de mútuo respeito e cooperação e da consciência crítica da sociedade (PDI, 2006, p. 34).

São seus quatro últimos, baseados na fé cristã:

- Promoção do bem-estar social por todos os meios legítimos;
- Fidelidade ao lema: “A Verdade vos Libertará”;
- Formação integral da pessoa humana em conformidade com a filosofia educacional [...], cuja existência se desenrola na presença de Deus, o Criador;
- Desenvolvimento do senso crítico e a autocrítica, sem perda dos valores legítimos do amor, sentimentos, emoções (PDI, 2006, p. 34).

Tendo como pano de fundo a visão cristã, na sua Proposta Pedagógica, o Cenário de Ambientação “A” tem procurado desenvolver um modelo próprio de Universidade confessional e comunitária. Neste modelo, recusa a premissa, hoje comum, de que o conhecimento fragmenta-se em especializações estanques e concepções de mundo que se excluem reciprocamente. Ao contrário, não se contenta com verdades isoladas e procura relacionar todos os conhecimentos com a Verdade. Deste modo, como o verdadeiro não se opõe ao verdadeiro, não se opõe ao exame crítico e rigoroso de todos os conhecimentos, respeita a liberdade acadêmica sempre orientada com responsabilidade. Valoriza e estimula o pluralismo, entendido não como

diluição das diferenças em um todo, mas como diversidade na unidade, regulada pelas regras da civilidade (ou o princípio do amor); desenvolve a educação como um processo de cultivo da mente e de interação social conduzido à participação plena, produtiva e crítica das pessoas na sociedade; aciona a educação como meio para o desenvolvimento social, habilitando seus egressos a contribuírem para o bem comum na medida de suas responsabilidades sociais e profissionais.

Face às profundas e rápidas transformações da sociedade, a Universidade “A”, pelo ensino, fornece aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, baseada em quadros teóricos e analíticos gerais/globais e também específicos de uma visão global do mundo e de suas sociedades e culturas frente às transformações. Com isso, possibilita o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade, da responsabilidade e da disponibilidade para a mudança, desejando, assim, uma formação profissional de nível superior que possibilite, a seus egressos, encontrarem formas dignas e aptas de vivência e convivência, de maneira democrática e participativa.

Nesta mesma perspectiva, valoriza a pesquisa científica, básica e aplicada, não apenas como forma de incrementar a riqueza da sociedade, mas especialmente como busca pela verdade, como convite para uma vida de investigação, diálogo e entendimento. Através da pesquisa, a Universidade reestuda as origens do conhecimento científico, testa verdades estabelecidas, amplia as fronteiras do saber, descobre novas aplicações de conhecimentos, aperfeiçoa o processo de ensino e de aprendizagem.

Neste enfoque, também, a extensão se apresenta como forma de intercâmbio entre a comunidade universitária e a comunidade social. A Universidade não constitui entidade à parte; é instituição da própria comunidade, mantida para o fim específico de promover a busca pela verdade e o bem comum através do cultivo das ciências, das artes e da técnica. Neste sentido, realiza programas comunitários de estreita valorização e promoção da saúde coletiva, da natureza, dos animais e das pessoas, da educação, da socialização, da orientação jurídica e administrativa.

Conforme o Art. 207 da Constituição Federal e o Art. 53 da LDBEN, a Universidade “A” goza de autonomia didático-científica, administrativa,

financeira, patrimonial e disciplinar para nortear todas as suas ações, em consonância com seus princípios e valores.

Suas Políticas Gerais (PDI, 2006, p. 44-5) dizem respeito às suas concepções, tanto de fundamentos cristãos quanto de ideologias:

- Promover a educação e a formação integral humana numa perspectiva ética e de responsabilidade, calcada em princípios cristãos, visando ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, do conhecimento científico e do aperfeiçoamento cultural e profissional;
- Preservar a tradição cristã, confrontando-a com outras concepções veiculadas na sociedade e propondo-a como alternativa de interpretação do sentido da existência humana;
- Oportunizar situações de aprendizagem que possibilitem a formação do cidadão comprometido com a realidade que o cerca, atuando de forma crítica e responsável, tendo condições de participar e produzir em um mundo de constantes mudanças;
- Propiciar condições para que teoria e prática sejam ações constantes, tendo como perspectiva a transformação social.

Com relação às Cinco Áreas do Conhecimento, que reúne Educação, Ciências e Artes; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências Agrárias; Saúde e Bem Estar Social e Tecnologias e Computação:

- Formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, considerando a formação técnico-científica e cristã, possibilitando ao acadêmico a sua integração na realidade histórica e social, no comprometimento com a realidade contextual, atuando de forma crítica e responsável, tendo condições de participar, produzir e intervir no mundo em constantes mudanças e no desenvolvimento da comunidade regional e da sociedade brasileira (PDI, 2006, p. 44-5).

Com relação às atividades de Pesquisa e de Extensão:

- Incentivar o trabalho de pesquisa, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos;
- Promover a extensão, aberta à participação da comunidade, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes do ensino, da criação do conhecimento resultante da pesquisa científica e tecnológica desenvolvida na Universidade e a formação integral do aluno (PDI, 2006, p. 44-5).

Com relação aos encaminhamentos administrativos que desenvolve:

- Prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade;
- Reduzir as perdas de alunos por evasão, trancamento e/ou cancelamento de matrícula;
- Buscar a fidelização dos seus clientes através de ações pertinentes;
- Pesquisar todo semestre, por amostragem, o nível de satisfação dos alunos e tomar as medidas que os resultados sugerirem (PDI, 2006, p. 44-5).

Com relação ao Docentes, às relações entre discentes-docentes, quanto aos apoios dos serviços de secretarias e documentações e com relação à atualização:

- Trabalhar constantemente na busca da adesão dos professores e alunos aos objetivos da Instituição como sendo o melhor investimento em qualidade e desenvolvimento;
- Desenvolver estruturas de opções que facilitem o trabalho docente e discente, possibilitando que invistam mais tempo no processo ensino aprendizagem;
- Implantar processo de desburocratização, com o auxílio da tecnologia;
- Implantar novas estruturas para as áreas da educação continuada e da educação executiva (PDI, 2006, p. 44-5).

Para que a gestão da instituição seja coerente com seus princípios e valores, foram adotadas diretrizes de atuação, conforme constam no texto do seu PDI (2006, p. 45-6), que visam: à responsabilidade pelo desenvolvimento de ações locais; à presença dos valores cristãos, em todos os seus Projetos e Programas; respeito aos contornos sociais e espaciais dos contextos econômico, político, cultural e histórico de todas as localidades de suas unidades; promoção tecnológica, produção e difusão da cultura e da ciência; formação plural nas dimensões acadêmica e profissional, baseadas na ética e na responsabilidade; consolidação de ações comunitárias que formalizem a pesquisa e a extensão, pelo ensino crítico e emancipatório; promoção da inclusão social, da valorização multicultural, da fidelização, da satisfação de todos os segmentos da comunidade universitária.

Na área do seu desenvolvimento acadêmico, a Universidade “A” destaca suas políticas para cada modalidade de ensino, objetivando qualificação, dinamização, diversificação e ampliação de oportunidades que resultem na melhoria da qualidade universitária e de sua contribuição ao

desenvolvimento científico, tecnológico e social nas regiões de sua abrangência em caráter nacional, buscando implementar um perfil de atuação didático-pedagógico voltado para a realidade local e regional, favorecendo-a e implicando-a no desenvolvimento nacional. A Universidade “A” busca seu aperfeiçoamento constante e deseja, não só, consolidar, como ainda melhorar com substância seus processos, resultados educacionais e de produção acadêmica.

São seus princípios básicos o fomento e o incentivo à Pesquisa, às ferramentas de infotecnologia, principalmente nas formas de educação a distância; às parcerias com Centros de Excelência nas mais variadas áreas, no Brasil e no mundo; otimização da relação teoria e prática sob as possibilidades extensionistas, acadêmicas, de ensino, de pesquisa, de pós-graduação; otimização dos indicadores nas avaliações externas e internas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

A política da Universidade “A” para o ensino de graduação fundamenta-se na integração do ensino com a pesquisa e a extensão, objetivando formação de qualidade acadêmica e profissional. Cultiva e promove, portanto, uma prática calcada em princípios éticos e cristãos que possibilite a construção do conhecimento técnico-científico, o aperfeiçoamento cultural e o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico e responsável, que impulse a transformação sócio-político-econômica da sociedade.

Os diferentes Cenários em que se desenvolve a educação exigem uma reorientação dos serviços prestados pelas Instituições de Educação Superior, que devem possibilitar a capacitação profissional e criação de inteligência crítica. Nestas circunstâncias, a formação do profissional é tema recorrente em países que buscam modernização e neles os cursos superiores de tecnologia passam a ser ofertados na busca de instrumentalizar a educação profissional, reforçando o princípio da flexibilização dos diversos cursos de tecnologia, pois eles somente deverão ser ofertados em razão de demanda do setor produtivo. A região de abrangência da Universidade “A” justifica a criação e a oferta de cursos para a formação de tecnólogos e, também, de educação a distância; neles, o objetivo maior é que a educação superior seja um fator dinamizador do desenvolvimento humano, eixo de transformação produtiva e de desenvolvimento sustentável.

O texto do PDI da Universidade “A” aponta e explica Políticas articuladas com o Ensino e que são exigências das DCNs dos Cursos de Graduação: Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão do Curso ou outras denominações, atendendo às diversidades acadêmicas, Prática Profissional como ponto básico de reflexões ao longo dos cursos. Essas trazem a valorização do trabalho contextualizado, a busca de soluções inclusivas, a responsabilidade social e a sustentabilidade ecológica e também econômica. A hipótese central do trabalho considera a prática do aluno na intervenção em sala de aula e na área profissional em geral, como o elemento central para inovações curriculares, o que leva ao estabelecimento da relação entre a teoria e a prática em cada disciplina do currículo, não só nas disciplinas tradicionalmente compreendidas como “práticas”, mas em todas elas.

As atividades permanentes de prática profissional, articuladas com o ensino, estão ligadas ao conceito de “laborabilidade” (em lugar de empregabilidade) na medida em que essas competências constituem, na verdade, um trabalhador polivalente que pode, quando bem preparado, ser mais autônomo para decidir seu percurso no mercado de trabalho.

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade “A” traz uma Política de Iniciação Científica e Tecnológica que prioriza a formação de recursos humanos através do aprimoramento acadêmico-profissional do aluno em todas as áreas do conhecimento. Possibilita, assim, o despertar e aprimorar de qualidades do estudante universitário na formação da atitude científica que se reflete no preparo de um profissional capacitado a enfrentar os novos desafios, que são a tônica de um mundo globalizado e competitivo.

Ainda como uma das suas Políticas articuladas ao Ensino a Universidade “A” configura a Extensão como princípio para a formação do Profissional Cidadão. Na Formação Acadêmica é imprescindível a efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente ou para referenciar sua formação com os problemas que profissionalmente terá de enfrentar.

A capacitação e formação continuada dos professores da Universidade “A” estão regulamentadas no Plano de Carreira Docente. A Universidade considera a capacitação, a atualização e a formação continuada dos seus

Docentes como um direito para o exercício de sua cidadania e para o seu aperfeiçoamento profissional e pessoal. Para tanto a Universidade disponibiliza programas de capacitação a todos os docentes, de acordo com o interesse de cada curso ou segmento, conforme analisado pelo Conselho da Área e deliberado pelas respectivas Pró-Reitorias. O principal objetivo da capacitação é o aperfeiçoamento técnico, científico e cultural dos docentes, na perspectiva da construção sistêmica de um padrão unitário de qualidade, que venha a se constituir em um diferencial competitivo da Instituição, mas que tenha sido construído pelos Docentes e que possa ser socializado com todas as Unidades que assim o desejarem.

Com relação aos seus recursos acadêmicos, a biblioteca aparece como um ponto forte da Universidade “A” na sua sede, procurando estar provida, atualizada, informatizada e ágil, sendo fundamental que as solicitações de livros, periódicos e outros recursos, sejam atendidas de forma a permitir que o alunado e o professor possam utilizar-se do material bibliográfico necessário tanto para o ensino quanto para a pesquisa e a extensão. Há, também, salas de consulta e trabalho privativas para pequenos grupos, tornando possível a presença de professores com seus grupos de estudos.

A Universidade “A” assume como Missão Institucional

desenvolver, difundir e preservar o conhecimento e a cultura pelo ensino, pesquisa e extensão, buscando, permanentemente, a excelência no atendimento das necessidades de formação de profissionais qualificados e empreendedores nas áreas da educação, saúde e tecnologia (PDI, 2006, p. 93).

E como Objetivo Geral, a Universidade “A” traz:

Promover a educação e a formação integral do ser humano numa perspectiva ética e de responsabilidade, calcada em princípios cristãos, visando ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, do conhecimento científico e do aperfeiçoamento cultural e profissional (PDI, 2006, p. 93).

Nos Objetivos Específicos, são enfatizadas a tradição cristã da Universidade e suas possibilidades de oportunizar uma educação de valores dos seres humanos em comunhão com a ética, a verdade, a preservação da natureza em todos os seus aspectos; a participação democrática na sociedade



e sua transformação; o ensino, a pesquisa e a extensão na promoção da formação técnico-científica frente aos desafios e mudanças deste novo século, que exige profissionais empreendedores e preparados, inclusive politicamente; a questão da vida em comunidade, dos valores coletivos, da inclusão social, dos movimentos populares, das culturas manifestas e das sub-culturas discriminadas; as relações nacionais e internacionais que visam à integração de aprendizagens e de conhecimento.

A Universidade “A”, no decorrer de 2006 a 2015, buscará ser uma Instituição de referência no Ensino Superior em cada localidade em que atua, estar entre as dez melhores do País no que tange à qualidade de oferta de ensino, do seu quadro docente, da produção de pesquisas, dos serviços de saúde preventiva e curativa, à consolidação do seu parque tecnológico. Recentemente houve uma premiação importante para os cursos de engenharias, quando foi recebido um prêmio máximo para um protótipo de carro com baixíssimo uso de combustível por quilômetro rodado, em São Paulo. O grupo de alunos autor do Projeto em Laboratório e o Professor responsável apresentaram seu produto nesta “competição”, desenvolveram todas as provas no autódromo em São Paulo e saíram de lá com o Prêmio máximo. O tema sobre uso de combustíveis é altamente pesquisado pela Área de Tecnologia e Computação da Universidade, assim como a Engenharia de Plásticos e a Engenharia Ambiental. A Universidade “A” acredita que, desta forma, está desenvolvendo pesquisas que trarão muitos benefícios à sociedade além de construir condições de competitividade no perfil dos seus alunos. Esta é uma possibilidade de estabelecimento do aluno no mercado de trabalho, que valoriza muito a criatividade, o trabalho em equipe e o alcance de metas ecológicas e de sustentabilidade para todos no planeta.

Ao se planejar, o Cenário de Ambientação “A” pretende criar um ambiente de excelência nos seus sistemas organizacionais e estratégicos para o controle e orientações permanentes às suas políticas. São utilizados, como indicadores globais de Avaliação do Desempenho Institucional: Identidade, Sinergia e Integração, Ambiente Humanizado, Antena para Oportunidades, Competências Essenciais, Melhoria Contínua, Sustentabilidade a pequeno e também a longo prazos, Coesão, Competitividade e Metas, Descentralização e Desburocracia, Mudança de Portfolio, Flexibilidade, Gestão da Mudança,



Estratégias claras, Universidade Cidadã – forte Responsabilidade Social, Incentivos ao Empreendedorismo, Ousadia.

A Universidade “A”, durante seus mais de 35 anos de atividades no campo educacional, encarou os desafios de seu tempo, alicerçada em uma filosofia que contempla o aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem, que se vê como um espaço coletivo e democrático, que oferece a seus alunos o acesso ao saber, ao diálogo, à reflexão, à livre expressão da individualidade, ao desenvolvimento da autonomia, da cidadania e da ética.

O conceito de qualidade está explícito nos documentos oficiais da Universidade “A” e não pode se opor à sua confessionalidade, apregoada na máxima “A Verdade vos Libertará”, nem aos parâmetros nacionais de qualidade, também expressos amplamente nos documentos legais, tão proficuamente divulgados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Por essa razão, a Universidade “A” compartilha com o MEC a crença de que o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) poderá conduzir a educação brasileira a patamares internacionais de qualidade. Alia-se, assim, à Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES) cujo propósito é concretizar o que está previsto no SINAES.

Quanto à Metodologia do Ensino Superior, preconizada como parte da análise do processo de ensino e sua relação com o contexto global do fenômeno educativo, bem como da configuração do ensino e da aprendizagem como uma dinâmica interativa seus componentes curriculares de ensino são organizados de acordo com uma visão eminentemente processual e o desenvolvimento curricular como um campo de intervenção e ação do professor e do aluno. Essa abordagem está relacionada, mais especificamente, com a seleção de componentes curriculares, sua estruturação e seqüenciação, o planejamento e a avaliação das atividades que tenham como finalidade o entendimento e a apropriação de saberes e competências. Assim, a Universidade “A” coloca, no seu cotidiano acadêmico, a busca pela Interdisciplinaridade como desafio pedagógico ao longo de todo o seu desenvolvimento didático-metodológico, trazendo a pesquisa e a extensão como exercícios obrigatórios da ação docente/discente/objeto de estudo em sala de aula, onde quer que ela aconteça.

O Paradigma Educacional que norteia todo o trabalho educativo e formativo profissional do Cenário de Ambientação “A” se define, também, a partir dos “Pilares da Educação para o Século XXI”, trazidos por Jacques Delors (2005), o Aprender, o Fazer, o Ser e o Conviver:

- Aprender a aprender, visando a uma situação de aprendizagem que vislumbre a autonomia do aprendiz para uma educação permanente e continuada;
- Aprender a fazer, visando à construção de um homem com condições de aprender a fazer o novo, ou o inusitado, não se submetendo à tecnologia, mas dominando-a;
- Aprender a conviver, visando à co-responsabilidade em relação ao bem-estar do outro, solidarizando-se com ele e sendo tolerante com as diferenças, buscando sempre um convívio harmonioso e solidário (PDI, 2006, p.165).

Enfocando o Ser e a Formação Continuada:

- Aprender a ser, entendendo que o homem não é um ser acabado e que a cada momento deve aprender a ser mais humano;
- Aprender ao longo de toda a vida, entendendo que o que sabemos ou aprendemos só nos mostra quão longo é o caminho e que vantagens temos ao dedicar a vida a aprender sempre mais (PDI, 2006, p.165).

Essas reflexões e definições apontam para os princípios das diretrizes curriculares nacionais, que a Universidade adota como orientação dos seus Projeto Pedagógico Institucional e Projetos Pedagógicos de todos os Cursos de Graduação.

A Professora Bélgica, ao ser entrevistada, nos mostra como sua história se mistura à história da Universidade “A”.

Iniciei na Universidade “A” em Agosto de 2001, quando o Projeto Brasil 500 anos estava em seu auge. Desde meu ingresso tenho procurado participar das modificações do Curso. Lembro das mudanças de cada matriz curricular, das discussões com os campi do Sul sobre as disciplinas que passariam a compor esse currículo, da discussão do que perdíamos e o que ganhávamos. Acredito que minha inserção como representante docente no colegiado do Curso, no período de 2003-2004, contribuiu muito para que eu compreendesse a Universidade de um lugar mais abrangente. Conhecer o todo das relações institucionais e com o próprio Ministério de Educação (Documento 3, 2007, p. 5).

Sobre os documentos oficiais da Universidade “A”, a mesma Professora afirma:

Entendo que a [...] nacionalmente tem uma única filosofia, isto é, seus princípios, como por exemplo, [...] se fazem presentes na constituição dos diferentes campi. Li partes do PDI e PPI quando fizemos o Projeto do Curso, pois os fundamentos iniciais de nosso Projeto de Curso foram constituídos a partir desse material, mas não li todo o PDI e o PPI da Universidade. Desconheço os projetos de curso de outros cursos da instituição (Documento 3, 2007, p. 10).

A Professora Espanha é outro exemplo de vida profissional que foi sendo construída no Cenário de Ambientação “A”:

Iniciei em 1º/04/1992, inicialmente atuando no Laboratório de Aprendizagem, enquanto aguardava a aprovação de um projeto que havia realizado a pedido da Diretora do Centro de Educação, Ciências e Letras, cujo objetivo era desenvolver recursos audiovisuais para os professores das licenciaturas; logo em seguida comecei a atuar na disciplina de Currículos e Programas, no Curso de Pedagogia. Com esta disciplina, trabalhei nos campi de Guaíba e São Jerônimo. Mais tarde, fui convidada a desenvolver a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio I e II, que passou a chamar-se, passados alguns anos, com as mudanças curriculares, Políticas Educacionais; Também atuei na disciplina Planejamento Curricular, esta fazia parte apenas do currículo do curso de Pedagogia (Documento 3, 2007, p.19).

Atualmente a Professora Espanha desenvolve uma disciplina, já esteve na Direção do Curso, é pesquisadora e é uma das Coordenadoras do Laboratório de Ensino do Curso de Pedagogia:

[...] Currículo e Gestão em Ambientes Educativos (08 créditos) que abrange o conteúdo de Currículos e Programas, Planejamento Curricular e Políticas Educacionais e faz parte do currículo de todas as licenciaturas. De agosto de 2002 a dezembro de 2005 exerci a função de Diretora Adjunta do Curso de Pedagogia e considero importante que todos os professores, em algum momento vivenciassem esta experiência para ter uma idéia do que significa administrar um curso. Desde 2006 sou uma das coordenadoras do Laboratório de Ensino e Aprendizagem/Brinquedoteca. Sou líder do grupo de pesquisa Gestão da Educação desde 2003, que faz parte da linha de pesquisa Educação-Gestão de um Mapa Conceitual, tendo implementado vários projetos de pesquisa (Documento 3, 2007, p. 20).

A Professora também atua e atuou em cursos de Pós-Graduação, Extensão e se constitui numa grande incentivadora dos trabalhos de iniciação científica no exercício da Pesquisa:

Já atuei também nos cursos de Especialização, com a disciplina Políticas Públicas e Metodologia do Ensino Superior;

nos cursos de Extensão como Formação Continuada para Secretários de Escola (2005, 2006, 2007); ministrando oficinas de Elaboração do Currículo Vitae no Laboratório de Ensino e Aprendizagem/Brinquedoteca; elaborando questões para Concursos Públicos; Orientando Trabalhos de Conclusão de Curso em 2002, 2003, 2004 e 2005; participei do Conselho do Curso de Pedagogia de 08/2002-12/2004; desenvolvi atividades como avaliadora de Trabalhos no V Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica e X Salão de Iniciação Científica; no IV Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica e IX Salão de Iniciação Científica e Tecnológica (Documento 3, 2007, p. 20).

Estes depoimentos de duas Professoras da Universidade “A” nos exemplificam um pouco das possibilidades de cada Professor em desenvolver atividades distintas na Gestão de um Curso de Graduação; também nos mostram as possibilidades de participação docente, ficando claro que a Universidade “A” traz os seus Professores para uma dinâmica rede de responsabilidades.

## **5.2 A Universidade e o SINAES**

A Universidade “A” procurou sempre se apresentar como instituição com identidade e características próprias. Na busca e consolidação dos seus objetivos, a avaliação institucional revestiu-se de uma importância especial - independentemente de ser ou não uma exigência dos órgãos legais de ensino superior, houve uma necessidade interna de avaliação, análise, recomposição de objetivos e funções.

O seu processo de auto-avaliação teve início em 2000, quando foi realizado o documento denominado “Diagnóstico Institucional”, que identificou aspectos que se tornaram Metas e Objetivos a serem perseguidos por toda a Comunidade “A”: consolidar e garantir a continuidade do processo de avaliação; promover a sensibilização e o comprometimento de todos, funcionários, professores, alunos e técnicos administrativos, no processo de aprimoramento e crescimento da Universidade; incentivar a participação, por meio de grupos de trabalho, do corpo docente e técnico administrativo, na busca de soluções; promover uma maior interação entre as lideranças de diferentes setores; elaborar e atualizar fontes de informação unificadas e consistentes; trabalhar a aproximação e coerência entre o discurso e a prática; divulgar os resultados da auto-avaliação, visando provocar uma

reflexão sobre os mesmos junto à comunidade acadêmica e incentivar o desenvolvimento da cultura de avaliação institucional e de curso (PDI, 2006).

Em Janeiro de 2001, foi instituída a Comissão Permanente de Avaliação Institucional (COPEAI), que coordenou o processo interno, consolidando-o no Documento de Avaliação Institucional, no final do ano. O papel da COPEAI, que representou todos os segmentos da Instituição, foi encaminhar o programa com objetivos e estratégias definidos, diagnosticando, analisando e, principalmente, redimensionando as ações previstas. Essa Comissão apontou, com base no diagnóstico institucional, as grandes linhas de trabalho a serem seguidas, envolvendo oito eixos temáticos do saber: ensino-aprendizagem e currículo, docentes e sua qualificação, pesquisa e excelência, pós-graduação e corpo discente.

A partir de 2004, a Instituição, dando cumprimento às orientações da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), passou a participar do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e nomeou por Resolução a sua Comissão Própria de Avaliação (CPA) que, hoje, tem a coordenação de toda e qualquer ação de avaliação, envolvendo cursos e a Instituição.

Com base nos resultados obtidos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), cada curso da Universidade “A” implementa ações, de acordo com suas peculiaridades, com o objetivo de atingir melhores resultados nos exames seguintes. Para a realização dessas atividades, os colegiados de curso contam com a participação ativa de outros órgãos da Universidade, os quais se co-responsabilizam pela implementação das ações, juntamente com o Coordenador do Curso e seu Conselho.

A principal sistemática de utilização dos resultados das avaliações é realizada em reunião anual, em que toda a Equipe Gestora da Universidade “A”, revê e redireciona as metas do PDI de acordo com cada realidade, sempre ouvindo as experiências pelas quais as Unidades já passaram.

A partir das avaliações realizadas e com o propósito de manter a coerência entre os aspectos acadêmico-administrativos e a vocação global da Universidade, foi definido o perfil desejado para o corpo docente da Instituição, incluindo as habilidades, os requisitos básicos e o compromisso social do professor. Com relação às suas emoções, espera-se um profundo equilíbrio

emocional, um elevado senso de responsabilidade e de muita sensibilidade, postura e perfil de referencialidade para seus alunos e colegas na sua ética e prática cristãs. A Universidade “A” traz como competências docentes: segurança, convicção, entusiasmo, bom humor, versatilidade, parceria, conhecimento, valoração científica e qualificação.

A Professora Alemanha exemplifica estas expectativas com relação ao seu trabalho docente:

A relação é de inclusão. Somos conscientizados sobre nossas responsabilidades e papéis que precisamos assumir frente ao sucesso da proposta da Universidade (Documento 3, 2007, p. 2).

A Professora Espanha se coloca também sobre este tema:

Eu me defino como um professor que busca desenvolver no aluno a responsabilidade pelo fazer pedagógico, trabalhando a importância de ser professor e gostar da sua profissão para poder atuar com responsabilidade, com amor, compreensão e afeto pelo ser humano. Considero muito importantes todos os cursos de licenciatura e procuro realizar, dentro da sala de aula, a integração dos diversos cursos ali representados por seus alunos para que estes, não saiam com uma visão compartimentada da sua disciplina, mas que entendam que o seu trabalho só será de qualidade se estiverem integrados às demais disciplinas para que possam juntos desenvolver o ser humano de forma integral, cada um fazendo sua parte dentro de sua área de conhecimento, buscando, também, prepará-los para a cidadania e para o mundo do trabalho (Documento 3, 2007, p. 22).

A Aluna Hungria faz das suas palavras uma oportunidade de desabafo conosco:

Ao ingressar [...] em 2002/1, guardei uma enorme expectativa sobre os estudos e a aprendizagem que iria me fortalecer como profissional, foi um ano maravilhoso. Ao passar dos anos, conheci professores bons, que desenvolvem sua disciplina com determinação e vontade, demonstram gostar do que fazem, mas também encontrei professores que me deixaram com sensação de sair sem nenhum acréscimo, falhas causadas que hoje, quando escrevo meu relatório fico pensando onde acho este assunto, qual teórico, qual material, este tipo de professor é que sinto que a [...] poderia ter mais consciência em procurar pessoas que estão determinadas a pesquisar com seus alunos, pois hoje vejo que não importa a idade, aluno é sempre aluno e professor sempre professor, então por que não trabalhar conforme estudamos, aprendemos nos livros, acredito que a [...] deixa muito a desejar com os professores que dizem uma coisa e fazem outra completamente contrária (Documento 3, 2007, p. 39-40).

Em dezembro de 2005, em um Cenário bastante agitado de mudanças nas matrizes curriculares de todos os Cursos de Graduação da Universidade “A”, foi criada a Diretoria de Assessorias Pedagógicas de todas as Áreas do Conhecimento e de setores representativos pedagógicos da Universidade como Pós-Graduação, Pró-Reitorias e Ensino a Distância. A DIAP, como ficou conhecida, teve uma vida curta, já que, em final de 2006, sua Direção foi encerrada e permaneceram, tão somente, as Assessorias Pedagógicas das Cinco Áreas do Conhecimento, já trazidas anteriormente. Estas cinco Assessorias trabalham junto aos Diretores, Coordenadores e Professores das Áreas, comprometendo-se com o desenvolvimento e a atualização pedagógica das Áreas, o que significa trabalhar diariamente com processos pedagógicos e de gestão administrativa. Visam, inclusive, intermediar e promover situações de ensino e de aprendizagem que organizem coerentemente a realidade acadêmica de acordo com as diretrizes da Universidade “A”, dispostas nos seus documentos. Estas Assessorias da Sede comunicam-se com as Assessorias dos campi de todo o Brasil, na tentativa de manter o perfil da Universidade “A” em território nacional.

### **5.3 Projeto Pedagógico Institucional**

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é o documento que norteia as ações da Universidade “A” em todas as suas instâncias pedagógicas, além de definir muitas das suas relações com o espaço exterior. O adjetivo pedagógico garante a não neutralidade desse documento e o seu compromisso com o pedagógico. É um processo permanente de reflexão crítica a partir do cotidiano de trabalho dos participantes da instituição. É, neste sentido, um processo de aprendizagem, concebido e encaminhado no tempo e no espaço.

O Projeto Pedagógico Institucional da Universidade “A” está fundamentado em uma concepção político-pedagógica que articula a missão de gerar conhecimentos técnico-científicos com a formação de profissionais comprometidos eticamente com a sociedade. Seu alcance vai além de uma abordagem técnica, chegando aos pressupostos políticos e econômicos que embasam as ações pedagógicas previstas, sempre condizentes com as diretrizes que regem a educação nacional, expressas no texto da Constituição



Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96.

Considerando a educação como uma prática social concreta e histórica e uma atividade eminentemente humana, determinada no interior das relações sociais e, por isso mesmo, flexível, a Universidade “A” coloca que seu PPI não é um documento imutável, estando, portanto, sujeito às alterações que o momento histórico e o contexto social concreto vierem a requerer.

O PPI da Universidade “A” apresenta, como seu objetivo Geral: Organizar e sistematizar as políticas e diretrizes das ações que desencadearão a melhoria da qualidade dos processos e programas da Universidade.

E como específicos:

- estabelecer políticas e diretrizes para a atuação da Universidade, de acordo com a realidade social e profissional, local e regional;
- analisar os documentos institucionais, seus objetivos e estratégias previstas para estabelecer as políticas e as diretrizes;
- construir as linhas básicas para toda a ação, pretendendo alcançar a excelência na formação do educando;
- implementar e consolidar as propostas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento;
- contribuir para o desenvolvimento do corpo social, sua qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania (PPI, 2006, p. 8).

Além de vários aspectos destacados pela Universidade “A” em relação ao seu Marco Situacional, vimos como pertinente trazer suas preocupações com relação à Educação: é fundamental priorizar o acesso ao conhecimento de qualidade, estimular a cooperação institucional local e, externamente, reduzir ao máximo, critérios burocráticos que se baseiam em visões excessivamente conservadoras e impedem a criação de novas experiências. O conjunto social – principalmente a Universidade – precisa de um redobrado esforço na capacitação de profissionais que desenvolvam localmente as novas formas de educação planetária. Na dimensão globalização, alguns aspectos são de significativa relevância para a Universidade: expectativa de vida em uma sociedade multicultural, internacionalização da qualidade curricular, atração de parcerias estrangeiras e estudantes em estágios, intercâmbios e pesquisas, responsabilidades globais: desenvolvimento sustentado e proteção ambiental, serviços de provisão transnacional e novas formas internacionais de



acreditação dos processos e produtos nacionais, internacionalização do próprio Ensino Superior, desmantelando barreiras ao acesso das novas descobertas e tecnologias científicas.

Como instituição multicampi, a Universidade “A” enfrenta muitos desafios, porém, é próprio da vida acadêmica entender que estes se constituem novos estímulos, até porque do contrário a Universidade seria sem vida. Acredita que uma Universidade viva é aquela que pulsa na busca constante de novas respostas para o aumento de qualidade no desempenho acadêmico do ensino, da pesquisa e da extensão. Da mesma forma, persegue o fortalecimento progressivo de seus compromissos com a sociedade regional e nacional, tanto pela transferência na prestação de serviços quanto pelo aperfeiçoamento dos mecanismos de planejamento e de gestão universitária.

Estruturar-se em diversos campi, todavia, significa um enorme investimento de difícil gerência, resultando em uma imensa capacidade instalada que pode se tornar ociosa. O surgimento e multiplicação dos campi universitários possibilitam o incremento da capacidade de absorção da demanda real e potencial de ensino superior pela população. Para manter a unidade necessária, respeitando-se as diversidades locais, foi preciso que a Universidade “A” montasse uma estrutura organizacional que permitisse sinergia, sincronismo, coordenação e controle, além da agilidade na oferta de todos os seus serviços. A Universidade “A” mantém uma rotina de reuniões ordinárias semanais: de Reitoria, em que se reúnem Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitores, Diretores de Serviços/Áreas e Unidades, para trazerem aspectos palpantes da rotina acadêmica e que exigem uma tomada de posição coletiva e institucional a toda a Universidade. Essas reuniões são acompanhadas pelas vídeo-conferências ou pela presença, quando necessário de representantes das unidades norte. As unidades do sul sempre se fazem presentes, através dos seus Diretores; de Comitê de Gestão da Universidade, em que se reúnem um grupo menor de Dirigentes da Universidade, geralmente somente da sede; de Pró-Reitoria de Graduação e Assessorias Pedagógicas; de Direção de Área, Coordenadores de Cursos e Assessoria Pedagógica. Essas reuniões ordinárias semanais têm como pauta a rotina da Universidade, no sentido de orientar, prever e preservar a realidade acadêmica, seja em termos pedagógicos como

em termos de gestão administrativa. As ênfases são decididas pelos acontecimentos e necessidades institucionais.

Sobre a questão de relações regionais e nacionais, a aluna Moçambique nos trouxe sua visão:

Entendo e vejo a [...] Nacional, como um grande Grupo Empresarial, que prima pela qualidade em todos os serviços que presta às Comunidades onde está presente. Para mim, isso soa muito bem, já que a [...] tem um grande reconhecimento e certo prestígio nacional. Nada como ter um Diploma fornecido por uma Instituição de peso (Documento 3, 2007, p. 48).

O depoimento da Coordenadora Adjunta do Curso de Pedagogia, Professora Nova Zelândia, nos mostra outros aspectos sumamente relevantes:

A [...] Nacional é uma realidade que eu já vi com meus próprios olhos. Afinal, já estive em Itumbiara (Goiás) e conheço todos os campi do Rio Grande do Sul (com exceção de Santa Maria). A meu ver, a [...] é uma rede de faculdades isoladas, interligadas pela cúpula, já que há reuniões de Reitoria, periodicamente, nos ILES (como são chamados os campi fora do Rio Grande do Sul), nas quais participam segmentos da direção geral da instituição. Nos baixos escalões, as ligações acontecem via telefone e e-mail. Em 1999, se não me falha a memória, participei de uma reunião em que estavam presentes coordenadores do curso de Pedagogia de todo o Brasil, mas nunca fiquei sabendo quem eram, nem de onde vinham (Documento 3, 2007, p. 49).

Sobre a integração que acontece ou acontecia, a Professora Nova Zelândia ainda nos acrescenta que:

Houve um período em que tivemos reuniões com os professores dos campi do Rio Grande do Sul, mas estas reuniões não acontecem mais. E, ainda, tivemos, mais ou menos no mesmo período, reuniões dos coordenadores do curso de Pedagogia dos campi do Rio Grande do Sul. Com o reconhecimento dos cursos nos campi, estas reuniões se extinguíram. Quanto à organização dos campi, como já mencionei [...] atuam como faculdades isoladas. Cada um tem seu “clima”, mas todos têm a mesma arquitetura – o que é uma característica dos prédios [...] que eu conheço, a saber, todos os prédios são iguais! É possível dizer que todos são o Campus central em miniatura! Porque tudo é igual. E esta talvez seja uma marca institucional muito forte: há uma busca de identidade que, se não acontece de outra forma, se dá pelas semelhanças visuais! (Documento 3, 2007, p. 49-50).

Com relação às Matrizes Curriculares e a todos os Planos de Ensino e de Aprendizagem, a Professora Nova Zelândia nos explica que:

A organização dos Cursos dos campi com os Cursos da Sede se dá, basicamente, pela matriz curricular. Os campi recebiam a matriz e a implantavam. Quando havia reuniões (de coordenadores e/ou professores) havia uma busca de aproximações. Atualmente, existe um envio de “planos de ensino”, de [...] para os campi e tudo funciona assim! Nesta estrutura, eu me coloco como elemento de ligação. Ligação, pois é para mim que vinham as solicitações de envio de planos ou do Projeto Pedagógico, porque tudo estava arquivado no computador que eu utilizo na instituição. Parece que, paulatinamente, os campi vão ganhando maior autonomia, pois os pedidos de planos estão diminuindo, mas quando acontece algum problema, eles sempre acorrem a [...] (Documento 3, 2007, p. 50).

Através do depoimento da Professora Nova Zelândia, tivemos uma idéia de que a sede da Universidade “A” trabalha e constrói muitas das questões pedagógicas que depois são enviadas aos seus campi. As Unidades, por sua vez, podem e têm espaço para adaptarem as orientações da sede à sua realidade, o que tem acontecido mais, ultimamente, como nos disse a Professora. Podemos imaginar que a Gestão compartilhada de um Curso Nacional deve trazer muitas possibilidades de êxito, acompanhadas de muitas dores de cabeça pela ausência das possibilidades de presença física nas reuniões.

Sobre a realidade das Unidades Externas, a Universidade “A” conta com uma Pró-Reitoria de Unidades Externas que muito se esforça para realizar um trabalho que traduza os ideais da Universidade em todas as suas Unidades. Todas as semanas realiza teleconferências, as Assessorias Pedagógicas dos campi se comunicam diretamente com as Assessorias Pedagógicas da Sede, os Diretores de Áreas são Diretores das Áreas de todo o Brasil e deslocam-se, sempre que necessário, ou recomendam ida das Assessorias aos campi.

O fato de a Universidade ir ao encontro do aluno reflete a sua intenção social de manter os jovens em sua terra, pois quando estes saem para os grandes centros em busca do ensino, dificilmente voltam para o interior. Logo, isto provoca uma migração, ocorrendo um inchaço nas grandes cidades e deixando cada vez mais carente o interior, que, em um círculo vicioso, permanece “pobre” e estagnado, pois seus intelectuais saem e não mais voltam. A Universidade “A” tem como foco a transformação, o desenvolvimento e o progresso da comunidade onde ela está inserida. Esta ação de preservação do campo e dos costumes e hábitos nativos vem muito da cultura

alemã e cristã proveniente dos imigrantes e de suas famílias que se estabeleceram no Rio Grande do Sul. Dentre eles, muitos ainda hoje estão na Universidade “A”, são seus filhos e descendentes diretos e indiretos. Conta a história dos imigrantes alemães, primeiros mantenedores da Universidade “A”, da criação das escolas ao lado de suas igrejas por inúmeros municípios de nosso Estado, conjugando a cultura existente e nativa com a imigrante.

A Universidade “A” tem, no exercício e desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em sala de aula, um valioso instrumental pedagógico e social para a consecução de seus objetivos educacionais. A Extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a Universidade “A” nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da sociedade civil, possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia, cada vez mais, junto à sociedade, como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes. A consolidação da prática de Extensão possibilita constante busca do equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico.

Trazemos as palavras da aluna Hungria sobre o seu envolvimento com pesquisa:

No meu primeiro semestre na [...] participei em um evento na cidade de Lajeado na [...], publicando um trabalho feito aqui na [...], continuei indo a este encontro sobre investigações na escola até 2005, este primeiro passo me abriu a oportunidade de conhecer e fazer pesquisas de querer mais. Hoje sou bolsista de iniciação científica com a professora [...], um exemplo de professora, e isso está me favorecendo a busca, a oportunidade de aprender mais e querer mais, tanto como aluna quanto, como professora (Documento 3, 2007, p. 40).

E trazemos também as palavras da aluna Moçambique:

Vejo minha participação bem efetiva até por ser representação estudantil na Universidade. Hoje sou a 1ª secretária do DCE - União Acadêmica [...] minha vida acadêmica foi sempre muito participativa, nos quesitos eventos, pesquisas, monitorias e demais participações (Documento 3, 2007, p. 48).

A Universidade “A”, diante da sua finalidade precípua, que é a formação integral do ser humano com base nos princípios e na ética cristã, tem trazido ao cenário nacional uma reflexão bastante importante quando propõe

reestruturações significativas frente aos novos tempos, mudanças e desafios do século XXI. Nas premissas inovadoras de sua caminhada, fixa cinco Áreas do Conhecimento que dinamizam o conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Educação, Ciências e Artes, Tecnologia e Computação e Saúde e Bem-estar Social, que se estendem em todas as suas Unidades. As cinco grandes Áreas de Conhecimento interagem dentro da proposta interdisciplinar da estruturação Curricular mediante a seleção de competências, habilidades e atitudes desenvolvidas em três grandes Ciclos: Ciclo de Formação Geral, Ciclo de Formação Básica Profissional e Ciclo de Formação Profissional Específica. Os componentes curriculares que integram cada um destes ciclos são marcados pelo dinamismo que traz importância aos ciclos de aprendizagem e construção do conhecimento, pela resolução de situações desafiadoras e pela interdisciplinaridade, para dentro das matrizes curriculares dos cursos. São eles, os ciclos, que tematizam e integralizam o conhecimento, produzindo mobilizações interlocutoras e articulatórias. Tais componentes curriculares estão planejados pela comunidade acadêmica nos seus Projetos Pedagógicos de Curso, repercutindo nos Planos de Ensino-aprendizagem, tendo em vista a superação da fragmentação e avanço nos processos interdisciplinares por sua organização e reorganização integrativa. Desta forma, supera as divisões disciplinares sem desfavorecer a personalidade das ciências, possibilitando a vivência e reflexão de situações temáticas e problematizadoras. Configuram-se, portanto, os componentes curriculares como orientadores que validam a geração de seqüências formadoras, porque procedem à regulação e ao acompanhamento; e, mobilizadores, porque se tornam redes de orientação e de sustentação à formação inicial e continuada, em consonância com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.

O Ciclo de Formação Geral é integrado por quatro disciplinas, cuja estrutura promove a compreensão do mundo, da sociedade, da comunicação, da racionalidade investigativa e da espiritualidade. Esta estrutura propicia à Universidade situar-se como Instituição formativa de responsabilidade social, consolidada em bases de conhecimento e compromisso com o desenvolvimento das possibilidades reais de cada um dos seus sujeitos. Na sua dinâmica geral, organiza e compreende aprendizagens desafiadoras da

estrutura do Ciclo, redimensionando as competências estruturais, as habilidades lingüísticas, as políticas e as estratégias de formação e atualização, referências ao mercado de trabalho e à vida pessoal. Este Ciclo está oferecido na forma presencial e a distância.

O Ciclo de Formação Básica Profissional recolhe aportes de campos específicos de conhecimento, apresentando-os como componentes curriculares comuns dentro das matrizes dos diferentes cursos que compõem a área; este ciclo sustenta a interação entre conteúdos e atividades afins e intensifica a perspectiva interdisciplinar nos cursos que compõem as respectivas áreas.

O terceiro Ciclo, de Formação Profissional, compreende a aquisição de conhecimentos e o exercício de competências específicas da profissão. Este Ciclo diz respeito ao perfil específico de cada curso de graduação na Universidade “A”.

Conforme as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, o processo de ensino aprendizagem deve estar orientado para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes assim definidas: a) Competência como capacidade de articular, de relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, construídos por intermédio de vivências e por meio da reflexão crítica sobre conhecimentos já construídos em ambientes de aprendizagem, implica na problematização, reflexão e operacionalização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; b) Habilidades como práticas de operações físicas ou mentais desenvolvidas de modo intencional e sistemático, são os componentes das competências explicitáveis na ação efetiva e relevante. A prática das habilidades consolida as competências, são as próprias ações que especificam a competência; c) Atitude: abrange a capacidade de compreensão do outro, de percepção de todas as interdependências e necessidades. É um verdadeiro dar-se conta de algo, empreender, ter iniciativa para, sentimento sempre de proatividade, tais como realizar projetos comuns; gerir conflitos, respeitar os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz, visando ao desenvolvimento da própria personalidade e à promoção de ações com maior autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal e social. Articulando as competências, habilidades e atitudes inerentes a cada curso e a cada área do saber, os currículos concebidos na reestruturação curricular realizada pela

Universidade “A”, recentemente, em dezembro de 2005, buscam se constituir em propulsores da formação de pessoas inseridas com qualidade e relevância em suas comunidades e cômicos do seu papel como partes da rede social que caracteriza o mundo contemporâneo. O desenvolvimento integrado de competências, habilidades e atitudes profissionais com o foco voltado para o entorno, configura-se pela necessidade da interdependência entre os diferentes setores da sociedade, gerando a sinergia tão necessária aos desafios nos quais a educação se insere de forma tão importante.

A organização pedagógica e curricular de cada Curso da Universidade “A” e das suas habilitações profissionais específicas deverá ser construída com base nas competências profissionais necessárias ao desempenho das profissões, ou seja: a "constituição articulada de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" ou função. A estrutura curricular preconizada propõe a valorização do saber pelo aluno, acima do anseio pelo diploma do ensino superior, a busca da excelência no aprendizado e no desempenho profissional, bem como a iniciativa e a visão empreendedora e ativa; acredita, também, que a proposta de incorporação estrutural de algumas premissas de qualidade política e afetiva ao currículo, produzem um real impacto no ensino oferecido; para tanto, defende a integração e a vivência de valores de sustentabilidade em cada matriz curricular, percebidos além das dimensões técnicas e cognitivas, e que atendam às necessidades de vida e de trabalho das pessoas que compõem os cursos e a Universidade.

A Professora Chile nos coloca aspectos sobre a participação dos alunos na Instituição:

Vejo, por parte da instituição em geral uma preocupação em buscar maior participação e desenvolvimento da autonomia dos alunos. Grande parte dos alunos são trabalhadores, impedindo-os que estejam na Universidade além do horário das aulas, bem como participando de atividades extras fora da instituição. De qualquer forma, a Universidade está sempre propondo atividades nas quais os alunos possam participar e enriquecer seu currículo e sua formação. As atividades incluem desde oferta de cursos e seminários até estágios, monitorias e oficinas (Documento 3, 2007, p. 13).

O Projeto Pedagógico Institucional traz, ainda, relacionando-se às concepções que o fundamentam, textos que trabalham referências sobre



Metodologia, Estágios, Avaliação, Pesquisa com seus Grupos de Excelência em Pesquisa (GEP), Extensão Comunitária com suas modalidades de Atividades Permanentes e Eventuais, suas metodologias e formas, e também a Avaliação sobre todos os itens relacionados.

Durante o ano de 2006, várias alterações ocorreram na estrutura pedagógica e administrativa da Universidade “A” e, como resultados dessas avaliações e reestruturações, o Estatuto e o Regimento da Universidade estão sendo hoje – 2007/2008, adequados às mudanças.

Para orientar o trabalho pedagógico, foram criadas as Assessorias Pedagógicas em cada Área de Conhecimento e de cada Unidade Externa, conforme já relatado anteriormente. O Assessor Pedagógico trata e gerencia com as Direções de Área e Coordenadores de Cursos as questões relativas ao ensino e aos aprendizados acadêmicos, na busca de um ensino de qualidade e comprometido com a construção do conhecimento e de uma aprendizagem construtora de autonomia e responsabilidade social.

Sobre as condições de participação na Gestão, as palavras da Professora Chile nos trazem:

Em instituições privadas, geralmente a gestão é mais centralizada. Quanto à gestão administrativa e financeira, nossa participação é reduzida. Quanto à gestão pedagógica, nossa atuação é mais efetiva, pois participamos da elaboração do Projeto de Curso, das discussões pedagógicas pertinentes, da elaboração dos planos das disciplinas, etc. Acredito que a coordenação do curso de pedagogia tem grande responsabilidade na Área de Educação, Ciências e Artes, principalmente por conduzir um curso que deve servir de “modelo” às demais licenciaturas, conseguindo alcançar plenamente esse papel. Destaco, também, uma administração séria realizada pela coordenação, mediando com critérios definidos e estáveis as relações entre o curso, os docentes e os discentes (Documento 3, 2007, p. 13).

No Cenário “A”, o bem-estar é uma preocupação contínua. A valorização e o respeito ao colaborador e à sua família são demonstrados por ações que incentivam a qualidade de vida, valorizam e reconhecem talentos, contemplam o crescimento profissional. Oferece, também, além da oferta de um amplo plano de benefícios para a saúde tendo como parâmetros: o Programa Saúde para Todos no Século XXI, adotado pela Assembléia Mundial da Saúde, em 1998 e a Declaração Mundial da Saúde sobre a necessidade de pôr em prática



a política de Saúde para Todos por meio da implementação de políticas regionais e nacionais adequadas.

A Universidade “A” mantém uma política para o Esporte que tem como fundamentos básicos os princípios da democratização, diferenciação, ecologização, educação, ética, evolução, humanização, participação, racionalização, cidadania, estudos e pesquisas científicas e tecnológicas para o desenvolvimento do esporte, desenvolvimento profissional e parcerias. A Universidade valoriza seus cursos de Licenciatura e bacharelado em Educação Física e avança, criando e mantendo todo um parque esportivo com equipes e instalações de futebol de campo com time vice campeão do Estado, futebol de salão e vôlei fazendo parte dos Jogos das Ligas Regionais, Nacionais e Internacionais; handball, além de todos os esportes olímpicos. A prática do esporte, desenvolvendo toda uma concepção de cuidado e saúde do corpo e da mente, enaltece a comunidade do Cenário “A”. São delegações que vêm participar dos Jogos Integrativos de Inverno, da Primavera; são torcedores constituídos pelas famílias dos alunos e atletas universitários e também das Escolas de Educação Básica, em ocasiões saudáveis que aproximam e trazem as famílias para dentro da Universidade. O Parque Esportivo é de uso comum de todas as Escolas de Educação Básica públicas e particulares da comunidade, especialmente as mantidas pelo Complexo da Universidade “A”, segmentos diversos da sociedade local, regional e nacional, além de outras universidades, na organização de uma integração saudável e promotora de espaços de estudo e de lazer.

A Universidade “A” se preocupa em avaliar e atualizar o modelo tradicional de ensino que privilegia o emprego em grandes empresas. A realidade do atual mercado de trabalho é bem diferente: 80% dos empregos estão nas pequenas e médias empresas, e o modelo de ensino brasileiro ainda não se adaptou a esta realidade em que os alunos precisam receber orientação para aumentarem sua empregabilidade. As empresas não vão mais dizer o que precisa ser feito, querem que seus colaboradores descubram sozinhos e ajam com autonomia e iniciativa empreendedora. Desta forma, a Universidade “A” coloca como suas diretrizes desenvolver a cultura empreendedora no exercício acadêmico, incluindo uma revisão na capacitação de professores e orientadores, especialmente nas Áreas de Tecnologias e Computação, onde os

comportamentos caminham para a troca de experiências e compartilhamentos entre empresas, assessorias, agências, voluntariados, reuniões, fóruns, congressos, gestão empreendedora.

O Projeto Pedagógico Institucional está vinculado às configurações dos Projetos Pedagógicos de todos os Cursos de Graduação do Cenário de Ambientação “A” articulados pelos Assessores Pedagógicos nas suas cinco Áreas do Conhecimento. Esta atribuição vincula as realidades pedagógicas, abrindo espaços de gestão administrativa para que as questões didático-metodológicas do ensino e da aprendizagem consigam ser vistas e valorizadas. Em novembro último, por ocasião das avaliações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior (ENADE), por exemplo, a Universidade “A” se organizou para orientar os estudantes dos Cursos a serem avaliados, basicamente tendo como referência os trabalhos e atividades de articulação das Assessorias com a Pró-Reitoria de Graduação, as Coordenações dos Cursos Avaliados, os Professores e os Alunos. Alguns eventos foram realizados em grande grupo, em grandes seminários e outros, mais específicos, em pequenos grupos por cursos e unidades. Encerrando este item trazemos as colocações da Professora Guatemala, quando se inclui na Universidade “A”:

O contexto [...] nacional, na minha percepção, fica restrito ao Campus [...] com sua cultura e paisagens, raramente tenho contato com outras realidades nacionais, aliás, penso que seria muito interessante estas interfaces, me situo frente a linguagem da Arte-Educação no Campus [...] e Gravataí, que possuem diferentes formas e manifestos de atuação seja na gestão administrativa ou pedagógica, reforçando a idéia da riqueza de diversidades. Minha trajetória na [...] é recente, tenho sete anos de casa, passando por algumas mudanças curriculares, intencionalidades e gestão administrativa. Acompanhei estas mudanças de maneira interventiva e atuante quando fui solicitada, e de maneira criativa (usando minha linguagem-ARTE) quando pensei que poderia contribuir de alguma forma. Desde sugestões de imagens, organização de plano, informações discentes, enfim de maneira interventiva e atenta (Documento 3, 2007, p. 33-4).

#### 5.4 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

Para iniciarmos as considerações sobre o PPC do Curso de Pedagogia, trazemos algumas colocações da Professora Alemanha como dados introdutórios:

PPP foi construído em meio a um processo de participação de todos os professores, sendo que cada um, em sua área, pôde contribuir com seus conhecimentos específicos, para que o projeto se legitimasse enquanto uma rede de saberes que tinha como meta ser o “norte” do curso [...] Minha participação foi plena, sendo que vivenciei todos os processos inerentes a ele [...] Destacaria sua visão interdisciplinar, sendo que minha prática se sustenta nesse enfoque [...] Creio que a maioria dos professores está engajada neste processo e os alunos respondem positivamente ao trabalho [...] Meu curso tem mostrado grande seriedade em relação à implantação das diretrizes, sendo que muitas informações internas [...] pessoas convidadas [...] para esclarecimentos ainda mais detalhados. A relação do curso de Pedagogia com os demais cursos está se fortalecendo cada vez mais e isso decorre dos trabalhos realizados com os alunos dessas licenciaturas (Documento 3, 2007, p. 2-3).

Para realizarmos a Análise Documental deste texto, tivemos acesso ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade “A” em implementação a partir de 2007/1, do qual pudemos trazer aqui algumas reflexões significativas que nos foram autorizadas. O texto do PPC nos diz que a Pedagogia trouxe às Licenciaturas uma proposta de formação acadêmica que busca integrá-las, sendo responsável por disciplinas comuns a todos os Cursos de Formação de Professores, a todas as Licenciaturas da Universidade “A”: Educação Física, Letras, Geografia, Biologia, Física, Química, Pedagogia, Matemática, Artes Visuais e Dança. Importante trazer aqui o dado de que muitas destas Licenciaturas possuem, também, Bacharelados sob a mesma Coordenação o que, por vezes, provoca acirradas discussões no Colegiado de Coordenadores da Área de Educação, Ciências e Artes, à qual pertence o Curso de Pedagogia. O próprio Curso de Pedagogia, após as novas Diretrizes Curriculares, assumiu como Bacharelado o seu antigo Curso de Licenciatura em Pedagogia Empresarial, passando agora a Educação nas Organizações. Essas reestruturações contam com a participação dos seus professores, conforme nos relata a Professora Bélgica:

Pelo que sei estaremos trabalhando no outro por agora, embora em janeiro do ano passado tenhamos trabalhado na composição da nova matriz curricular, fazendo alterações nos planos, incluindo as ementas. O Projeto anterior, lembro que todos fomos chamados a participar e muitos professores participaram. Para responder essa entrevista fui rever o material, tenho alguns mapas conceituais e rascunhos do que íamos aos poucos construindo. Sei que no processo final a sistematização [...] que foi uma tarefa árdua, de alguns descontentamentos, mas sabemos que a caminhada foi do grupo. A implementação deu-se de modo tranquilo, os alunos apreciaram as trocas realizadas. A inclusão da pesquisa investigativa como trabalho norteador dos componentes curriculares foi produtiva (Documento 3, 2007, p. 7).

Ainda a Professora Bélgica analisa detalhes importantes desta fase:

A base do Projeto centrou-se nos estudos de ter Delors (1999), enfatizando-se os quatro pilares da educação. Creio que uma das fragilidades desse Projeto foi o fato de sido implementado nacionalmente, desrespeitando a regionalidade de cada estado e campus, pois as discussões teóricas, realizadas para elaboração desse trabalho, não ocorreram nas outras sedes da Universidade. A modificação das políticas públicas nacionais para o ensino superior parece-me ser outra fragilidade, pois recentemente elaboramos esse Projeto e já está sendo modificado para se adequar às exigências do MEC [...] participei das reuniões de pequeno e grande grupo, escrevendo, lendo e reescrevendo o material que comporia o projeto [...] (Documento 3, 2007, p. 7).

Sobre os destaques aos itens do PPC, a Professora aponta:

Eu destaco a inclusão da pesquisa investigativa articulada ao componente curricular. A partir desse trabalho, nossos alunos têm conseguido observar e analisar situações do cotidiano escolar, inserindo-se em contextos diversos. Uma das fragilidades desse trabalho é a carga horária de trabalho de nossos alunos. A excessiva carga horária de trabalho impede alguns de explorarem outras realidades escolares e não-escolares, realizando os trabalhos de investigação em suas próprias escolas. Não sendo de todo ruim, pois acabam contribuindo para reflexões na escola de atuação (Documento 3, 2007, p. 7-8).

Em 1998, o Curso de Pedagogia se organizou em uma proposta curricular na qual passou a ser oferecida a Habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais, além das já existentes de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Pedagogia Empresarial. De 1998 a 2002, o curso fez alterações metodológicas no desenvolvimento das suas Matrizes, realizando pequenos ajustes, visando atender às exigências de Formação do Pedagogo-Educador-Pesquisador que se concretizaram no Parecer do CNE/CP nº 009/2001, aprovado em 8/05/2001, estabelecendo então as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. Destas Diretrizes partiu, então, a legislação que passou a orientar toda a estrutura e o funcionamento do Curso de Pedagogia, a partir de então, como Licenciatura. As demais Licenciaturas, ainda entre 2001-2003, passaram a ter Pareceres e Resoluções específicos para suas DCNs e, também, sempre contemplando as já publicadas: Pareceres CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – nº 009, nº 21, nº 27 e nº 28/2001 e Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2/2002.

Em 2002, segundo semestre, passou a vigorar o Parecer CNE/CP nº 009/2001, orientando novas Matrizes Curriculares aos Cursos de Formação de Professores, em território nacional. O Curso de Pedagogia da Universidade “A” organiza então seu novo Projeto Pedagógico que orientou um novo Paradigma Curricular. Este, principalmente, privilegiava a prática como componente curricular vivenciada ao longo do Curso, estágios supervisionados, a partir da segunda metade do Curso e horas de Atividades Complementares que dispunham à diversidade de expectativas profissionais e também regionais à Formação Docente, além do fortemente recomendado exercício da pesquisa ao longo do Curso. O Curso de Pedagogia da Universidade “A” já vivenciava a pesquisa como atividade de sala de aula desde o ano de 2001, como recomendação pedagógica básica do Curso.

Nos anos de 2004 e 2005, o Curso de Pedagogia firma-se como referência importante nos Cursos de Licenciaturas como pólo veiculador de dimensões inovadoras nas áreas didáticas e pedagógicas. O exercício das práticas ao longo do curso, em seus componentes curriculares, da pesquisa com oportunidade contextualizada de reflexões críticas e também de ensaios de autonomia, provenientes das suas novas matrizes curriculares, dinamizaram o curso, caracterizando-o aos desafios das exigências do novo século.

Trazendo um pouco sobre as relações entre o Curso de Pedagogia e as demais Licenciaturas, a Professora Chile, como docente das disciplinas comuns a todas as Licenciaturas, nos fala que:

Em geral, a Pedagogia nem sempre está próxima das demais licenciaturas nas Universidades, inclusive originando “divergências” entre estas áreas, refletindo nos próprios alunos. Apesar das demais licenciaturas também formarem professores, a grande ênfase, geralmente, recai sobre o conhecimento da especialidade. Ou seja,

preocupam-se mais com o quê ensinar do que o como ensinar. Os próprios alunos, futuros professores, acabam não se interessando pelas disciplinas de formação pedagógica. Em nossa Universidade, vejo que tem sido mais enfatizada a aproximação da pedagogia com as demais licenciaturas, principalmente com a criação da área de Educação, Ciências e Artes, além de trabalhos em conjunto que têm sido realizados: projetos, pesquisa, reuniões [...] (Documento 3, 2007, p. 15-6).

A Professora traz a oferta de disciplinas em conjunto como uma espécie de problematização que acaba dando certo:

Além disso, a oferta de disciplinas que envolvem alunos das diferentes licenciaturas também proporciona várias aprendizagens para docentes e discentes; os alunos acabam conhecendo mais das outras áreas e realizando intercâmbios; os professores são desafiados a desestabilizarem a disciplina no sentido de atender à diversidade de interesses pelos representantes das diferentes licenciaturas que se fazem presentes (Documento 3, 2007, p. 16).

Em 2005, outras questões ficaram bastante visíveis: as novas tecnologias de comunicação e interatividade, as demandas profissionais, as ofertas do Curso em profusão, disponíveis no mercado, além da grande intencionalidade de reformas no ensino superior brasileiro, buscando superar o Decreto Nº. 3860/2001. Nesse mesmo ano de 2005, já em dezembro, as novas demandas educacionais exigem uma reforma pedagógica em toda a estrutura educacional dos Cursos de Graduação da Universidade “A”. A comunidade docente se organiza frente às exigências e busca articular formas mais adequadas aos desafios e aos tempos, trazendo os Ciclos de Formação, que passam a nortear todo o paradigma pedagógico da Universidade, efetivamente, a partir de 2006/1. O Ensino Superior da Universidade “A” passa a constituir-se em três grandes Ciclos: o de Formação Geral, o de Formação Básica Profissional e o de Formação Profissional Específica, conforme explicação anterior já veiculada neste texto. Nesta nova configuração, a Pedagogia localiza-se em responsabilidade na então sua Área: Educação & Correlatos, hoje Educação, Ciências e Artes, constituída por todos os Cursos de Licenciaturas e seus Bacharelados aderentes ou correlatos. Sobre esta nova constituição das Matrizes Curriculares, a Coordenadora Adjunta do Curso de Pedagogia, Professora Nova Zelândia, nos diz o que segue:

Antes da criação dos “eixos”, o curso de Pedagogia era um curso como os demais. Depois dos “eixos”, o curso de Pedagogia passou a ser “a mãe das Licenciaturas”, ou a base de todas elas, já que os professores da Pedagogia são professores de alunos de TODAS as licenciaturas naqueles quatro eixos da Formação Profissional Básica [...] Este é, então, um aspecto muito positivo da criação dos “eixos”. [...] Eu diria que, uma coisa é como nós, da Pedagogia, vemos as Licenciaturas e, outra coisa, é como as outras Licenciaturas nos vêem. A Pedagogia é o conhecimento pedagógico-didático-metodológico por excelência. Nenhum professor das Licenciaturas poderia dar aulas sem ter um conhecimento básico destes aspectos. Por isso, os quatro eixos tornaram-se vitais para a formação profissional destes professores (Documento 3, 2007, p. 51).

A Professora Espanha nos aponta dados do seu cotidiano que unem as novas construções com o todo das Licenciaturas:

O curso de pedagogia está vinculado às demais licenciaturas através de disciplinas que são de responsabilidade do curso e que fazem parte do currículo das licenciaturas e que são desenvolvidas por professores do curso de pedagogia. Podemos citar a disciplina Currículo e Gestão em Ambientes Educativos, que eu desenvolvo, bem como Fundamentos da Ação Pedagógica, Organização do Trabalho Pedagógico, Sociedade e Contemporaneidade. São disciplinas que têm o enfoque pedagógico e que dão uma visão da gestão, do currículo, das políticas educacionais, da didática, do fazer pedagógico enquanto professor/educador/gestor, atuando na escola ou em qualquer ambiente educativo. Faz-se necessário que o professor conheça a proposta de cada curso de licenciatura para que faça uma abordagem na disciplina, levando em consideração os enfoques e objetivos de formação de cada curso (Documento 3, 2007, p. 22).

A Licenciatura em Pedagogia tem, então, suas DCN através dos Pareceres do CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006. Estas normativas estabelecem, como desenvolvimento do curso, uma valorização ímpar a Formação de Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais; do Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; da Gestão de Escolas, Sistemas e/ou Ambientes Educativos, de Apoio Escolar à Área 21 do Ensino Profissional de Nível Médio, além de atender demais áreas em que seus saberes e competências se fizerem necessários.

O Curso de Pedagogia da Universidade “A”/2007, conforme texto do seu PPC, tem como principal preocupação a formação ampla de profissionais na área da educação, centrando-se numa profunda imersão no campo das teorias sociais e pedagógicas que possam promover aportes necessários para uma competente atividade em ambientes educativos, tanto nas redes de ensino



públicas e privadas como nos múltiplos espaços de educação que hoje constituem as organizações sociais, através da gestão dos processos de ensino e de aprendizagem. Toda sua matriz curricular desenvolve-se em torno de requisitos básicos que orientam para a formalização da docência a partir das valorizações de todas as características culturais dos alunos em processo de formação. Nessa perspectiva, há uma preocupação central com o desenvolvimento de estudos e análises sobre: o conhecimento da cultura geral e profissional; a infância, a juventude e o mundo adulto; as dimensões culturais, sociais, antropológicas e econômicas da educação; os campos do conhecimento que são objetos de ensino e de aprendizagens; os problemas originados das experiências até agora construídas nos espaços educativos; as questões do desenvolvimento da inteligência; as dinâmicas de formação e constituição de grupos sociais e de trabalho; as teorias de mediação e solução de problemas no campo do conhecimento e os processos de gestão da educação em sistemas escolares e não escolares. O processo de formação do pedagogo também compreende todas as análises sobre as configurações das comunidades e suas culturas; os problemas econômicos, sociais e políticos que interferem nas atividades educativas e a participação dos movimentos sociais e organizações não governamentais no planejamento e intervenção na educação, conforme seu texto do PP de Curso.

As Licenciaturas do Cenário “A” têm como formação docente básica, na responsabilidade social da construção da cidadania e do exercício das liberdades sociais, seus grandes determinantes de ação pedagógica contextualizada. A integração com as regiões de abrangência e a valorização da personalidade dessas regiões traz ao Cenário “A” seu diferencial de proposta pedagógica, pautada na vivência e interação das riquezas do nosso Estado e de todo o Brasil, no dinamismo do desenvolvimento dos seus componentes curriculares, pela troca de experiências, definindo a formação de professores aptos aos desafios, às mudanças e às realidades socioculturais. Hoje, mais que em outros tempos, dizem as concepções do Curso de Pedagogia do Cenário “A”, é preciso preparar-se e estar proativo, estar vivendo as diferenças e as novas exigências do século XXI, para gerenciá-las como educadores comprometidos com a inclusão e suas responsabilidades sociais. A Formação de Professores do Cenário de Ambientação “A” estabelece-se como



basilar ao desenvolvimento de referencialidades e sustentabilidade às questões políticas e sociais comunitárias e regionais, predominantemente.

Prioritariamente, o Curso de Pedagogia da Universidade “A” procura estabelecer uma articulação entre o ambiente escolar e a realidade social imediata, organizando de forma crítica os processos de ensino e a aprendizagem em consonância com as exigências de um mundo global e local, ao mesmo tempo. Sua organização curricular tem o objetivo de articular as relações entre os campos de saberes, respeitando as lógicas disciplinares e multidisciplinares consolidadas e desenvolvendo, quando isso for possível epistemologicamente, lógicas interdisciplinares e transdisciplinares. Na formação docente, o processo de ensino-aprendizagem é compreendido como espaço de análise, reflexão, promoção e explicitação das culturas, da formação e produção de sentidos e de desenvolvimento da historicidade social. Neste espaço, a Pedagogia está como ciência, que se dedica ao estudo, compreensão, reflexão e ação de um objeto ímpar - o processo educativo, que requer disponibilizações às interações desequilibradoras das redes sociais e de seus sujeitos, principalmente na perspectiva da inclusão social.

A esta rede conectora/vinculatória, a comunidade educadora “A” denomina processo de gestão da educação, que pode ser dinamizado na elaboração de competências quando são pensadas ações corporativas, proativas e empreendedoras de âmbitos organizacional e educacional. Constituem-se, então, estas referências como parâmetros cotidianos da ação formadora do perfil egresso: gestão, saberes e competências. A esta dinâmica, o Curso apresenta o que ficou denominado como: “PEDAGOGIA: Espiral da Docência”. Há, inclusive, um vídeo animação que foi encomendado unicamente para dar a idéia mestra destas vinculações conceituais do PPC a todos os docentes e discentes. Este trabalho solidificou o Curso em meados de 2004, quando ele recebeu as Comissões do MEC/INEP para suas Avaliações Externas, recebendo na oportunidade conceitos CMB em todos os critérios avaliados: Corpo Docente, Instalações e PPC de Curso. O Curso, na época, viveu momentos de intensa organização pedagógica, tendo em vista estas Avaliações, conforme relatam seus Professores e Coordenações.

A Coordenadora Adjunta do Curso de Pedagogia, na época Diretora Adjunta, Professora Nova Zelândia, coloca uma preocupação que vivenciou e

certamente ainda vivencia na finalização das versões do PPC, pois ela era e é a grande responsável por todo o trabalho de digitação e formatação final do PPC:

O PPP do curso foi construído em grupo [...] mas um pequeno grupo deu sua forma final porque nós temos uma multiplicidade de diferentes referenciais e isto se refletiu no Projeto. De que forma? Palavras “carregadas” de sentido para alguns, mas esvaziadas de sentido para outros. Então, depois de diversas reescritas, o Projeto foi “limpo” de todas as palavras que pudessem ser mal-interpretadas ou que estivessem descontextualizadas [...] Com relação às dificuldades, eu diria que, basicamente, são as duas já mencionadas: a não participação de todos e os diferentes referenciais teóricos [...] Eu acredito que o nosso grupo tem um potencial muito grande. Somos, em maioria, mestres e doutores e poderíamos produzir muita coisa juntos, só que, as questões práticas de carga horária não permitem que nos reunamos! [...] E, finalmente, não acredito que formemos um “grupo” (Documento 3, 2007, p. 51-2).

Sobre a questão da formação de grupos efetivos, a Professora conclui:

Com quase 50 professores, não há possibilidade de isto acontecer. Há algumas afinidades, por exemplo, entre o grupo de professoras da Educação Infantil, e, principalmente, entre as professoras dos estágios deste curso, mas também não existe um “grupo” [...] De certa maneira, eu acompanhei “de fora”, pois ia digitando e formatando o texto final do PPC. Então, era possível ver concretamente o vaivém do texto do projeto e visualizá-lo como um todo. Também pude ver a não participação de alguns professores e a participação mais ativa de outros [...] Também participei “de dentro”, discutindo com as professoras da Educação Infantil, vários aspectos sobre o PPC. Acho que produzimos muito nestas reuniões. Recordo-me do nosso Mapa Conceitual que ficou ótimo, mas acabou não aparecendo no PPC (Documento 3, 2007, p. 52).

Um Projeto Pedagógico pensado para o novo século não poderia deixar de compor sua ação educacional pautada nas reflexões que colocam a educação ao longo de toda a vida como sustentáculo da sociedade. Assim, a realidade do texto do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Cenário de Ambientação “A” está objetivando compreender os quadros da existência humana como um conjunto de necessidades, de liberdade e de solidariedade, querendo organizar-se diante das prerrogativas sociais que alimentam e sustentam a cotidianidade e a contextualidade, o que significa estar apto ao dinamismo circulante das contingências identitárias da vida na sua totalidade. Percorrer as configurações do mundo circundante - macro e micro - diz respeito às concepções de autonomia do ser humano, isto é, do quanto ele está sendo

capaz de decodificar as sinalizações sociais e SER, FAZER, CONHECER E CONVIVER. Para o Curso de Pedagogia do Cenário “A”, este é o referencial basilar e diferencial do Curso que, no cotidiano acadêmico, percorre seus princípios educativos, orientadores de todo o movimento empreendido por sua espiral que tem na docência sua dimensão gestora. A “Espiral da Docência” do Curso obtém importância e circunstancialidade a partir do quanto as configurações temáticas – eleitas pelos professores e sujeitas às possibilidades de uso/conteúdo/forma – circulam no seu interior, garantindo-lhe seu status de sujeito e de SER; portanto, cabe aos sujeitos da ação de SER DOCENTE na contextualidade do Curso de Pedagogia, na sua identidade de licenciatura, organizarem-se no ir e vir dos princípios educativos constituidores da Espiral. Do seu texto PPC (2007, p.19-21) retiramos a constituição destes Eixos. Como primeiro, trazemos em ordem didática:

#### **CONHECER: Ambientes Educativos**

A formação cultural de educadores implica compreensão de espaços educativos amplos em suas caracterizações, que ultrapassam os limites das instituições escolares, incluindo a educação não formal. Deseja-se a apropriação de um repertório de conhecimentos articulados e codificados a partir de exercícios profissiográficos e do encadeamento necessário com saberes elaborados pela prática reflexiva. Nos ambientes, a contingencialidade educativa é transformada pelo educador enquanto agente deste exercício pelas suas vivências e ética profissionais. Assim, compreende-se ambientes educativos como dimensão espaço-temporal, física e social, constituída por estruturas flexíveis e articuladas da sociedade, que produzem formas de educação em todas as suas especificidades, constituindo redes de significados amplos e específicos, ao mesmo tempo, organizados pelas dinâmicas sociais.

Como segundo, na ordem meramente didática:

#### **FAZER: Identidade Profissional**

As qualificações exigidas pelos processos organizacionais atuais apontam as formações, tendências, competências, habilidades, comportamentos e atitudes necessárias para as diferentes realidades do mundo do trabalho e, sobretudo, do conhecimento. Aliam-se a estas, as qualidades laborais que distinguem o educador no que se refere à: comunicação, liderança, mediação, resolução de conflitos, gerência em equipe, personalização de processos, que habilitam para o desempenho profissional - a ação pedagógica crítica e reflexiva.

Como terceiro, também em uma ordem apenas didática:

**CONVIVER: Realidades Multiculturais e Inclusão Social**

A acolhida das diferenças e percepções das condições de livre arbítrio no exercício da cidadania e da construção da autonomia se dá através do “com-viver”, da elaboração e vivências de uma ética coletiva, compartilhada, construída na solidariedade e na espiritualidade. Pressupõe a descoberta do outro, a cooperação, a amistosidade, o respeito entre raças, gêneros, situações sociais de trabalho e formação, bem como a realização de projetos comuns. Requer uma consciência de referenciais sociais que solidificam redes de arbítrios, liberdades, identidades, referencialidades, multiculturalidades e, sobretudo, nacionalidades.

E por último, mas não menos importante, é trazido o Pilar do

**SER: Pedagogo Educador**

O educador se constrói como organizador, mediador, orientador de situações de aprendizagem, propiciando construções e manifestações essenciais e liberdade de pensamento autônomo e crítico, sentimentos de coletividade e empatia, formulando seus próprios juízos de valor, ações e decisões nas diferentes circunstâncias da vida. SER é TER CONSTRUÍDO, ELABORADO, REFLETIDO uma qualidade de VIDA. É a incorporação da plenitude do UNO. Não só mais ESTAR, mas VIVER e ACREDITAR, deixando com que os gestos e falas digam destes VALORES e ÉTICA.

Este Pilar, sob a orientação teórica de Jacques Delors, que consta no PDI e no PPI, aprofunda a valorização do SER, já proposto em 1993 pelo mesmo relatório teórico, apenas atualizado nesta orientação:

**SER PEDAGOGO é viver a CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO** em seus aportes de multiplicidade de construção do conhecimento diante das quase infinitas possibilidades de práxis reflexivas às contingencialidades docentes. SER PEDAGOGO EDUCADOR é ver as próprias oportunidades dos seres humanos humanizarem-se; é colocar-se inteiro no ensinar e no aprender num movimento interagente de profunda empatia buscando a razão última do interesse da relação pedagógica, no exato momento em que ela acontece. Aí reside o seu valor de SER, neste momento de VIDA que se constrói na comunidade pelo docente e pelo discente aprendiz.

O grupo de Professores do Curso de Pedagogia no Cenário “A” constrói as concepções do seu PPC trazendo a vivência dos seus princípios educativos orientadores como uma exigência a uma organização que requer que se configurem não apenas domínios de conhecimentos diversos mas também espaços de atuação e apropriação dinâmicas percepções, análises, mediações, emoções, convicções de educabilidade e profissionalidade,

estratégias, representações, intervenções que veiculem esquemas de ação ao perfil profissiográfico do educador reflexivo, reforçando a sinergia da construção de competências, que é uma orientação basilar nas suas Diretrizes Curriculares.

Nesta vivência dinâmica e sistêmica que se faz de modo curricular, orientada por competências, estabelecem-se, sobre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, no curso de Formação de Professores, uma flexibilização e uma gestão docente percebida nos fundamentos da ação didática constituída no agir comunicativo e relacional do desenvolvimento acadêmico. Na leitura do texto do PPC de Pedagogia e nas falas das suas professoras, percebem-se preocupações e cuidados que estão além das competências, dos saberes, dos esquemas de ação e do repertório de condutas problematizados. Há uma articulação nos saberes que se referem às construções do professor sobre o seu FAZER, sobre o seu CONHECER, constituindo-se em um conjunto de teorias e representações que fundamentam suas ações pessoais e profissionais. A “Espiral da Docência” representa todo um pressuposto de desenvolvimento e de sustentabilidade dos parâmetros das concepções humanas baseadas no respeito, na harmonia, na dignidade, na solidariedade, na participação, na responsabilidade, na ecologia do pensamento e da ação sociais, na diversidade desafiadora de espécies e formas, nos valores éticos sociais da cidadania pessoal/profissional/individual/coletiva, na inclusão e na PAZ.

Os três Ciclos de Formação da Universidade “A”, trazidos anteriormente, desenvolvem-se alternadamente, ao longo do Curso de Pedagogia, através de Eixos Estruturantes – Disciplinas - que trazem a legitimidade e a caracterização formadora do Ciclo. No Ciclo de Formação Geral temos quatro Eixos Estruturantes que organizam o conhecimento amplo de mundo relativo às dimensões de Cultura Religiosa, Comunicação, Sociedade e Contemporaneidade e Instrumentalização Científica, basilares à formação do cidadão e do futuro profissional. No Ciclo Básico Profissional, são abordadas as questões relativas à Formação de Professores, para todas as Licenciaturas. Este Ciclo é, especialmente, responsabilidade do Curso de Pedagogia, como Ciência da Educação, que organiza o conhecimento em quatro Disciplinas: Fundamentos da Ação Pedagógica I e II, Organização do Trabalho Pedagógico

e Currículo e Gestão em Ambientes Educativos. Cada um dos quatro Eixos tem suas Temáticas Estruturantes que constituem seu programa de desenvolvimento e que, no cotidiano, são multiplicadas em Abordagens Temáticas. Finalizando a constituição da Matriz Curricular do Curso, temos o Ciclo Profissional Específico, que é o Curso na sua própria especificidade, desenvolvido por meio de Eixos que o personalizam.

Todos os Cursos de Graduação têm seus três grandes Ciclos movimentados por Eixos Estruturantes que viabilizam as interfaces nas dinâmicas de desenvolvimento das suas Matrizes Curriculares. Na Gestão dos Cursos, os Eixos são organizados através das Disciplinas que os compõem. Na Pedagogia, vinculam-se transversalmente nas concepções advindas das suas DCN – Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, que priorizam a Formação Docente e a Gestão como seus Principais Eixos Estruturantes.

Como já foi dito antes, a Pedagogia na Universidade “A” veicula toda a Formação da Docência no grupo das Licenciaturas. Deste modo, a dinamicamente vivenciada é construída através de uma configuração de competências e saberes através de uma estreita relação entre conceitos que substantivam a docência e que identificam o Pedagogo-Educador como professor e um gestor da educação, constituindo-se como suas ações os processos básicos da educação: o ensino e a aprendizagem. Assim, o SER DOCENTE envolve-se com dimensões que o Curso de Pedagogia da Universidade “A” sintetiza em um “Mapa Conceitual”, como itinerário e cenário para os sujeitos estudantes: professores e alunos em exercício de formação.

O mapa conceitual formalizado pela Comunidade do Curso de Pedagogia do Cenário de Ambientação “A” se caracteriza através de concepções sobre as seguintes configurações temáticas: Cultura, Pedagogia – Ciência da Educação, Ambiente Educativo, Currículo Integrado, Conhecimento Escolar, Conhecimento Social, Formação de Educadores, Ação Pedagógica, Redes de Significados, os Sujeitos dos Ambientes Educativos, Didática, Metodologia do Ensino, Pesquisa, Ensino-Aprendizagem, Comunicação, Dinâmicas Sociais, Educação, Ensino, Ensino-Investigação como Prática Educativa, Planejamento e Avaliação, Investigação, Interdisciplinaridade Identidades, Visão Sistêmica.

A Professora Chile nos adianta sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais:

Sim, estão contempladas no curso e em nosso cotidiano. Embora eu tenha alguns questionamentos quanto às diretrizes nacionais, por corresponderem a um modelo de formação docente ajustado às políticas públicas educativas neoliberais, a existência delas de alguma forma evita uma disseminação incontrolável na maneira pela qual são formados os professores. Quando da sua aprovação pelo CNE, justificou-se que havia no Brasil a existência de cerca de cinquenta habilitações em cursos de pedagogia. Agora, com uma formação “única”, tenta-se resgatar a figura do pedagogo como professor para atuar na educação básica. A nova matriz curricular foi ajustada às Diretrizes, contemplando atividades práticas, estudos integradores, estágios, atividades complementares, etc, abrangendo a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, a EJA, formação pedagógica e gestão (Documento 3, 2007, p. 15).

Seguindo as orientações das DCN do Curso de Pedagogia, a Universidade “A” coloca, nas dinâmicas de interações, o GESTOR EDUCACIONAL, que define o desenvolvimento da dinâmica interacional entre pessoas/objetos/meio ambiente. No desenvolvimento de componentes curriculares, vai sendo constituído o perfil do gestor competente, isto é, o pedagogo-educador que também se prepara para as diferentes formas de ambientes educativos - empresariais, financeiros, públicos e hospitalares.

Como Objetivo Geral da Área de Educação, Ciências e Artes, o PPC traz:

Desenvolver-se e constituir-se como profissional, evidenciando capacidades de construção e de intervenção em redes de conhecimentos nos diferentes tempos e espaços educativos, trazendo a crítica e a reflexão como elementos básicos de constituição educativa frente às realidades e desafios da Educação Básica e/ou demais ambientes educativos. Adquirir uma visão sistêmica, crítica, autônoma e ética adequada às exigências do exercício da profissão (PPC, 2007, p. 33).

Como Objetivo Geral do Ciclo de Formação Geral, o texto traz:

Analisar, problematizar, contextualizar e sintetizar, de modo crítico e criativo, processos sociais implicados na formação profissional do sujeito cidadão (PPC, 2007, p. 34).



Como Objetivo Geral do Ciclo de Formação Básica Profissional - FBP o texto apresenta:

Orientar, mediar e avaliar o processo ensino-aprendizagem e comprometer-se diante de situações didáticas e pedagógicas, problematizando-as à construção do conhecimento, da autonomia e do posicionamento crítico frente às diversidades sociais e culturais dos ambientes educativos, na formação continuada e nas práticas investigativas, reflexivas e de inclusão social (PPC, 2007, p. 34).

Como Objetivo Geral do Ciclo de Formação Profissional Específica – FPE, do Curso de Pedagogia, o texto registra:

Formar profissionais que configurem capacidades de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e de atuar no processo constitutivo da cidadania do sujeito educando, pautando-se pelo respeito aos princípios éticos, às questões culturais, sociais e econômicas com atenção para o debate contemporâneo que busca a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e de inclusão social (PPC, 2007, p. 35).

O profissional egresso do curso de Pedagogia ainda deverá apresentar um conjunto de competências e habilidades, conforme as DCNs: articulação da realidade em seus aspectos sociais, culturais e econômicos; construção de um referencial teórico crítico de referência às problematizações e reflexões sobre as questões advindas da pesquisa e da extensão e que atualizam o ensino; conhecimento do ciclo vital da vida humana; postura ética, política, de comprometimento, investigativa diante das realidades sociais e históricas da humanidade; valorização da culturalidade social em todas as suas dimensões; comunicação e inclusão nas implementações de práticas educativas ao longo de todo o Curso; participação na organização de documentos pedagógicos da Área e dos Cursos de Licenciaturas, em especial do PPC; elaboração e desenvolvimento de projetos pessoais de vida.

Na organização curricular, em face de considerações sobre o delineamento da questão da cultura hoje, a Universidade “A” entende que a escolarização, de maneira geral, e a formação pedagógica e docente, em particular, são campos privilegiados para o desenvolvimento de habilidades e competências intelectuais e políticas que preparem as pessoas para viver, conviver e constituir-se como cidadãos e cidadãs desse novo mundo.



Quanto à sua Filosofia Curricular, a Universidade “A”, no Curso de Pedagogia, aponta para a organização de uma matriz curricular que se constitui como um pólo aglutinador em torno do qual se articulam os diferentes momentos formativos. A formação docente também necessita ser vivenciada nas perspectivas da participação, da elucidação crítica, do zelo pela comunhão democrática de ideais e dos processos de mediação na aquisição e construção de saberes. Os princípios metodológicos que orientam o ensino e a aprendizagem dos cursos de formação de professores devem privilegiar a análise e a resolução de situações-problema como estratégias didáticas. O Curso de Pedagogia desenvolve Prática como Abordagem Metodológica Estruturante, na qual preconiza pressupostos indispensáveis: a indissociabilidade da teoria/prática como unidade norteadora da pesquisa que gerencia a complexidade do ensino e da aprendizagem, prestando-lhe flexibilização temática e contextual; diversificação nas unidades constitutivas de conhecimento no exercício gradual da profissionalidade; valorização das dimensões laborais constituídas pelo sujeito, buscando-se a reflexão sobre as ações já vivenciadas, revigoradas na atualização curricular; integração em caráter interdisciplinar sob a concepção das ciências humanas à formação do pedagogo educador, valorizando como eixo fundamental a docência.

O Curso de Pedagogia da Universidade “A”, orientado pelas concepções advindas dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e da Resolução CNE/CP nº 1/2006, abre espaços para as concepções a serem compostas em sua Matriz Curricular no que diz respeito aos Estudos Integradores, como vivências que diversificam e completam a personalidade profissional de cada estudante, e também no que diz respeito aos seus Estágios como fontes potencializadoras da articulação teoria e prática.

A Avaliação de Ensino e de Aprendizagem, no Curso de Pedagogia da Universidade “A”, tem como finalidade fundamental o desenvolvimento integral do ser humano, assim de igual forma a Avaliação como anteriormente descrita no PDI.

O desenvolvimento acadêmico e todas as reestruturações advindas dos documentos legais que passaram a orientar as ações educacionais nas Licenciaturas, no âmbito do Cenário de Ambientações “A”, desde a Portaria CNE/CP nº 009/2002 e Resolução CNE nº 02/2002, o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior (SINAES), inclusive a própria LDBEN – Lei nº 9394/1996, vêm a reorganizar o sistema institucional da IES, formalizando, desde 2004, a sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), que veicula a auto-avaliação institucional orientada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A CPA, pelo Plano de Avaliação Institucional, visa diagnosticar, prioritariamente, a realidade vivenciada na contextualidade do processo acadêmico e propor ações de melhorias. Nesta proposição, os instrumentos avaliativos conduzem à busca do padrão de qualidade definido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), onde todos os setores e serviços são avaliados segundo metodologias variadas: desde questionários, entrevistas, visitas, instrumentos on line, até análises documentais. A CPA, buscando a totalidade do processo, também procede avaliações referentemente à dimensão que trata do Ensino, Pesquisa e Extensão, onde são avaliados Diretores e Coordenadores de Cursos, Assessores Pedagógicos, Professores e Alunos (PPC, 2007).

O PPCPed da Universidade “A” passa, após, a apresentar a Matriz Curricular do Curso, seguida de todas as suas ementas.

Finalizando o seu texto, o PPP Curso de Pedagogia da Universidade “A” traz informações a respeito das formas de Avaliação da Aprendizagem, Auto-Avaliação do Curso, Avaliação dos Professores e Gestores; Interface com a Pós-Graduação, Regime Acadêmico, Atendimento ao Discente, Nivelamento, Monitorias, Iniciação Científica, Programa de Egressos, Pesquisa, Extensão, Laboratórios e Programas Especiais que, temos certeza, representam temas que já ficaram claros em outras ocasiões deste texto.

## 5.5 Quadro Sinóptico – Cenário de Ambientação “A”

QUADRO SINÓPTICO – Cenário de Ambientação “A”		
Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> <li>Complexo Universitário Regional e Nacional de preservação e valorização da Educação, da Saúde e do Esporte; de caráter privado, confessional e comunitário.</li> </ul>	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	FUNDAMENTOS PDI 2006/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presença de Instituições de Ensino em todos os Níveis e Graus; Multicampi.</li> <li><b>Educação:</b> Pessoa humana como centro de sua ação; prática social concreta e histórica determinada no interior das relações sociais, flexível, ensino e aprendizagem de excelência, justiça, fraternidade, igualdade, liberdade, bem comum, como desenvolvimento integral do homem enquanto agente e sujeito de sua história, como instrumento de transformação social, como espaço de conscientização, responsabilidade e intervenção na sociedade.</li> <li><b>Filosofia Educacional</b> fundamentada na fé cristã proclamada nas Sagradas Escrituras do Antigo e Novo Testamentos, Credo Ecumênico e Documentos Confessionais, lema da Universidade “Veritas vos Liberabit” (João 8:32) [...] “Conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará” - Descobrir e transmitir a verdade na formação integral do profissional, educando-o para esta vida com a perspectiva de eternidade preparada por Deus, que é AMOR.</li> <li><b>Missão Institucional:</b> desenvolver, difundir e preservar o Conhecimento e a Cultura pelo Ensino, Pesquisa e Extensão buscando permanentemente a excelência no atendimento das necessidades de formação de profissionais qualificados e empreendedores nas Áreas da Educação, Saúde e Tecnologia (PDI, 2006, p. 93).</li> <li><b>Objetivo Geral:</b> promover a Educação e a formação integral do ser humano numa perspectiva ética e de responsabilidade, calcada em princípios cristãos, visando o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, do conhecimento científico e do aperfeiçoamento cultural e profissional (PDI, 2006, p. 93).</li> </ul>
	DESENVOLVIMENTO PPI	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Objetivo Geral:</b> organizar e sistematizar as Políticas e Diretrizes das ações que desencadearão a melhoria da qualidade dos Processos e Programas da Universidade.</li> <li><b>Cooperação Institucional</b> local e nacional, sociedade multicultural, internacionalização da qualidade curricular, parcerias/intercâmbios/ pesquisas/responsabilidades globais, formas internacionais de processos e produtos nacionais.</li> <li><b>Matrizes Curriculares:</b> Cultura Alemã Imigrante – preservação – Dez. 2005 - Ciclos de Formação Geral, de Formação Básica Profissional, e Ciclo de Formação Profissional Específica - mobilizações interlocutoras e articulatórias, Processo de Resolução de Problemas e Interdisciplinaridade - PPI/PPC e PEA - Componentes Curriculares como Eixos Estruturantes, Princípios, Pesquisa, Práticas, Estágios, Atividades Complementares.</li> </ul>
	SUSTENTABILIDADE PPC – Ped	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Ciclo de Formação Geral:</b> Cultura Religiosa, Comunicação, Sociedade e Contemporaneidade, Instrumentalização Científica.</li> <li><b>Área de Educação, Ciências e Artes:</b> Desenvolver-se e constituir-se como profissional evidenciando capacidades de construção e de intervenção em redes de conhecimentos nos diferentes tempos e espaços educativos trazendo a crítica e a reflexão como elementos básicos de constituição educativa frente às realidades e desafios da Educação Básica e/ou demais Ambientes Educativos. Adquirir uma Visão Sistêmica, crítica, autônoma e ética adequada às exigências do exercício da profissão (PPC, 2007, p. 33).</li> <li><b>Ciclo de Formação Básica Profissional:</b> Licenciaturas - Fundamentos da Ação Pedagógica I e II, Organização do Trabalho Pedagógico, Currículo e Gestão em Ambientes Educativos.</li> <li><b>Ciclo de Formação Profissional Específica:</b> Formar profissionais que configurem capacidades de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e de atuar no processo constitutivo da cidadania do sujeito educando, pautando-se pelo respeito aos princípios éticos, às questões culturais, sociais e econômicas com atenção para o debate contemporâneo que busca a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e de inclusão social (PPC, 2007, p. 35).</li> <li><b>Mapa de Configurações Temáticas:</b> Cultura, Ambiente Educativo, Pedagogia - Ciência da Educação, Currículo Integrado, Conhecimento Escolar, Conhecimento Social, Formação de Educadores, Ação Pedagógica, Redes de Significados, os Sujeitos dos Ambientes Educativos, Didática, Metodologia de Ensino, Pesquisa, Comunicação, Dinâmicas Sociais, Educação, Ensino, Aprendizagem, Ensino-Aprendizagem, Investigação como Prática Educativa, Planejamento, Avaliação, Interdisciplinaridade, Identidades, Visão Sistêmica.</li> </ul>
Análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>Macro Cultura Nacional na perspectiva de uma IES voltada aos desafios, às inovações, ao desenvolvimento social e de responsabilidade comunitária.</li> <li>Entre o dito e o feito para a Universidade “A” significa honrar aquilo que se comprometeu, significa ter os pés no presente, mas sempre os olhos voltados para o futuro, alcançar Metas, propor e realizar ações coerentes e representativas que a coloque nos primeiros lugares do Mercado Educacional.</li> </ul>	

Figura 4: Quadro Sinóptico - Cenário de Ambientação “A”

## **6 Cenário de Ambientação “B”**

### **6.1 Plano de Desenvolvimento Institucional**

Nossa Análise Documental do Cenário de Ambientação “B” inicia por seu Documento intitulado Missão e Perspectivas 2006-2011, organizado por Suzana Salvador Cabral Gianotti (2006), cujo conteúdo expressa seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), editado por sua própria editora, no ano de 2006. Trata-se de um Documento que quer trazer as possibilidades de resposta da Universidade “B” frente aos desafios que lhe são postos pela nova ordem social instituída pelos recentes movimentos e pesquisas sobre o conhecimento, as tecnologias e as informações. A Universidade “B” passa por um ciclo de mudanças arquitetadas sobre três pressupostos: o primeiro diz respeito a lógica organizacional, inspirada em uma estrutura matricial que reconfigura as antigas Pró-Reitorias e os antigos Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão em Unidades Acadêmicas, focadas em resultados, e Unidades de Apoio, focadas nos Serviços prestados àquelas. Neste primeiro pressuposto a Reitoria passa a ser o Comitê Executivo responsável pelos Planos de Metas e Resultados a serem obtidos pelas Unidades de Apoio e Acadêmicas. O segundo pressuposto é o Modelo de Gestão Universitária, em processo de implantação. Este Modelo se assenta nos processos, nas competências e nos resultados constatados a partir de orçamentos descentralizados e de Projetos. Um qualificado sistema integrado de informações dá o necessário apoio a esta Gestão praticada. Como terceiro pressuposto, estão as escolhas estratégicas que passam a orientar os processos, os produtos e a gestão de negócios da Instituição. O Mapa Estratégico é uma representação do novo desenho estratégico que traduz e comunica as intenções e os objetivos institucionais da Universidade “B”.

A Coordenadora do Curso de Pedagogia, Professora Polônia, nos disse sobre os momentos de reformulações e de atualizações pelos quais passou a Universidade “B”:

Na verdade, neste meio tempo em que eu estou na Universidade, a Universidade já implementou, encaminhou, várias mudanças; já passei assim por três grandes mudanças estruturais na Universidade [...] houve uma época que nós trabalhávamos como Departamento, de Departamento passamos para Centros, [...] depois foram extintos os Centros e criadas as Unidades [...] são Unidades de Graduação, Unidades de Pós e Pesquisa e depois Unidades de Educação Continuada e Área Financeira [...] são quatro Unidades que a Universidade tem e esta é a última reformulação estrutural que a Universidade encaminhou [...] (Documento 2, 2007, p. 55).

Importante salientar que a Professora declara que as reformulações sempre são seguidas de orientações para os Cursos

[...] e nesses momentos de reformulação, a Universidade sempre encaminhou projetos e propostas também de mudanças para currículos para os cursos, sempre finalizando e dando encaminhamento à questão dos cursos, à questão dos currículos e aí fizeram a Instituição da visão, da missão, das metas [...] (Documento 2, 2007, p. 55).

O Plano de Desenvolvimento Institucional procura responder à pergunta: Que Universidade é necessária para realizarmos nossos objetivos republicanos, nossos valores confessionais jesuíticos e nossa identidade estratégica? Sobre este aspecto de crenças e valores, a Professora Japão, ao ser entrevistada, nos coloca sobre o seu interesse, como pesquisadora, de trazer para o cotidiano a fundamentação do Paradigma da Pedagogia Inaciana, conforme suas palavras que destacamos:

[...] vivenciar a Espiritualidade Inaciana, e quanto a isso, assim, o importante é tu poderes compreender que a PEDAGOGIA INACIANA busca educar dentro de um modo de proceder Inaciano, é a experiência, vivenciar a espiritualidade Inaciana que, por sua vez, trespassa os exercícios espirituais. Não precisa ficar restrita a estes requisitos: isso é que pode, digamos, começa a ser desdobrado eu diria pela vivência, o humanismo social. Quando entra nessa vivência então se torna aberta a qualquer pessoa [...] fazer sempre o mais e melhor que tu poderes fazer porque tem uma das marcas do modo de proceder Inaciano que se chama cura personalis, ouviste falar? [...] é iniciar já o atendimento necessário a cada um naquilo que ele precisa porque a Companhia de Jesus ela se organizou de forma que cada um pudesse ter autonomia (Documento 2, 2007, p. 4).

Além da autonomia, a Professora Japão traz o discernimento, a transdisciplinaridade, o diálogo intercultural, a meditação, como desdobramentos do Humanismo Social Cristão, que aparece como Componente Curricular dos Cursos de Licenciaturas e também de todos os Cursos de Graduação da Universidade “B”.

A comunidade do Cenário de Ambientação “B” aceita o desafio de superar a crise que se estabelece nas Universidades Brasileiras e, mais especificamente, nas do Estado do Rio Grande do Sul, diante da enorme proliferação de Cursos Superiores de vários tipos espalhados por todos os municípios do Estado. O novo século se inicia com uma grande oferta de Cursos Superiores diante de uma demanda que começa a escassear, um novo século de altas ofertas de Educação a Distância, concorrendo com Cursos Presenciais.

A Comunidade Acadêmica “B” responde aos desafios com a construção de relacionamentos sinérgicos e parceiros com as forças vivas da sociedade, sintonizando valores de fé e de cristandade, com novas alianças, com formas comprovadas de parcerias regionais e cooperação interinstitucional. A Universidade “B” estabelece seus primeiros resultados como expectativas para seus primeiros anos do PDI, nesta nova concepção do Planejamento Estratégico: a reinvenção do seu valor como Universidade, a expansão dentro e fora da sede, a inovação e a renovação das ofertas dos Cursos e a formação de Programas de Parcerias consolidados.

Em quase quatro décadas de existência, a Universidade “B” já experimentou várias práticas gerenciais, pelas mudanças culturais, conjunturais internas e externas à Instituição. A Gestão Universitária justifica a necessidade de inovação em sua estrutura organizacional, os desafios estão a exigir que as Instituições de Ensino Superior tenham capacidades de adaptarem-se às contingências geradas pelo ambiente, pela sociedade, pela globalização do nosso mundo de hoje. Nesta realidade, cabem às Universidades contribuições fundamentais na valorização do desenvolvimento humano, científico e tecnológico, capaz de dar conta e de suportar estas novas condições emergentes. A Universidade “B” sempre esteve à frente do seu tempo, atestando seu compromisso com a inovação e com a melhoria organizacional: participou ativamente de inúmeras iniciativas de Avaliações Institucionais

através do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), entre 1994 e 2002, do Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade, desde 1993, e do Programa da Avaliação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), entre 1999 e 2003.

A aluna Noruega, ao trazer suas impressões sobre as mudanças da Universidade, coloca que os alunos sentiram essas mudanças, principalmente, nas áreas de infra-estrutura, em que os serviços passaram a ser terceirizados, como os restaurantes, a segurança, a criação da Central de Relacionamentos, que centraliza as solicitações que antes eram feitas diretamente nos setores. Neste último ponto, traz a aluna, a maioria dos alunos acha que dificultou um pouco em termos de tempo de atendimento e retorno das respostas às solicitações, porém fica bem claro que tais medidas são para uma atualização das formas de gestão, promovendo um enxugamento nas despesas (Documento 2, 2007, p. 46). Um ponto muito significativo sobre a Coordenação do Curso de Pedagogia aparece quando a mesma aluna relata da disponibilidade com a qual os alunos são atendidos, sempre há uma resposta, mesmo que não seja pela Coordenação diretamente, também por professores e monitores.

A Universidade “B” organiza suas Avaliações como pontos de oportunidades de diagnósticos, de verificação de desempenhos, de instrumentos de planejamento e replanejamento, identificando pontos fortes e pontos frágeis, potencialidades e limitações, acompanhamento e regulação com relação às metas e prioridades estabelecidas.

## **6.2 História, Identidade, Princípios, Organização Administrativa, Valores**

Os Fundadores da Universidade “B” pertencem à ordem religiosa da Companhia de Jesus, cujos membros têm se dedicado, há mais de 450 anos, à evangelização dos povos, à orientação espiritual, ao magistério e à Pesquisa, sob o lema interpretado como “Encontrar a Deus em todas as coisas. Atualmente, a ordem Jesuítica mantém três Universidades, a “B”, a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e a Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), um Centro Universitário em São Paulo, Fundação Educacional Inaciana (UNIFEI), dezesseis Colégios e quatro Escolas Técnicas



de Ensino Médio. Sua presença em nosso Estado data de 1844, juntamente com o período de intensa imigração alemã, e também de outras companhias religiosas como as dos espanhóis e dos austríacos. Atualmente temos em Porto Alegre o Colégio Anchieta como um dos marcos que consolida, desde 1890, a presença dos Jesuítas em todos os segmentos de Ensino, hoje Educação Básica e Educação Superior. Data de 1953 a criação da sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “B”, que visava atender aos jovens religiosos, sendo, posteriormente, aberta aos leigos em 1958. Em sua história, passa pela denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “B” em que continua com sua Missão Religiosa crescendo em mais de dez cursos em quase doze anos de existência. Em 1969, depois de 100 anos de existência recebe a autorização como Universidade, com o nome pelo qual é reconhecida até os dias atuais.

Com sede em um Município da grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul, criada em 17 de maio de 1969, autorizada em 31 de julho de 1969, pela Portaria Ministerial nº 453, de 22 de novembro de 1983, é uma Instituição de Ensino Superior de direito privado, de natureza confessional e comunitária. É mantida pela Associação Antonio Vieira, com sede em Porto Alegre, RS, entidade com fins não lucrativos, filantrópica, de natureza educativa, cultural, assistencial, beneficente, de ação social e cristã. Tem por finalidade promover o ensino em todos os graus e modalidades, a pesquisa científica e a assistência social, bem como a difusão da fé e da ética cristãs preconizadas pela Companhia de Jesus (GIANOTTI, 2006, p. 15-6). Concebe-se e organiza-se como um pólo de educação por toda a vida, impulsionando o desenvolvimento integral da pessoa, a partir da visão cristã do papel do ser humano no mundo e na história, a integração dos processos de geração do conhecimento numa perspectiva inter, multi e transdisciplinar. Seu Projeto Pedagógico tem como pressuposto norteador a formação de cidadãos que atuem na sociedade pelo exercício da liderança com diálogo, da docência, da investigação científica e tecnológica e das profissões correlatas a seus cursos, motivando-os ao empreendedorismo, ao aprendizado permanente, em busca de sua auto-realização pessoal e da realização de um projeto de sociedade que priorize a transformação social do país. A Universidade “B” percebe o desenvolvimento e os avanços da sociedade como desafios que pode ajudar



nas suas respostas e soluções. Vê-se totalmente inserida na comunidade praticando o diálogo entre suas diferentes culturas, valorizando suas diferenças, num exercício de convivência solidária e de liberdade responsável; exerce sua ação transformadora a serviço do bem comum, por meio da co-responsabilidade interativa nas organizações, lideranças, professores, funcionários, alunos, ex-alunos, identificados com sua Missão de fé, liberdade, amor, justiça, solidariedade, respeito, dignidade, dos direitos das pessoas, da competência profissional de cada um, da disponibilidade ao diálogo e ao serviço, da confiança na capacidade infinita do homem de criar, de superar suas limitações e de viver em paz.

A Professora Japão, uma estudiosa dos Fundamentos da Companhia de Jesus, do Paradigma Inaciano desde o início da sua caminhada profissional, que iniciou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, passando pela Orientação Educacional do Colégio Anchieta de Porto Alegre, traz a singularidade da Pedagogia Inaciana, dizendo da necessidade de cada sujeito ser plenamente humano e ser responsável por isso. Significa, essa singularidade, conviver que, por sua vez, envolve o desenvolvimento do seu semelhante. Assim, a

[...] pedagogia Inaciana ou educação dos jesuítas é um processo de educação fundamentado no humanismo social de inspiração cristã e numa ética da solidariedade permeada pela espiritualidade inaciana expressa-se num currículo que tem na humanização sua ênfase principal, concretiza-se mediante condição de educar com dignidade humana manifestada tanto nas políticas institucionais quanto nas práticas docentes, técnicas e administrativas para formar sujeitos que tanto na vida profissional como social se colocam a serviço dos demais e testemunham a excelência humana e acadêmica [...] (Documento 2, 2007, p. 7).

A Professora afirma que esta concepção é como uma cultura na Universidade “B”:

[...] do ponto de vista de uma educação crítico humanizadora reconhecer confessionalidade e culturas entende? Tudo no plural é deixar-se encharcar com o que é do outro e vice-versa. Então a idéia é a de que ser uma pessoa inaciana ela é uma pessoa que seria uma pessoa mais permeável a compreender o outro do jeito que ele é com a sua cultura. Então o outro também é marcado tanto pelo que eu sou tanto pelo que nós somos. Mas entre o eu e o outro há fronteiras e mesmo que sejam escorregadias [...] trabalhar a diferença pela diferença [...] nem mais nem menos que ninguém (Documento 2, 2007, p. 14).

Os Documentos Oficiais do Cenário de Ambientação “B” alicerçam-se nos Princípios da Pedagogia Inaciana (GIANOTTI, 2006, p. 17-8).

[...] formação integral do ser humano, compreendida, em parte, como desenvolvimento da personalidade: espírito, inteligência, vontade, corpo, e no todo, como incremento contínuo do amor à verdade e ao bem situados no conjunto da vida humana [...] homens e mulheres são essencialmente livres para responder ao amor de Deus [...] Essa tarefa de decidir qual o uso a ser feito da liberdade nunca se completa. Somente o ser integralmente formado está tranqüilo para realizá-la porque conhece e admite uma única diretriz à solução de suas dúvidas: todos os seus esforços pessoais para educar-se, participar da vida profissional e comunitária precisam estar impregnados da intenção sincera de promover a Fé e a Justiça do Reino.

A Universidade “B”, diante dos seus pressupostos advindos da vivência dos princípios da Companhia de Jesus, provê e defende sua autonomia intelectual, administrativa e financeira,

[...] obtida pelo livre concurso da comunidade dos jesuítas, das famílias, dos estudantes, professores, funcionários, gestores, líderes comunitários e empresários, procurando garantir a seus membros a liberdade acadêmica e a salvaguarda dos direitos do indivíduo e da comunidade no âmbito das exigências da verdade e do bem comum. É um ambiente propício ao alcance da excelência, porque trabalha com o conhecimento existente e empenha-se em desvendar o desconhecido, visando sempre ao entendimento e à superação das descobertas parciais, rumo à conexão essencial das coisas, rumo à Verdade e ao Bem. (GIANOTTI, 2006, p.17-8).

Sobre a pesquisa, a produção científica e o ensino a Universidade “B” não os concebe:

[...] senão numa perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar que aspire à redução da distância a que a especialização condena as áreas do saber. A formação de um novo tipo de pessoa e de sociedade, na qual cada indivíduo aceita a responsabilidade de ser plenamente humano e de promover o desenvolvimento humano dos seus semelhantes, depende, assim, de estudo, diálogo e oração, abertura à mudança, superação dos preconceitos, disposição ao aprendizado contínuo e esforço permanente para atingir o Magis: o melhor, o maior bem! (Encontrar Deus em Tudo!) (GIANOTTI, 2006, p.17-8).

O Cenário de Ambientação “B” estabelece interfaces com a sociedade e age decididamente na região em que se insere. Suas práticas de ação social

estão assentadas em oito áreas sociais: Inclusão Acadêmica, Direito, Educação de Crianças, Adolescentes e Jovens, Religiões, Saúde, Envelhecimento Humano, Trabalho, Organizações Comunitárias, Movimentos Sociais e Relações Interinstitucionais. Além destas práticas de ação social, desenvolve outras iniciativas ligadas à concessão de bolsas de estudos a colaboradores do seu quadro funcional, gestão ambiental com vistas a soluções de problemas pontuais, Rede Unitrabalho – Rede Interuniversitária Nacional de Estudos e Pesquisa sobre o Mundo do Trabalho, Escola de Ensino Médio no Campus da Universidade, Programa Supletivo de Trabalhadores, Agência de Integração e Desenvolvimento (AID). O exercício de autonomia da Universidade “B” está previsto e definido nos respectivos estatutos, nas disposições normativas, a serem observados pela Universidade e pela Mantenedora, com relação às responsabilidades, obrigações, competências e compromissos estabelecidos.

A aluna Noruega, em seu relato, traz que a Universidade “B” desenvolve muitos Projetos e Programas, por exemplo, cita o PEI, Projeto de Escolas Integradas, feito com crianças da comunidade; programas com a terceira idade; de acompanhamento de saúde; Programas da Psicologia; de Pesquisa; o EDUCAS, que é bastante antigo na área da inclusão e que faz apoio técnico para alunos do Município com dificuldades de Aprendizagem. A grande maioria desses atendimentos se dá com pessoas que não possuem nenhum vínculo com a Universidade, elas vêm pelos contatos realizados em Oficinas e mesmo pelos dos Estágios dos alunos dos Cursos que, de alguma maneira, divulgam os Programas da Universidade.

Integram a Estrutura Organizacional da Universidade “B”: o Conselho Universitário, que compreende o Colegiado Pleno, e duas Câmaras, de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, a Reitoria que compreende o Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitor Acadêmico e Pró-Reitor de Administração; Unidades Acadêmicas de Graduação, de Pesquisa, e Pós-Graduação e de Educação Continuada; Unidades de Apoio de Finanças e Informação, de Marketing e de Recursos Humanos; Órgãos Suplementares e de Assessoramento. No PDI consta, ainda, a definição dos Produtos de Ensino 2006: quarenta e três Cursos de Graduação, Formação Específica e Tecnologia; trinta e um Cursos de Pós-Graduação lato sensu; dezesseis

Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* – sendo oito somente Mestrados e oito que desenvolvem Mestrado e Doutorado em continuidade e trinta e três Cursos de Extensão.

Como Missão da Universidade “B”, temos “Promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação solidária, para o desenvolvimento da sociedade”.

Essa Missão fundamenta-se no respeito à dignidade humana da pessoa humana, nos princípios do cristianismo, no serviço da fé e na promoção da justiça do Reino, características da educação da Companhia de Jesus. [...] cumpre sua Missão, ministrando ensino de qualidade por toda a vida, centrado na construção transdisciplinar do conhecimento e apoiado na investigação científica e tecnológica, em sintonia com a cultura e as necessidades da comunidade e articulado com o desenvolvimento regional (GIANOTTI, 2006, p. 31).

A Visão da Universidade “B” contempla “Ser referência na promoção da educação por toda a vida, estar comprometida com o desenvolvimento regional e ser impulsionada por pessoas solidárias, criativas e inovadoras”. Conforme Gianotti (2006, p. 32),

[...] esta visão explicita a presença da Universidade “B” na sociedade e na cultura como portadora e promotora de alguns valores fundamentais: a educação como possibilidade de autoconhecimento e de auto-superação e como processo facilitador da interação com o mundo e com os demais; a vida no tempo histórico como horizonte de sentido para o processo educativo; a pessoa solidária, criativa, e inovadora como sujeito da educação e aberta aos desafios de uma sociedade em busca da democracia e da igualdade.

O Cenário de Ambientação “B” traz, como seu compromisso fundamental para com a sociedade, a promoção da cultura do homem, que provém do homem e é para o homem, numa integração profunda com a sua própria humanidade, assumindo a sua cultura para tornar-se artífice da própria realização. A promoção da cultura é a própria promoção da vida, inspirada e ancorada em Cristo, onde a exímia dignidade da pessoa concretiza-se no solidarismo, no exercício co-responsável da liberdade e pelo amor à justiça, como fontes de equilíbrio e do bem comum, pelas condições de auto-desenvolvimento à construção de um mundo melhor para as famílias, para a

comunidade e para a sociedade, estas idéias estão contidas no seu CREDO (GIANOTTI, 2006, p. 33).

A Universidade “B” traz cinco Princípios e Valores: Conduta Ética; Subsidiariedade e Solidarismo; Responsabilidade Social e Cidadania; Respeito à Natureza e ao Ambiente; Socialização dos Bens Culturais. Como seus Objetivos Permanentes, apresenta: Excelência Acadêmica; Ensino responsável e solidário; Qualidade do Ensino com cientificidade, Tecnologias, Inovações, Transdisciplinaridade; Pesquisa como produção social do conhecimento; Extensão e Integração Comunitária – difusão, prospecção e avaliação das demandas internas e externas; Recursos Humanos – solidariedade, eficiência, eficácia, qualificação, comprometimento, flexibilidade; Autonomia institucional e auto sustentada; Parcerias e Intercâmbios – representatividade social. Como seus principais Princípios de Gestão, estão relacionados: Desenvolvimento Humano e Competência Profissional – qualidade, inovação, exigências do mundo do trabalho; Participação Co-Responsável – diretrizes, políticas, normas e programas gerais; Integração – funções administrativas e acadêmicas; Qualidade – áreas, processos, atividades, competências pessoais e gerenciais, inovação, mudanças e resultados.

Entre os anos de 1994 e 2005, a Universidade “B” reformulou seu Planejamento Estratégico cinco vezes: na primeira edição, de 1994 a 2003, no primeiro período, de 1994 a 1998, foram eleitas quatro opções estratégicas – Excelência Acadêmica, Crescimento e Desenvolvimento, Graduação e Diferenciação. Na avaliação do período de 1999 a 2004, as opções ficaram concentradas em três: Ambiente de Excelência Acadêmica, Crescimento e Desenvolvimento e Aprendizado Contínuo. No ano de 2001, o cenário externo brasileiro apresentou mudanças muito significativas que induziram a antecipação da atualização do Plano Estratégico da Universidade para 2002 – 2005, sendo eleitas as opções estratégicas: Desenvolvimento Regional, Transdisciplinaridade e Educação por toda a Vida, apoiadas, entre 2002 e 2003 por cinco Projetos – Gestão e Competências, Marketing, Campus, Mídias Integradoras, Captação de Recursos. Nesta reorganização estratégica, surgiram: os Programas de Aprendizagens (PAs), destinados ao desenvolvimento de Competências, com base na atividade de Pesquisa Formal ou Investigativa; a Orientação da oferta de novos Cursos de Graduação e Pós-

Graduação lato sensu, com base nesses Programas de Aprendizagem (PAs). Mais adiante, quando falarmos sobre os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas e do Curso de Pedagogia, analisaremos o quanto esta implantação de uma nova modalidade de organização curricular foi e continua sendo importante para a construção de interações, integrações, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, como opções estratégicas da Universidade “B”.

Ao conversarmos com a Professora Rússia, que exerce a Coordenação das Licenciaturas, além de ser professora do Curso de Pedagogia, pudemos visualizar o quanto de preocupação houve pela integração das Licenciaturas em um período em que a Universidade “B” precisou ajustar a sua balança/crise financeira. Em meados de 2003, um grupo de Professoras estudou arduamente o Projeto Único para as Licenciaturas; havia a possibilidade de uma maior integração e a construção bem mais compartilhada de um Perfil Docente na Universidade “B”. Neste momento, as Licenciaturas tinham as Orientações das suas Diretrizes Curriculares Nacionais através dos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, através da sua Câmara de Ensino Superior. Seriam estas as normativas a serem perseguidas pelos novos Projetos Pedagógicos de todas as Licenciaturas, incluindo a Pedagogia. Além dos Componentes Curriculares comuns às Licenciaturas, as discussões avançam na direção de Componentes Comuns a toda a Universidade.

Cabe destacar a importância estratégica deste período de 2002-2005 na vida da Universidade “B”, que já vinha construindo suas reorganizações internas há quase uma década, pois seu primeiro Plano Estratégico data de 1993 e sua Missão e Visão de 1994. Inspirada pelas ênfases do tema estratégico UNICIDADE, suas opções Desenvolvimento Regional, Transdisciplinaridade e Educação por Toda a Vida passam a estimular a reunião de forças da academia, das instituições parceiras, dirigindo-as a arranjos produtivos, à integração de tecnologias e à interligação entre seus pólos – pesquisa, ensino e extensão, envolvendo a comunidade, numa atitude transdisciplinar. Como ferramenta de comunicação, foi construído um Mapa Estratégico, baseado na metodologia Balanced Scorecard (BSC), possibilitando desdobramentos das estratégias em objetivos e indicadores, facilitando o controle das práticas, metas e ações. A nova estrutura organizacional buscou

uma Gestão por Projetos, voltada a resultados e apoiada em um sistema integrado de informações, descentralizando a gestão das atividades para unidades acadêmicas e de apoio, órgãos suplementares e de assessoramento.

O processo de construção do Plano Estratégico para 2006-2011 partiu do Mapa Estratégico, sustentado pelo trabalho coletivo da alta direção da Universidade, que contou, também, com assessorias de consultores externos e internos, juntamente com equipes de Gestores da própria Universidade “B”. A concepção da Estrutura Sistêmica, trazendo a integração da Universidade com a sociedade, expressou uma nova versão do Mapa Estratégico, desta vez trazendo quatro premissas: Ser Universidade; Ser Universidade Jesuíta; Ser Universidade com Excelência e Ser Universidade com Sustentabilidade. Na elaboração do Plano de Desenvolvimento 2006-2011, PDI 2006-2011, a Universidade “B” fez intensas e minuciosas análises dos ambientes externos e internos, verificando macrotendências, principais oportunidades e ameaças, pontos fortes e pontos fracos, trazidos através do esquema das relações da Matriz SWOT – Strengths/fortes; Weaknesses/fraquezas; Opportunities/oportunidades e Threats/ameaças, que permitem identificar pontos de alavancagens, incertezas críticas, cenários alternativos, estratégias relevantes e estratégias robustas. A partir, então, de todo este estudo, desenvolvimento e integração, a Universidade “B” se organiza com base em sete grandes princípios, que representam os grandes direcionadores – sete Diretrizes - da sua ação institucional. Nos diz Gianotti (2006, p. 61):

O modelo de gestão universitária orientado por princípios e diretrizes gerais em implantação é um dos pressupostos do plano de desenvolvimento da Universidade. O modelo é sustentado por cinco elementos referenciais da qualificação da gestão: **gestão assentada na integração e acompanhamento de processos**, com **foco em resultados** que consideram o protagonismo de gestores em relação ao valor **ser universidade jesuíta, com excelência e sustentabilidade**, o alinhamento estratégico e a descentralização orçamentária, **gestão de pessoas com base em competências**, em articulação entre as Unidades, **por meio de projetos compartilhados e no apoio de um sistema integrado de informação** (grifo nosso).

A Universidade “B” passa, então, a um Modelo de Gestão Universitária baseado em sete Diretrizes: Diretrizes de Gestão, Diretrizes Educacionais, Diretrizes para Produtos e Serviços, Diretrizes para Gestão Orçamentária,



Diretrizes para Gestão Ambiental, Diretrizes para Gestão de Recursos Assistenciais e Diretrizes para as Relações da Universidade com as Fundações. A Universidade “B” rompe com os paradigmas já consagrados, reorganizando-se na perspectiva transdisciplinar que reúne, a um só tempo, seus valores expressos na sua Missão, na sua Visão, no seu Credo, no princípio do Magis: querer sempre mais, sem estabelecer limite, expressão de um dos ideais da Companhia de Jesus. A orientação estratégica da Universidade “B”, expressa pelas opções estratégicas Desenvolvimento Regional, Transdisciplinaridade e Educação por Toda a Vida, orientada pelas premissas de excelência e sustentabilidade, organiza cinco macro objetivos que se resumem em cinco perspectivas com vistas à construção do Mapa Estratégico, enfatizando os grandes enfoques a serem observados e zelados nos Projetos, Programas e iniciativas dos Planos de Ação e Negócios da Universidade: Perspectiva da Missão/Visão; Perspectiva de Valor; Perspectiva de Mercado; Perspectiva dos Processos Internos e Perspectiva de Aprendizado e Desenvolvimento. No total, no PDI – 2006/2011, vamos encontrar um quadro síntese que nos apresenta, para as cinco Perspectivas, onze Objetivos; para cada objetivo, um indicador; dez Metas; trinta e sete Fatores Críticos de Sucesso e quarenta e cinco Indicadores Específicos aos Fatores Críticos de Sucesso. Encontramos, também, nove Programas Priorizados para 2006-2011, com desdobramento em vinte e um Projetos, que articulam Dimensões e Iniciativas versus Programas e Processos.



### 6.3 Projeto Pedagógico Institucional/Perspectiva Pedagógica Institucional

A fundamentação Pedagógica do nosso Cenário de Ambientação “B” alicerça-se nos princípios da Pedagogia Inaciana, que traz como pressupostos essenciais a formação integral do Ser Humano: espírito, inteligência, vontade, corpo, incremento contínuo de amor à verdade e ao bem no conjunto de toda a vida humana. Além destes preceitos, juntam-se a eles os referenciais dos Documentos institucionais: Missão, Visão, Credo, Objetivos Permanentes da Universidade.

De modo geral, além dos valores confirmados no PDI, com seus Planos e Mapas Estratégicos, a Universidade “B” traz um conjunto de 14 orientações pedagógicas para o seu Projeto Pedagógico como Diretrizes Pedagógicas Institucionais incluídas no PDI (GIANOTTI, 2006), conforme destacamos:

- O ensino, a pesquisa e a extensão, a gestão institucional e o acompanhamento global de desempenho institucional, serão planejados e implementados a partir do exame da realidade concreta de todos os segmentos setoriais e institucionais, com vistas à integração [...];
- Os espaços e lugares institucionais para a assimilação, a socialização e a produção do conhecimento filosófico e técnico-científico refletirão, concretamente, a realidade sociocultural nacional, perpassada pela realidade internacional [...] (GIANOTTI, 2006, p. 79).

Com relação aos PPC e Currículos:

- Cada curso oferecido pela Universidade terá Projeto Político-Pedagógico próprio [...] b) constituir-se em um dos elementos que define e operacionaliza parte das metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional [...];
- A estrutura curricular dos cursos [...] será reestruturada com base nos resultados da avaliação externa e da avaliação interna [...];
- A criação, expansão e extinção de cursos serão sempre precedidas de diagnóstico completo das transformações do mundo social e do mundo do conhecimento [...] (GIANOTTI, 2006, p. 79-0).

### Quanto ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão:

- O ensino de graduação e de pós-graduação, a pesquisa e a extensão deverão ir além do paradigma da reprodução do conhecimento e da sociedade e buscar pontos de intersecção curricular [...];
- A estrutura curricular dos cursos deve expressar de forma objetiva a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, evidenciando o processo de flexibilização curricular, a preocupação com a questão da cidadania, da ética e da diversidade sociocultural [...] (GIANOTTI, 2006, p. 80).

### Quanto à aprendizagem:

- A dinâmica curricular dos cursos deverá prever a introdução de novas formas de aprendizagem [...];
- Programas de pesquisa e de extensão promoverão a cooperação entre as áreas do conhecimento da Universidade [...];
- Processos de auto-avaliação dos cursos serão partes integrantes dos respectivos Projetos Pedagógicos [...] (GIANOTTI, 2006, p. 80).

### Quanto às Avaliações:

- O processo de auto-avaliação da Universidade deverá ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Institucional, ao desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, ao Programa de Avaliação Institucional e à realidade constatada pelos indicadores provenientes da Avaliação Externa;
- Serão previstas atividades curriculares complementares de cada curso de graduação [...] (GIANOTTI, 2006, p. 80-1).

### Quanto às formas de Estágios e ao Acervo Tecnológico:

- Estágios curriculares e atividades práticas serão desenvolvidos para superar o distanciamento entre o pensamento e a ação [...];
- A atualização do acervo bibliográfico, dos laboratórios e dos setores de informática far-se-á com base no avanço das inovações técnico-científicas e nos planos e programas das disciplinas, módulos de ensino [...] (GIANOTTI, 2006, p. 81).

Como Diretrizes Gerais para os Cursos de Graduação, o PPI contempla:

- a) articulação unidade/pluralidade, teoria/prática, formação inicial e continuada que priorizem a inclusão social;
- b) transdisciplinaridade, considerando o currículo em sua amplitude de saberes;
- c) avaliação diagnóstica e processual;
- d) qualificação e valorização do quadro docente, técnico e administrativo com

apoio à formação continuada; e) PP com autonomia intelectual e o conhecimento como produção provisória e temporal.

O PPI traz, ainda, algumas idéias norteadoras para as Diretrizes específicas do Ensino de Graduação, Tecnológico e Seqüencial: valorização da formação humanística e social nos PP dos cursos oferecidos; integração entre as unidades acadêmicas, fortalecendo o trabalho coletivo; participação das Unidades Acadêmicas em novos cursos; apoio acadêmico e administrativo na gestão dos cursos; política para a formação continuada docente; atendimento das demandas do mundo do trabalho; expansão dos cursos de graduação para fora da sede; política de avaliação contínua dos cursos de graduação; adequação dos espaços físicos; ações institucionais, tendo em vista a evasão e a reprovação; desenvolvimento de projetos socioculturais; estrutura física para os portadores de necessidades especiais; políticas de estágios; consolidação de convênios; ampliação dos intercâmbios nacionais e internacionais; políticas que contemplem estudantes de escolas públicas, afro-descendentes, portadores de necessidades especiais e povos indígenas; políticas de formação de professores; política de educação a distância; cursos de atualização presenciais e distância; caráter pedagógico e formativo no processo seletivo.

Como Diretrizes para a Pesquisa e Pós-Graduação, estão relacionadas: formas de financiamento dos Programas de Pós-Graduação e de Pesquisas; Incentivo aos Conselhos de Pesquisas em todas as áreas do conhecimento; consolidação dos sistemas de informatização; atualização do acervo bibliográfico; mecanismos de apoio e incentivo à produção acadêmica e científica; apoio às publicações de modo geral; valorização dos Programas de apoio aos periódicos científicos – indexação nacional e internacional; incentivo às ações relacionadas à inovação tecnológica; apoio às Comissões de Pesquisa; política de apoio a intercâmbios, atividades de cooperação, visando a uma maior inserção no cenário nacional e internacional; incentivo às Bolsas de Estudos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); consolidação do Comitê de Ética. Para a Pós-Graduação *stricto sensu*, estão objetivadas: consolidação dos Programas *stricto sensu* e seus conceitos junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); dinâmica de inserção nos cenários nacional e internacional; melhoria dos

conceitos de Pós-Graduação junto à CAPES; incentivo aos Núcleos Interdisciplinares; articulação com as Agências financiadoras de Projetos, objetivando a ampliação do número de bolsas e seus valores; publicação dos Programas através de diferentes mídias; disponibilização eletrônica das revistas da Universidade; consolidação da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação. Para o lato sensu, estão colocadas as ações da Unidade de Educação Continuada através do acompanhamento dos cursos de Pós-Graduação lato sensu e, também, a promoção permanente de ações que intensifiquem a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

As Diretrizes para a Extensão trazem a articulação necessária entre a Universidade e a Sociedade, articulando qualidade e compromisso social, permitindo a orientação e a melhoria do ensino e a identificação de novas ênfases para a pesquisa. Tais ações possibilitarão que a extensão se transforme em elemento de articulação permanente com os setores da comunidade. Adequando-se às exigências do novo século, do PDI, do PPI, do Mapa Estratégico da Universidade “B”, a Unidade Acadêmica de Educação Continuada organiza sua oferta de produtos em duas grandes fontes: a) desenvolvimento empresarial e educação corporativa, com foco prioritário nas organizações e b) desenvolvimento de carreiras profissionais, com foco nos indivíduos. São idéias básicas das suas Diretrizes: obtenção de recursos para fomento às atividades de extensão e cultura; apoio mais decisivo entre as iniciativas da Universidade e as instituições públicas e privadas; incentivo a Programas voltados para as questões sociais, regionais e locais; apoio aos cursos de extensão a distância; programas de parcerias entre a Universidade e a comunidade; valorização das atividades de extensão no currículo, nas atividades docentes e discentes; apoio às ações de cultura e manifestações artísticas; avaliação contínua de todas as atividades de extensão e cultura.

O Cenário de Ambientação “B” estabelece três amplas dimensões para seus produtos, serviços e linhas de ação, no PDI 2006-2011: Expansão e Inovação, Qualificação da Gestão e Sustentabilidade da Universidade. Na Expansão e Inovação, como primeira dimensão, as linhas de ação previstas trazem exigências com relação a uma política permanente de acompanhamento e avaliação do processo pedagógico; interface com os diferentes segmentos da sociedade através de Programas e Projetos

Integrados de Ensino, Pesquisa e Extensão; articulação entre Projetos que visem à solução de problemas da região, à melhoria da qualidade de vida, à preservação do meio ambiente e à busca do desenvolvimento com sustentabilidade; interações com o setor produtivo, com a comunidade e com os setores populares; pólos de desenvolvimento através de Programas de Pós-Graduação; debates articulados com a sociedade civil e/ou organizações não governamentais; visão de desenvolvimento sustentável junto às organizações públicas e privadas; elevação do índice de Desenvolvimento Humano na região; realização de atividades acadêmicas multi, inter e transdisciplinares; ações de pesquisa que proporcionem contribuições teóricas e práticas ao ensino e à extensão; cultura de pesquisa integrada ao ensino e à extensão; programas de pesquisa transdisciplinares e interinstitucionais; apoio às atividades de pesquisa nas áreas prioritizadas; apoio tanto a grupos de pesquisa consolidados como aos emergentes; fomento a programas e projetos transdisciplinares em áreas estratégicas à região; criação de plataformas e redes temáticas de pesquisas interinstitucionais; consolidação de projetos de extensão de caráter permanente; programas de ação solidária a grupos especiais da população; programas de prestação de serviços e consultorias; apoio às iniciativas empreendedoras; incentivo às experiências de incubação de empresas de base tecnológica; novas relações de parcerias e redes cooperativas regionais e nacionais; ampliação de processos produtivos alternativos entre Universidade e setores produtivos da comunidade.

A Qualificação da Gestão, como segunda dimensão, é pressuposto para a implementação de um novo desenho estratégico da Universidade “B”, expresso no seu PDI,

apoiado por avançadas ferramentas de comunicação e tradução das intenções, o modelo considera a processualidade das análises, tanto dos cenários e constatações do ambiente externo como dos quadros evolutivos de resultados de desempenho da Universidade, e encontra na gestão de pessoas com base em competências e no sistema integrado de informações os suportes indispensáveis à manutenção do alinhamento estratégico (GIANOTTI, 2006, p. 95).

Como algumas idéias desta segunda dimensão, arrolam: qualificação da gestão acadêmica e administrativa, da interlocução entre Universidade e sociedade, do acesso para cursos a distância, da revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, das tecnologias de ensino, da capacitação para

gestores, do sistema de ouvidoria, dos processos de avaliação institucional, do planejamento institucional e participativo.

A terceira dimensão traz a Sustentabilidade, que remete às possibilidades de captação de recursos e à busca de soluções que tragam melhores e mais diversificados mecanismos de receita para a Instituição. Neste item aparecem a gestão, o gerenciamento e a otimização de recursos, bem como as possibilidades de prestação de serviços externos.

Uma das questões que aparece com freqüência diz respeito aos Programas de Aprendizagem que passam a compor o conjunto de matrizes curriculares dos Cursos de Graduação, oportunizando a realocação de Professores Doutores Pesquisadores do Pós-Graduação lato e stricto sensu como Coordenadores das Temáticas aproximadas de suas Pesquisas. Um exemplo é a presença de uma Professora citada pela Coordenadora do Curso de Pedagogia, Professora Polônia:

Elas coordena um programa de aprendizagem de formação dos professores que inicia e que caminha por todo o currículo de todas as licenciaturas e que é liderado pela Pedagogia. Assim como a professora [...] da parte da Matemática mas ela também lidera um de Cultura, Ciência e Extensão que é de todas as licenciaturas. A professora [...] é outra, a professora [...] é outra e que são todos os projetos que são de todas as licenciaturas que são diretos para os professores (Documento 2, 2007, p. 56-7).

#### **6.4 Projeto Pedagógico Institucional dos Cursos de Licenciatura**

O texto do Projeto Pedagógico Institucional dos Cursos de Licenciatura, sobre o qual trabalhamos a Análise Documental, data de 2004 e foi elaborado por um grupo de treze Professores das diferentes Licenciaturas da Universidade “B”. Com base nesse texto, passaremos aos destaques que procedemos.

Os desafios impostos pela sociedade contemporânea à Universidade exigem respostas complexas, criativas e eficientes. Nesta perspectiva, tornou-se imperativo e urgente o estabelecimento de uma nova organização curricular para os cursos de Licenciatura da Universidade “B”. Além das mudanças e dos desafios, outros fatores se entrecruzam: a queda da procura por cursos de Formação de Professores, a obrigatoriedade do atendimento às Legislações

vigentes (LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; Pareceres do CNE – Conselho Nacional de Educação/CP – Câmara Plena de nº 9, nº 21, nº 27, nº 28 de 2001 e Resoluções do CNE/CP nº 1 e nº 2/2001 e nº 2/2004), a desvalorização do Magistério, as críticas à qualidade da Educação Básica e a ausência de políticas governamentais de incentivo à Formação de Professores. O ponto de partida para a elaboração deste Projeto Pedagógico são as concepções já constituídas no PDI, no Conjunto de Diretrizes no PPI, na Missão, na Visão, no Credo, nos Princípios e Valores Institucionais.

Um Projeto Integrado das Licenciaturas deve compor a transdisciplinaridade, deixando de ser um percurso isolado, fragmentado e unilateral de Projetos Pedagógicos de cada Curso separadamente. É importante que se coloque que cada Curso mantém o seu Projeto Pedagógico de Curso, com suas especificidades; a diferença, porém, se distingue quando todos os Cursos de Formação de Professores para a Educação básica têm um currículo comum, têm tempos e espaços em comum, integradamente. A Proposta prevê uma organização curricular operacionalizada por Programas de Aprendizagem (PAs), que procuram trazer uma dinâmica que atende aos aspectos de sustentabilidade e de referencialidade, na forma de um compartilhamento total ou parcial, respeitando-se as respectivas particularidades.

A Universidade “B”, na trajetória de consolidação do seu conceito de Universidade, definiu opções estratégicas que também norteiam o Projeto Pedagógico das Licenciaturas: Desenvolvimento Regional (DR), Transdisciplinaridade (TD) e Educação por toda a Vida (EPTV). Um estudo minucioso das condições externas da concorrência, relativas a número de alunos, custo do crédito, poder aquisitivo dos candidatos às Licenciaturas, localização geográfica cotejada por outras Instituições de Ensino Superior, foram fatores que aceleraram a reforma nos Currículos das Licenciaturas, visando a uma potencialização das receitas.

No conjunto das alterações pretendidas nas Licenciaturas, está a concepção de currículo que contempla três dimensões articuladas: a constituição da identidade do profissional docente, o conhecimento das ciências e a formação e a ação pedagógica das áreas específicas,



nas dimensões referidas, embora o Humanismo Social Cristão dinamize e integre a proposta curricular, concretizam-se na oferta compartilhada de 180 horas relacionadas aos eixos temáticos Fundamentos Antropológicos, Conhecimento da História e da Atualidade Latino-Americana e Formação Ética. Busca-se a construção de uma postura ética, solidária e autônoma de docentes e discentes, comprometidos com a emancipação da sociedade (PPL, 2004, p.15).

A concepção de currículo das Licenciaturas está concebida de modo integrado, considerando o contexto dos seus alunos (discentes e futuros professores), a concepção de ciência como situada historicamente, e também do aluno como sujeito das atividades curriculares. É compreendido como um movimento construído no processo de aprendizagem, formando redes de conhecimento a partir dos Programas de Aprendizagem – os PAs, que articulam diferentes áreas do conhecimento, constituindo os nós da rede curricular (BOHN, 2004, p. 16). O Professor diplomado na Universidade “B” deverá traduzir um compromisso com a transformação social, embasado numa concepção de Humanismo Social-Cristão/HSC, que vai estar presente como componente curricular nas Matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciaturas. Especificamente, deter-nos-emos na Matriz do Curso de Pedagogia. Nesta concepção, o conteúdo não se legitima por si, mas é um meio para que os alunos desenvolvam novos saberes e fazeres, contribuindo para gradativas mudanças na sociedade. Esta lógica sustenta a organização dos PAs, que são organizados a partir de competências, fundados em pesquisas relevantes às áreas existentes na Instituição ou, na sua ausência, respaldados pela atitude investigativa e em consonância com as necessidades dos currículos, conforme orientam o PDI e o PPI da Universidade. As competências aqui são concebidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, técnicas, habilidades, valores, atitudes e uma gama de recursos diversos para enfrentar e buscar soluções para um conjunto de situações diversas e complexas.

A integração entre os diversos PAs, suas relações com a Pesquisa e a Extensão:

[...] fundamentam-se intrinsecamente, em sua natureza: originam-se em pesquisa instalada ou em atitude investigativa. Questões inter e transdisciplinares originam-se e desenvolvem-se nos diversos saberes que são planejados no trabalho de grupo, em cujas



interações se situam as transposições dos limites entre as áreas específicas do conhecimento e áreas comuns ou compartilhadas de conhecimento, necessárias à formação do educador (BOHN, 2004, p. 17).

#### Quanto à Identidade do Professor:

[...] deverá atender a um perfil de competências para o exercício profissional qualificado, como também capacitá-lo para participar e interferir nas transformações éticas e políticas que a sociedade requer. Nesse sentido, a atitude investigativa deverá habilitá-lo a mudar as rotinas existentes, a inquietar-se permanentemente e a propor novas respostas às problemáticas enfrentadas no seu cotidiano. A identidade desse professor, sempre em construção, orientar-se-á por uma constante preocupação com o coletivo, a solidariedade e a compromisso social (BOHN, 2004, p. 17).

O grupo de Professores das Licenciaturas que pensaram esta reforma nas Matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciaturas da Universidade “B” inicia suas concepções pelo estabelecimento de competências gerais para a formação do Professor; após, seguem os PAs como atividades dentro das Unidades Temáticas, compreendidas como fios condutores que balizam a manutenção da coerência e da unidade do currículo. As Unidades Temáticas trazem três definições: Fundamentos, Contexto e Identidades; Formação e Ação Pedagógica e Atuação Docente, que decorrem das dimensões e das competências necessárias à formação do Educador. Os PAs são organizados a partir das competências e contêm as Atividades (disciplinas), que exigem matrícula, controle de frequência e avaliação da aprendizagem.

A melhor compreensão da modalidade curricular configurada em PAs – Programas de Aprendizagem – é favorecida através da exposição das seguintes características:

- A concepção de currículo integrado por PAs minimiza o pré-requisito por conteúdo e considera que durante o processo de aprendizagem as ofertas de atividades possam apresentar diferentes durações e níveis de complexidade;
- [...] os PAs devem oferecer as condições necessárias para que o aluno possa desenvolver a competência esperada, independente do tempo de curso realizado;
- [...] os PAs serão constituídos por conhecimentos que se interrelacionam, tendendo para um movimento transdisciplinar (BOHN, 2004, p. 17-8).

Ainda sobre suas caracterizações gerais:

- [...] os PAs podem ser concebidos sob uma perspectiva de educação continuada;
- O PA fundamenta-se em pesquisa ou atitude investigativa;
- É organizado a partir da definição de competência;
- É organizado e ofertado através de atividades (disciplinas) que não se confundem com estratégias de ensino;
- Apresenta diferentes durações e níveis de complexidade e concretiza-se em atividades;
- Tem sua temporalidade explicitada pelas atividades que o compõem;
- Não pode ser considerado como um bloco monolítico [...] (BOHN, 2004, p. 18).

### Sobre as noções básicas de competências:

[...] As competências poderão dirigir-se a carreiras específicas e ter caráter obrigatório; poderão igualmente propiciar complementação ou diferenciação formativa de modo a capacitar o aluno para o desenvolvimento de saberes e fazeres que qualifiquem a sua prática profissional. Ensino, pesquisa e extensão passam a ser trabalhados de forma articulada, embora possam atender a diversas e diferentes finalidades (BOHN, 2004, p. 18).

### Na perspectiva da Formação Continuada:

- Um mesmo PA pode ser ofertado como Formação Continuada – neste caso suas atividades não terão caráter obrigatório – como também compartilhado como seqüência da graduação, o que varia neste caso é o fim não o processo, é a vinculação ou não da oferta a um itinerário de carreira (BOHN, 2004, p. 19).

Quanto às Competências Gerais para o conjunto das Licenciaturas do Cenário de Ambientação “B”, integrantes do Perfil Docente, estão elencadas dez condições:

- Ter sensibilidade para as questões socioculturais;
- Responder de maneira propositiva e crítica aos desafios socioeconômicos e culturais;
- Apropriar-se de conhecimentos específicos e da área pedagógica e utilizá-los contextualizadamente;
- Propor situações de ensino e de aprendizagem que articulem diferentes áreas de conhecimento;
- Confrontar continuamente a sua práxis com princípios éticos;
- Investigar, problematizar e sistematizar a prática pedagógica (BOHN, 2004, p. 19).

Quanto às condições de tecnologias e relações humanas:

- Fazer uso de tecnologias específicas para o exercício da profissão docente;
- Saber trabalhar em equipe;
- Agir com autonomia e liderança no âmbito da comunidade que cerca o espaço educativo;
- Acolher os alunos, em suas diferenças, apoiando-os e orientando-os no desenvolvimento da capacidade de ser e de aprender (BOHN, 2004, p. 19).

Quanto à Metodologia dos Processos de Ensino e de Aprendizagem a ser implementada, sustenta-se nos pressupostos do PDI, PPI, Missão, Credo, Visão, Diretrizes Gerais da Universidade “B” e também, basicamente, na Pesquisa, na atitude investigativa e nas competências a serem atingidas. O ensino a distância será utilizado como alternativa que atende aos interesses e expectativas dos alunos sendo um requisito do mundo contemporâneo.

Quanto ao Corpo Docente das Licenciaturas, deseja-se um profissional que alie conhecimentos profundos com alta capacidade de convívio e articulação; que possua competência para ensinar, referencialidade, profissionalismo, atuação comprovada em pesquisa e também atitude investigativa, disponibilidade pessoal à formação continuada, ao risco das inovações, ao diálogo transdisciplinar, à mobilidade em diferentes contextos, com capacitação para atender tanto a alunos de graduação como de pós-graduação, de especialização, de extensão, de formação continuada.

Atendendo à Legislação vigente, anteriormente relacionada, a Organização Curricular traz a prática vivenciada ao longo do Curso, o Estágio Curricular Supervisionado, os Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, as Atividades acadêmico-científico-culturais ou Atividades Complementares e o Trabalho de Conclusão de Curso. O PP de cada um dos Cursos de Licenciatura será desdobrado em seus elementos teórico-conceituais, com fundamento no Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas. A adesão ao novo paradigma pedagógico passa pela compreensão, pelos docentes, da concepção da nova proposta e através da prática pedagógica em exercício. Para garantia da implantação do novo currículo, tornam-se necessárias ações que resultem em tranquilidade aos docentes envolvidos, em motivação aos alunos e em eficaz e efetivo alcance

das metas da Universidade. O processo de implantação da reformulação curricular será continuamente acompanhado pela Direção da Unidade de Graduação, através da sua Diretora e de seus Gerentes e, operacionalmente, pela Coordenação Executiva das Licenciaturas dos Cursos e, em cada Curso, pelo seu respectivo Coordenador. O acompanhamento da implantação junto a alunos e professores deverá ser feito a partir de metodologias que envolvam amostragem desses universos, a cargo da Coordenadoria de Avaliação Institucional.

Como Anexo do documento da Universidade "B", estão os Programas de Aprendizagem Compartilhados; o Programa de Aprendizagem Conhecimento, Ciência e Método, por exemplo, tem como itens: Ementa, Competências, Avaliação e Bibliografia e inclui quatro Atividades (antigas disciplinas): Elementos de Metodologia Científica/80 horas, Problemas Filosóficos e Antropológicos/60 horas, Atualidade Latino Americana: Cidadania e Educação/60 horas, Ética e Bioética/60 horas. Desta forma, este PA reúne quatro Atividades, que juntas, somam 260 horas. No Plano de Ensino de cada Atividade aparecem os itens: PA, Carga Horária, Identificação de Pertencimento, Número de Alunos, Ementa, Competências, Metodologia e Avaliação e Bibliografia. Constam dos Anexos, também os Dados dos Cursos e Programas de Aprendizagem Específicos de Ciências Biológicas, Sociais, Educação Física, Filosofia, História, Letras com cinco Habilitações, Matemática, Física, Pedagogia com quatro Habilitações.

A Professora Japão colabora na idéia de Programa de Aprendizagem, introduz o assunto como responsável por um deles, nas Licenciaturas:

Eles trabalham individualmente, produzem texto, quando entregam a gente lê depois devolve, discute em aula, e tem trabalhos individuais, tem dois módulos. Ao final do primeiro módulo é onde eles trabalham diferenças culturais e a gente trabalha com mesa redonda, convida pessoas, reúne muitas vezes em dois encontros onde a gente vê todos os alunos do PA num lugar assim, no auditório, trabalha muito em sala de aula, tu trabalhas com filme em sala de aula e com propaganda. Então o PA ele é também toda proposta dele é diferente em relação à avaliação, dá muito trabalho no sentido assim de que tem que ensiná-los a escrever texto, a fazer estas leituras culturais mas sabe, é muito gostoso (Documento 2, 2007, p. 12-3).

## 6.5 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

Os Documentos disponibilizados para nossa Análise Documental foram: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, anexo ao Parecer da Câmara de Graduação (CGRAD) nº 033/2006 e Resolução do CONSUN nº 025/2006 da Universidade “B”, com data de agosto de 2006; e o Documento Síntese do PP do Curso de Pedagogia, amplamente distribuído a alunos e Professores, datado de 2007.

O texto do PP do Curso de Pedagogia do Cenário de Ambientação “B” está fundamentado nos parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme Pareceres do CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, sendo concebido em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional dos Cursos de Licenciaturas. O Curso de Pedagogia nasceu na Universidade “B” no ano de 1958 e somente em 1969 realizou sua primeira mudança curricular, criando as Habilitações em Supervisão Escolar, Orientação e Administração Educacional. Em 1978, na sua segunda mudança curricular, as habilitações são extintas e é incluída a Formação do Magistério para as Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, na época para o Segundo Grau. Em 1986, na terceira mudança curricular, além das Matérias Pedagógicas, o Curso passa a oferecer Formação de Professores para as Séries Iniciais. Em 1998, criam-se as cinco ênfases no Curso: Séries Iniciais, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação na Empresa e Ensino Religioso. Em 2004, todos os Cursos de Licenciaturas da Universidade “B” passam por reformulações, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores, que já vinham se desenhando desde 2001. Cria-se, então, no Cenário de Ambientação “B”, o Projeto Pedagógico Comum para todos os Cursos de Licenciaturas da Universidade “B”. Neste processo, faz-se a extinção das ênfases e criam-se três novas habilitações: Gestão e Supervisão de Processos Educativos, Pedagogia do Trabalho e Educação Especial.

O Projeto do Curso de Pedagogia atende a todos os pressupostos institucionais documentados no PDI, no PPI, na Missão, na Visão, no Credo, nas Diretrizes, Princípios e Valores da Universidade “B”, integra-se ao Projeto Comum dos Cursos de Licenciaturas, prevê uma organização curricular

integrada por Programas de Aprendizagem (PAs) Compartilhados, acrescentando novos PAs e Atividades Acadêmicas que visam configurar as novas DCNs, ou seja, Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo ainda estando em implantação as três últimas Habilitações, a partir de 2004, o Curso de Pedagogia adota as determinações do Ministério da Educação, através das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, em 2005/2006. Em 2007/1, inicia a implantação do Licenciado em Pedagogia, com 3200 horas, oito semestres letivos, tendo a Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais como formação única. O Curso de Pedagogia destaca, porém, que os princípios orientadores das suas três habilitações em implantação mantêm-se articulados nos diferentes Programas de Aprendizagem (PAs), visando à formação de um professor de Escola Básica pesquisador e crítico, capaz de articular em sua prática docente as dimensões da gestão dos processos educativos, da problemática do mundo do trabalho e dos desafios de uma Educação Inclusiva.

A Professora Luxemburgo, ao nos receber para a entrevista, fez questão de especificar claramente seu papel junto à Coordenação Adjunta ao Curso de Pedagogia, porém não sem antes deixar claro seu tempo na Universidade “B”:

Quando eu cheguei, quando fui selecionada, eu e um grupo foram quatro professoras nesta seleção, cada uma para uma área. Quando eu fui selecionada foi para dar conta, justamente, dessa nova proposta curricular do curso, por programas de aprendizagem e então eu fui selecionada para fazer parte do Programa de Educação Infantil, então eu entrei conhecendo, quando se iniciou este projeto novo no Curso de Pedagogia e agora a gente já fez inclusive reformulações em função das diretrizes curriculares nacionais, e quando entrou esse currículo novo da Pedagogia em 2005 [...] agora a gente já fez uma adequação do currículo em função das diretrizes e também em função de uma avaliação no colegiado de professores sobre algumas pendências que tinham ficado [...] (Documento 2, 2007, p. 23).

A pesquisa instalada e reconhecida na Comunidade Acadêmica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação,

[...] desdobra-se na quase totalidade dos Programas de Aprendizagem (PAs) propostos no Curso, ficando evidentes as relações entre as linhas de pesquisa da Pós-Graduação em Educação e as temáticas articuladas nas dimensões e programas de aprendizagem do currículo. A concepção de conhecimento como construção e uma visão de currículo que busca superar a fragmentação desse conhecimento, orienta a organização curricular

por meio de programas de aprendizagem, estruturados a partir das pesquisas desenvolvidas na universidade, na área da educação e formação de professores, políticas educacionais, currículo e processos de exclusão e inclusão (FISCHER, 2006, p. 13).

O Curso de Pedagogia da Universidade “B” mantém um trabalho de Ação Social e Filantropia através do Projeto Educação e Ação Social (EDUCAS) que desenvolve o ensino, a pesquisa, o trabalho social e comunitário, como espaço de estágios, programas, projetos e de múltiplas experiências de pesquisa sobre ensino e sobre aprendizagem e suas dinâmicas. Mantém também um trabalho que realiza no Núcleo de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (NUPE) que proporciona serviços de capacitação docente para a Formação Continuada de professores da rede pública do país, em Educação Matemática e Científica, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Uma vez extintas as Habilitações existentes, abriu-se espaço nas Especializações para a Formação Continuada em Gestão e Supervisão de Processos Educativos, Pedagogias do Trabalho e Educação Especial.

O Curso apresenta a sua Concepção Pedagógica através de seis itens: Princípios Epistemológicos, Concepção Curricular, Princípios Metodológicos, Objetivos do Curso, Perfil do Egresso e Avaliação da Aprendizagem.

Como Princípios Epistemológicos orientadores do Curso, estão colocados a historicidade, a indissociabilidade teórico-metodológica, o sujeito como produtor e produto da cultura e o conhecimento como construção social. Nessas condições, a Educação passa a ser concebida como uma ação sistemática e intencional, de posturas éticas, estéticas e políticas, entre indivíduos e grupos, tendo em vista proporcionar-lhes a vivência de experiências que os habilitem a integrar um conjunto de conhecimentos e de estruturas cognitivas, afetivas e motoras, possibilitadoras de formação pessoal e social contextualizada política e historicamente. O Curso vê-se integrado nos pressupostos da Pedagogia Inaciana: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação na perspectiva do desenvolvimento integral da pessoa humana:

[...] por meio dos pressupostos inacianos, o sujeito aprenderá, gradualmente, a discernir e a selecionar suas experiências; capacitar-se-á a adquirir enriquecimento pessoal, a partir das reflexões sobre elas; desenvolverá valores já adquiridos de honestidade,



solidariedade e de humanidade; e, por fim, favorecerá a aquisição de hábitos permanentes de aprendizagem, que fomentarão a intensidade da experiência e a compreensão reflexiva que supera a preocupação individualista e que conduz a ações responsáveis. Tais valores, em consonância com a Missão e a Visão da instituição, fundamentam o projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia, e dão sustentação à Formação Humanística, cerne da proposta educacional da [...] (FISCHER, 2006, p. 16).

A concepção pedagógica orienta-se para uma formação de cooperação e solidariedade, de participação e de reflexão, fruto de um currículo crítico, produto e produtor de processos históricos, éticos e políticos. Objetiva, com isso, objetivando a transformação da educação e da sociedade, tendo como pressuposto básico que todo ato de conhecimento parte da ação do sujeito no mundo, de suas vivências concretas, contextualizadas, interpretando-o e nele inserindo-se, sem perder suas singularidades, ao contrário, realçando-as frente aos desafios que enfrenta e soluciona. O Licenciado da Universidade “B” deverá assumir um compromisso com a transformação social, pautada numa concepção Humanista e Social de mundo

[...] que se traduz nas relações interpessoais, nas relações com o meio ambiente, com a sociedade, com a ciência e com a prática pedagógica. Nessa conceitualização, o conteúdo não se legitima por si, mas é um meio para que os alunos desenvolvam novos saberes e fazeres, contribuindo para gradativas mudanças da realidade (FISCHER, 2006, p. 17)

Na sua Concepção Curricular, o Curso está estruturado em Programas de Aprendizagem (PAs), conforme consta no Projeto Pedagógico Institucional dos Cursos de Licenciaturas. A partir desta compreensão, os PAs são vistos como espaços temáticos cujos eixos estruturantes são a pesquisa e a ação investigativa, tendo por objetivo principal a produção do conhecimento. Estão fundados em pesquisas relevantes nas áreas existentes na Instituição e também em necessidades advindas dos Currículos de todas as Licenciaturas. As características dos PAs foram descritas no item em que trabalhamos o PPI dos Cursos de Licenciaturas da Universidade “B”. Nesta lógica, o professor caracteriza-se como um participante ativo, estabelecendo uma relação dialógica com o aluno, estimulando-o a Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Conviver. O aluno deverá se caracterizar como um cidadão, construtor de conhecimento, protagonista de seu próprio



processo de formação. Os PAs vinculam-se às dimensões que sustentam a Formação de Professores: Fundamentos, Contextos e Identidades, Formação e Ação Pedagógica e Atuação Docente que, por sua vez, relacionam-se aos Núcleos de Estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Estas Dimensões desdobram-se em Programas de Aprendizagem (PAs) e Atividades Acadêmicas. Na Dimensão Fundamentos, Contextos e Identidade, por exemplo, o Curso constitui quatro PAs: Fundamentos da Educação; Conhecimento, Ciência e Método; Cultura Linguagens e Educação; Contexto e Expressão Lingüística e Seminário Integrador. Para o desenvolvimento de cada PA, temos um rol de Atividades Acadêmicas; assim também, por exemplo, na Dimensão Fundamentos, Contextos e Identidade, temos cinco PAs, já nomeados acima, e treze Atividades Acadêmicas.

Novamente trazemos a contribuição da Professora Luxemburgo quando ela se refere ao processo de planejamento dos Currículos novos e dos PAs:

[...] o que eu vejo é assim: as pessoas compreendem teoricamente a importância do PA, a importância de tentar romper com fronteiras entre uma disciplina e outra, de fazer um trabalho de planejamento mais seletivo entre grupos de professores, pilares desta nova constituição do currículo, mas ao mesmo tempo, tem uma atenção para o outro lado, porque a avaliação é diferente e tem uma série de adequações administrativas na Universidade que fica difícil porque só nas licenciaturas que funcionam assim. Então eu percebo em algumas reuniões que tem coordenadores dessas licenciaturas, que existe uma tensão, existe uma tensão assim de, será que é por aí mesmo? (Documento 2, 2007, p. 24)

Ao se referir às Licenciaturas, então, pondera:

Será que é assim que a gente deve continuar? Uma outra forma de aproximação que a gente tem com a licenciatura é que muitos professores trabalham com disciplinas que a gente chama de compartilhadas [...] (Documento 2, 2007, p. 24).

Os Princípios Metodológicos orientam-se por: ênfase nos eixos estruturantes da pesquisa e a ação investigativa; constante preocupação com o coletivo, a solidariedade e o compromisso social; ênfase no desenvolvimento de competências; garantia do exercício do debate e do pluralismo; ênfase na pesquisa como princípio educativo; oferta do ensino a distância.

Como Objetivo Geral do Curso de Pedagogia, aparece:

[...] titular um educador-profissional capaz de atuar na formação de pessoas humanas e de produzir conhecimento a partir de uma postura de compromisso sócio-ético-profissional nas relações interpessoais e interinstitucionais (FISCHER, 2006, p. 25).

No Perfil do Egresso, além das Competências Gerais previstas no Projeto das Licenciaturas para a Formação Docente, encontram-se as específicas para a Formação do Pedagogo da Universidade “B”:

- promover [...] processos de construção de conhecimentos em diferentes espaços educativos;
- integrar a educação estética na construção de saberes e fazeres educativos;
- construir projetos político-pedagógicos de forma participativa que explicitem concepções humanas libertadoras de sociedade, de educação, de conhecimento, de aprendizagem e de ensino;
- organizar propostas curriculares que contemplem as concepções assumidas nos projetos político-pedagógicos;

Além das curriculares, temos competências voltadas à comunicação:

- realizar processos de tradução de conhecimentos científicos e populares em conhecimentos escolares;
- conhecer e problematizar os significados atribuídos à infância, à adolescência e à vida adulta [...];
- operar em diferentes linguagens na construção de projetos educativos;
- organizar, implementar, acompanhar e avaliar projetos educativos em diferentes espaços [...];
- compreender diferentes práticas sociais e culturais de leitura e escrita como processos de letramento [...].

Quanto à Pesquisa, Gestão e áreas específicas:

- vivenciar experiências de pesquisa vinculadas ao aprender e ensinar [...];
- entender o trabalho como princípio educativo compreendendo que as suas novas configurações demandam novas ações pedagógicas;
- entender os diferentes discursos que constituem a área da Educação Especial, situando-os, no contexto do debate sobre a Educação, a História e a Cultura;
- reconhecer a gestão e a supervisão como instrumentos de interlocução para a qualificação profissional no âmbito dos processos educativos (FISCHER, 2006, p. 27-8).

O Processo de Avaliação da Aprendizagem estará orientado pelas competências e objetivos propostos nas Atividades Acadêmicas dos diferentes Programas de Aprendizagem e também pela Resolução do CONSUN. Ressalta-se, no entanto, que a Avaliação vista como resolução ancora-se em

um processo sistemático, cumulativo, continuado, que se orienta através de diversidades e complexidades crescentes, além de ser, também, um instrumento de diagnóstico, acompanhamento, reorientação e reconhecimento de atitudes, habilidades, saberes e competências.

Na Organização Curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Cenário de Ambientação “B”, vamos encontrar cinco itens: Dimensões e Núcleos de Estudos, Componentes Curriculares, Outras Modalidades de Ensino, Formação Humanística e Outros Temas. No primeiro item, estão relacionadas as Dimensões propostas pela Universidade “B” aos Núcleos apontados pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Deste modo, temos, então, para o Núcleo de Estudos Básicos, todas as Atividades Acadêmicas ligadas às Dimensões Fundamentos, Contexto e Identidade; Formação e Ação Pedagógica e Atuação Docente. Ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos está voltado o Programa de Aprendizagem (PAs) Sujeitos e Práticas Educativas, prioritariamente, da Dimensão Atuação Docente, com as seguintes Atividades Acadêmicas: Trabalho Coletivo na Escola, Linguagens Expressivas e a Infância, Estágio: Ação Educativa em Contextos da Infância; Ambiente de Aprendizagem, Trabalho Coletivo na Escola, Educação do Trabalhador (EJA), Estágio: Ensino e Pesquisa em Anos Iniciais. Ao Núcleo de Estudos Integradores (DCN), estão relacionadas todas as atividades que exigem a participação dos acadêmicos em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitorias e extensão.

A Organização dos PAs como forma de Concepção e Organização Curricular permite que cada uma das Dimensões eleitas pelo Curso de Pedagogia da Universidade “B” desenvolva diferentes Atividades Acadêmicas, dinamizando os Núcleos orientados pelas Diretrizes Curriculares para esse Curso, trazidas pelo Ministério da Educação. Permite, também,

o estudo dos clássicos, das teorias educacionais, das metodologias do processo educativo e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais e proporcionam, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Tal estudo possibilita a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorrem dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e

para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não escolares (FISCHER, 2006, p. 33).

Como Componentes Curriculares que qualificam o PPC de Pedagogia da Universidade “B” e que integralizam as 3.200 horas do Curso, o grupo de Professores e Acadêmicos organizou propostas de Atividades Integradoras, conforme também orientam as DCNs para o Curso de Pedagogia, como seguem: Seminários Integradores I e II; Atividades Integradoras de Pesquisa/180 horas; Atividades de Prática/100 horas; Atividades Acadêmicas de Natureza Científico-Cultural/2.520 horas; Atividades Complementares/100 horas; Estágios Curriculares Supervisionados/300 horas; Trabalho de Conclusão de Curso.

Como Outras Modalidades de Ensino, aparecem a Educação a Distância (EaD), integrando a proposta formativa do Curso, atendendo às expectativas e interesses dos alunos, pois a mediação das novas tecnologias é uma exigência do mundo contemporâneo. As atividades ficam no limite da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN - Lei nº 9.394/1996, ou seja, em até 20% da carga horária total do Curso.

O Cenário de Ambientação “B” traz uma forte cultura Humanística em todas as atividades e Cursos da Universidade. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia aponta, como um dos seus itens, a Formação Humanística e Outros Temas. O Curso traz a sigla HSC – Humanismo Social-Cristão – que está ao longo das Atividades Acadêmicas Compartilhadas por todas as Licenciaturas, num total de 180 horas: Problemas Filosóficos e Antropológicos; Ética e Bioética; Atualidade Latino-Americana, Cidadania e Educação. Como outros Temas a serem trabalhados no Curso, estão: História e Cultura Afro-brasileira, trabalhado em dois PAs Compartilhados com as demais Licenciaturas: Culturas, Linguagens e Educação, com a Atividade Acadêmica Cultura, Diferença e Educação e no PA Formação Docente também Compartilhado, com a Atividade Acadêmica Profissão Docente: Instituições e Políticas Educacionais. O Tema Educação de Jovens e Adultos está incluído nas Dimensões Fundamentos, Contextos e Identidade, no PA Fundamentos da Educação na Atividade Acadêmica Educação e Trabalho e na Dimensão Atuação Docente, no PA Sujeitos e Práticas Educativas, com a Atividade Acadêmica Educação do Trabalhador e que também contam, na sua carga

horária, com horas de atividades integradas de pesquisa e de estágio. O Tema Inclusão na Escola está potencializado na Dimensão Fundamentos, Contextos e Identidade, no PA Culturas, Linguagens e Educação através de duas Atividades Acadêmicas: Inclusão e Educação e Cultura Surda e LIBRAS, incluindo, também, nelas, atividades integradoras de pesquisa. A Base Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade “B” traz 660 horas/aula compartilhadas com todas as Licenciaturas e 100 horas de práticas também compartilhadas, num total de 760 horas de Atividades Acadêmicas Compartilhadas com todos os Cursos de Licenciaturas da Universidade “B”. O Plano Curricular e a Seqüência Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade “B” estão em exemplares disponíveis à parte deste estudo; por razões éticas, não constam em anexo.

Sobre estas questões inovadoras que o Curso de Pedagogia organiza e divide com as demais Licenciaturas, a aluna México traz seu depoimento, dizendo que hoje ela entende muito mais o Perfil do Pedagogo do que no período em que entrou. Atualmente encontra-se no quinto semestre e optou pela nova Matriz do Curso. Salienta as inovações como positivas, trazendo os diálogos com as outras Licenciaturas como muito ricos, como uma atualização, como um investimento:

Nestes PAS então tem uma integração muito grande entre eles e uma troca muito grande de saberes entre eles que chegam na gente. Chega na gente porque a gente vê na forma de trabalhar [...] a gente percebe o quanto eles se apropriam daquilo [...] daquela construção coletiva daquela hora [...] porque o novo realmente te envolve mais [...] (Documento 2, 2007, p. 34).

O texto do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade “B” traz como fechamento a composição do seu Corpo Docente de quarenta e oito Professores, vinte e seis Doutores, três Pós-Doutores e dezenove Mestres, todos com funções docentes na graduação, além de atividades de ensino e pesquisa nos Programas de Pós-Graduação lato e stricto sensu. Importante ressaltar a capacidade que todos têm empreendido no sentido de atender aos pressupostos do PDI e PPI na realização da forma Transdisciplinar, como compromisso ético e cooperativo.

A Professora Rússia, quando nos recebeu, ouviu nosso questionamento a respeito da transdisciplinaridade e foi com muita tranqüilidade que, primeiro,

fez a indicação de um texto de autoria de um colega da Universidade que traz uma reflexão sistematizada sobre este tema; em segundo, orientou nossa segunda entrevista na Universidade “B” em direção à Professora Japão, pois ela muito contribuiria com seus estudos sobre a Pedagogia Inaciana que tem, no seu bojo paradigmático, justamente a organização de um bem e de pensamentos que costuram a transdisciplinaridade; por terceiro, trouxe sua posição como Professora e como Coordenadora das Licenciaturas: trata-se de olharmos e sentirmos todas as contextualidades e as suas caracterizações e trazê-las para reflexão. Compreender essas realidades como oportunidades de superação, de desafios, de leituras mutáveis, busca-se a melhor forma de compreensão da realidade e de todas as suas interfaces, enxergar nessa concepção o fio condutor compartilhado, acolhedor, agregador, a unidade da vida das pessoas e daquilo que podemos fazer para que elas e nós nos tornemos cada vez melhores em humanidades.

O Curso compartilha, também, com todas as demais Licenciaturas, de alguns ambientes físicos: Sala Ambiente de Educação, Arte e Cultura; Sala Ambiente de Aprendizagem de Metodologias para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Brinquedoteca e Sala Ambiente do Projeto de Monitoria de Produção Textual. O texto do PPC de Pedagogia da “B” traz, ainda, informações e caracterizações dos PAs e suas Atividades Acadêmicas (nos Anexos).

## 6.6 Quadro Sinóptico – Cenário de Ambientação “B”

6.6 QUADRO SINÓPTICO – Cenário de Ambientação “B”	
Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> <li>Universidade Regional de Ensino Superior de direito privado, de natureza confessional e comunitária, mantida pela Associação Antônio Vieira; de valores, identidade e princípios da Ordem Religiosa da Companhia de Jesus.</li> </ul>
CATEGORIAS DE ANÁLISE	<p>FUNDAMENTOS PDI 2006/2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Lógica Organizacional</b> - Unidades Acadêmicas (resultados) e de Apoio (serviços prestados às Acadêmicas); Reitoria passa a Comitê Executivo responsável pelos Planos de Metas e Resultados das Unidades; Modelo de Gestão Universitária - orçamentos descentralizados, baseado em Competências, Processos e Resultados num qualificado Sistema de Informações; Escolhas Estratégicas: processos, produtos e gestão de negócios; Mapa Estratégico - novo desenho “B”.</li> <li><b>Que Universidade é necessária para realizarmos nossos objetivos republicanos, nossos valores confessionais jesuítos e nossa identidade estratégica?</b></li> <li><b>Espiritualidade Inaciana</b> - Paradigma da Pedagogia Inaciana – “Magis” - o melhor, o maior bem (Encontrar a Deus em Tudo!) - Cura Personalis - atendimento a cada um naquilo que ele precisa – HSC - Humanismo Social Cristão; Fundadores: Ordem Religiosa da Companhia de Jesus “Encontrar a Deus em todas as Coisas” – Ensino Superior Privado, Confessional e Comunitário - Associação Antônio Vieira.</li> <li><b>Crise</b> - superação: discernimento, diálogo intelectual, mediação, meditação, fé, cristandade, parcerias regionais cooperação, interinstitucional.</li> <li><b>Avaliação</b> = Diagnóstico.</li> <li><b>Missão</b> “Promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação solidária, para o desenvolvimento da sociedade”.</li> <li><b>Visão</b> “Ser referência na promoção da educação por toda a vida, estar comprometida com o desenvolvimento regional e ser impulsionada por pessoas solidárias, criativas e inovadoras”.</li> <li><b>Gestão Universitária:</b> Diretrizes de Gestão, Diretrizes Educacionais, Diretrizes para Produtos e Serviços, Diretrizes para Gestão Orçamentária, Diretrizes para Gestão Ambiental, Diretrizes para Gestão de Recursos Assistenciais e Diretrizes para as Relações da Universidade com as Fundações.</li> </ul>
	<p>DESENVOLVIMENTO PPI - PPL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Opções Estratégicas: DR - Desenvolvimento Regional/TD – Transdisciplinaridade/EPTV - Educação Por Toda Vida/Orientadas por Excelência e Sustentabilidade.</b></li> <li>2004 Dimensões: Constituição da Identidade Docente, o Conhecimento das Ciências e a Formação Pedagógica das Áreas Específicas - Redes de Conhecimento através dos PAs - Programas de Aprendizagem - Competências, Tecnologia e Relações Humanas.</li> <li><b>Professores:</b> compromisso com a Transformação Social - HSC - com o Coletivo, com a Solidariedade, pesquisador, inovador, mobilidade, diálogo transdisciplinar, convívio e articulação, Formação Continuada.</li> <li><b>PAs/Programas de Aprendizagens:</b> [...] fundamentam-se intrinsecamente, em sua natureza: originam-se em pesquisa instalada ou em atitude investigativa. Questões inter e transdisciplinares originam-se e desenvolvem-se nos diversos saberes que são planejados no trabalho de grupo, em cujas interações se situam as transposições dos limites entre as áreas específicas do conhecimento e áreas comuns ou compartilhadas de conhecimento, necessárias à formação do educador (BOHN, 2004, p. 17).</li> <li><b>Intensidade Comunitária:</b> Valores de fé e cristandade, parcerias regionais, redes de cooperação interinstitucionais, sintonia e sinergia na transformação social do país, diálogos, confiança, superação de limitações, ética, solidariedade, paz.</li> </ul>



	SUSTENTABILIDAD E PPC – Ped	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PPC Ped – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: Pressupostos da Pedagogia Inaciana:</b> Contexto, Experiência, Reflexão, Ação e Avaliação na perspectiva do desenvolvimento Integral da Pessoa Humana; PAS - PPIL - Aprender a Conhecer, a Fazer, a Ser, e a Conviver. São três: Fundamentos, Contextos e Identidades; Formação e Ação Pedagógica e Atuação Docente.</li> <li>• <b>Transdisciplinaridade</b> – Programas: DR, TD, EPTV; Texto de SOUZA e FOLLMANN; fio condutor compartilhado, acolhedor, sentirmos as contextualidades e as suas caracterizações e trazê-las para reflexão, tudo o que possamos fazer pelas pessoas e por nós para que todos se tornem melhores em humanidades.</li> <li>• <b>Compromisso sócio-ético-profissional</b> nas relações interpessoais e interinstitucional.</li> </ul>
<b>Análise</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre o dito e o feito na Universidade “B” pudemos perceber uma convicção por seus valores Inacianos que criam uma coerência nas ações cotidianas dos seus Professores e Alunos. Mesmo diante de um momento de crise houve a união, há a convivência com o que a Universidade está propondo como solução e todos estão compartilhando deste novo modo de organizar a Gestão Administrativa e Pedagógica. Há uma articulação entre os setores buscando atingir as suas Metas realmente através de uma Visão que as pessoas construíram como Compartilhada.</li> </ul>

**Figura 5:** Quadro Sinóptico - Cenário de Ambientação “B”



## **7 Cenário de Ambientação “C”**

### **7.1 Plano de Desenvolvimento Institucional**

O Plano de Desenvolvimento Institucional do Cenário de Ambientação “C” começou a ser construído desde a sua criação, pois a comunidade considera que milhares de alunos, professores e funcionários, desde o início da Universidade, nela deixaram suas marcas, permitindo que suas bases fossem sedimentadas por princípios que hoje se refletem na sua maturidade e aspirações para os próximos anos.

Como Universidade genuinamente comunitária e regional, nosso Cenário “C” busca fortalecer sempre mais os canais e a qualidade de comunicação que estabeleceu e mantém com toda a comunidade acadêmica e da região ao longo de décadas.

A região na qual está situada nossa Universidade “C” começou a ser colonizada por imigrantes vindos, na quase totalidade, do norte da Itália. Com muito trabalho e dedicação, esses novos brasileiros construíram um Pólo de maior centro de produção de Vinho do País e um dos mais importantes parques industriais do Brasil, o segundo no Rio Grande do Sul, depois da sua capital, Porto Alegre.

Desde 1950, em razão das necessidades de desenvolvimento social e econômico, a comunidade desejava a instalação de Escolas de nível superior. Algumas entidades obtiveram a autorização para a criação de Faculdades. Surgiram, assim, a Faculdade de Ciências Econômicas, de Filosofia, de Direito e de Belas Artes. Por volta de 1960, por associação da Mitra Diocesana e de uma Sociedade Hospitalar da Região, iniciaram-se as tratativas da criação de uma Universidade de caráter regional. Em 1967, foi criada uma Universidade

que trazia a intencionalidade de tornar-se regional. Entre 1968 e 1969 foram criados três campi em regiões vizinhas, que depois se tornaram Unidades Isoladas. Em 1974, a primeira Associação que mantinha a Universidade transforma-se em Fundação que continua a perseguir seus ideais de Universidade Regional. De 1980 a 1990, a Universidade “C”, luta apoiada pelas Disposições Transitórias da Constituição Federal, institucionalmente, por sua regionalização. Organizam-se os Núcleos Universitários Regionais nas cidades de Canela, Farroupilha, Guaporé e Nova Prata, retomando-se as integrações com Associações das cidades de Bento Gonçalves e Vacaria.

Atualmente a Universidade “C” conta com três campi Universitários: o de Vacaria, o de Bento Gonçalves e “C”; Quatro Núcleos Universitários: o de Canela, o de Farroupilha, o de Guaporé e o de Nova Prata, num total de cinquenta e três Municípios.

Por volta de 1995, a Universidade iniciou suas primeiras etapas de sistematização do PDI, através do estudo e da organização do seu Planejamento Estratégico. Deste processo, do qual participaram todas as instâncias gestoras da Instituição e dezenas de representantes de segmentos acadêmicos e da sociedade, foram extraídos elementos essenciais com vistas à formulação de Políticas e Diretrizes para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão Universitária. Por meio de rodadas de atualização e capacitação, foi sendo possível identificar aspectos mais perenes e significativos, prioritários para a Instituição, e ir desenhando com maior clareza e segurança um projeto de futuro compatível com o contexto Histórico no qual se insere a Universidade e que tem presente sua vocação filantrópica, comunitária e regional. Em 2001, através do Decreto nº 3860, todo o Ensino Superior fica comprometido a desenvolver seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Em 2003, a Universidade “C” publica seu PDI, como documento norteador das ações institucionais, sendo sua estrutura dividida em três partes: a primeira trazendo o Projeto Acadêmico da Instituição; a segunda parte caracteriza um Diagnóstico da Realidade da Universidade e a terceira se constitui na sua Proposta de Desenvolvimento.

Como Missão da Universidade “C”, no texto publicado por Santos e Perazzolo (2003, p. 9), temos: “Produzir conhecimento em todas as suas

formas e torná-lo acessível à sociedade, contribuindo principalmente para o desenvolvimento integrado da região”.

Podemos verificar nitidamente a importância da Universidade na Região desde a acolhida de pessoas que tinham fortes vínculos comunitários como Secretárias de Educação dos Municípios, representantes nos Conselhos e Associações Estaduais. Conta-nos a Diretora do Departamento de Educação, que engloba os Cursos de Pedagogia e Filosofia, Professora América:

[...] mas eu moro em Antonio Prado, morava e moro [...] eu vinha diariamente para cá, vinha ficava um dia e uma noite, dormia na casa das amigas, foi uma vida muito peregrina [...] entrei na [...] no ano de 80 [...] para trabalhar num curso de férias [...] em janeiro de 1981 [...] como contratada da Universidade [...] É uma Universidade Regional [...] é que a Universidade começou a sentir a necessidade de atender a comunidade regional, então foram criados núcleos, unidades vamos dizer [...] Então em 1992 é que começa essa idéia de Universidade Regional e de fato se amplia muito [...] com grandes dificuldades, com grandes vantagens e desvantagens (Documento 1, 2007, p. 106).

No cumprimento desta sua Missão, a Universidade “C” pauta-se por princípios que estão assentados em pressupostos de natureza ética, política, educacional e social. São eles: Respeito à Pessoa em todas as suas dimensões; Qualificação Institucional de seus recursos humanos, de sua estrutura organizacional, de seus programas e ações; Compromisso com a Instituição: zelar pela imagem da Universidade garantindo a sua credibilidade, dos seus alunos e professores; Inovação: Científica, Tecnológica e Cultural; Integração Acadêmica: articulação e combinação de áreas e formas de conhecimento; Inserção nos planos regional, nacional e internacional; Qualidade de vida: individual, social e ambiental; Compromisso Comunitário e Autonomia: consolidação da sua Missão.

Em entrevista com a Professora Brasil, pudemos refletir sobre a conjugação de um perfil comprometido com as implicações institucionais, com experiência de Magistério há quarenta e seis anos, sendo vinte e sete no curso de Pedagogia. A Professora relata da importância de trabalhar no Ensino Superior como forma de integrar a sala de aula com a comunidade, de trazer a escola para a sala de aula e de levar a Universidade à Comunidade. São suas palavras:

[...] a consulta às bases sempre foram feitas. Agora estes dias eu estava assim pensando, será que nós professores todos temos consciência da nossa missão [...] não vejo outra forma de concretizar isto se não são as ações concretas que fazem a instituição. Então no Ensino, na Pesquisa, na Extensão. Se eu não tenho presente o que é proposto, a minha ação vai começar a ter o meu perfil, o meu perfil assumido ou da instituição, construído no coletivo? [...] mas se eu trabalho aqui eu tenho que vestir a camiseta por aquilo que é proposto, e não só proposto por A, por B ou C, mas foi proposto pelo grupo e, principalmente em se tratando de uma Universidade Comunitária [...] é um fazer institucional (Documento 1, 2007, p. 32)

Como Diretrizes Gerais nas quais devem estar pautados seus Planos, Programas e Ações, destacam-se: a consolidação do modelo institucional de Universidade comunitária e regional; a institucionalização da integração ensino, pesquisa e extensão, a modernização e qualificação permanente dos processos de gestão acadêmica e administrativa; a consolidação e rotinização dos processos de avaliação institucional; a busca permanente da qualificação científica e pedagógica do corpo docente e do quadro de funcionários; a constante auto-sustentabilidade financeira.

Quando a Universidade “C” se coloca como Instituição que aspira resgatar sua vocação comunitária e regional, está imprimindo e demarcando para si horizontes de atuação que lhe permitem divisar dimensões prospectivas da sua atuação futura, colocando-lhe desafios que alcancem a sua comunidade, de formas e modos diferenciados, através de acessos tanto à produção quanto à implementação de conhecimentos que integrem e suportem a sua identidade regional.

No seu PDI, o Cenário de Ambientação “C” estabelece um Plano de Desenvolvimento alicerçado em nove divisões básicas: no seu Ensino de Graduação, nos seus Cursos Seqüenciais, no seu Ensino de Pós Graduação, na Pesquisa, na Extensão, na Qualificação do Corpo Docente, no Atendimento ao Discente, na Infra-Estrutura de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão e na Gestão Universitária. O item que desenvolve o Ensino de Graduação, por exemplo, traz seis sub-itens: Expansão da Oferta, Organização Didático-pedagógica, Corpo Docente, Infra-Estrutura, Gestão Acadêmica e Auto Avaliação dos Cursos de Graduação. Cada um destes seis sub-itens traz Objetivos, Estratégias e Metas. Por exemplo, para o sub-item 1, Expansão da Oferta, temos um objetivo que se organiza em duas estratégias: para a

primeira, traz três metas e para a segunda, duas metas. As metas, então, constituem-se nos menores indicadores de qualidade dos Objetivos fixados para os itens. Esta implicação é muito importante, pois o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) representa, também, o Planejamento Estratégico da Instituição e seu Programa de Qualidade, e estes instrumentos devem trazer possibilidades de mensuração. As metas são estas possibilidades, são as formas mais objetivas de avaliarmos se um objetivo ligado a um item de uma divisão está sendo vencido, se está necessitando de novas estratégias para se desenvolver de um modo mais adequado, se permite uma avaliação em processo, reguladora, como orienta a Lei nº 10.861 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, através das suas Diretrizes organizadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. Mesmo sob o critério qualitativo da avaliação e sua descrição pormenorizada, a avaliação de processo das Instituições de Educação Superior deve trazer resultados sobre a sua qualidade que está sendo implementada e também sobre suas fragilidades, ou seja, os instrumentos que coletam os dados sobre o desenvolvimento da Instituição sob os mais diversos aspectos de seu desenvolvimento, devem ser possíveis de quantificação através de programas estatísticos que a própria Instituição poderá criar para dar conta bem de perto sobre sua autonomia e gestão institucional.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade “C” (SANTOS e PERAZZOLO, 2003, p. 14-6), no seu sub-item Organização Didático-Pedagógica, na divisão Ensino de Graduação, traz conteúdos que orientam temas que interessam de perto ao nosso estudo, passaremos a transcrevê-los. Para o Objetivo 1, estão duas Estratégias:

Objetivo 1

Consolidar o processo institucional de reelaboração dos projetos pedagógicos.

Estratégia 1

Implementação de mecanismos que favoreçam o envolvimento dos gestores acadêmicos e professores no processo de reelaboração dos projetos pedagógicos.

Estratégia 2

Instrumentalização dos Colegiados para qualificação e aceleração do processo de avaliação e reelaboração dos projetos pedagógicos.

Também para o Objetivo 1 estão propostas três Metas:

Metas

- a) Obter, até final de 2002, a participação de todos os Coordenadores de Colegiado de Curso nas oficinas de avaliação e elaboração de projetos pedagógicos.
- b) Apresentar ao CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, para aprovação, em 2003, proposta pedagógica relativa à parte de formação docente comum a todas as licenciaturas.
- c) Apresentar ao CEPE para aprovação, até final de 2003, os novos projetos pedagógicos de todos os cursos, habilitações atualmente em oferta na Universidade “C”.

Para o Objetivo 2, há uma Estratégia:

Objetivo 2

Favorecer a consecução, pelo aluno, de planos de estudo que lhe propiciem o desenvolvimento de um processo de formação profissional orgânico, plural e integrado, no menor período de tempo possível, observados, inclusive, seus conhecimentos previamente constituídos.

Estratégia

Implementação de medidas, nos âmbito administrativo e acadêmico, voltadas para a flexibilização curricular e a redução do tempo médio de integralização do currículo do curso.

Ainda para o Objetivo 2, há três Metas:

Metas

- a) Aprovar, até final de 2002, pelo CEPE, novas diretrizes institucionais sobre disciplinas eletivas, de formação geral e de instrumentalização científica, considerando o Projeto Pedagógico Institucional e as diretrizes curriculares nacionais.
- b) Aprovar, até final de 2002, diretrizes institucionais sobre reconhecimento de proficiência em informática e em línguas estrangeiras.
- c) Aprovar, em 2002-2003, diretrizes institucionais sobre aproveitamento de conhecimentos afetos às disciplinas do curso e sobre aproveitamento de experiência profissional comprovada.

Com relação ao Objetivo 3, também encontramos uma só Estratégia descrita:

Objetivo 3

Incrementar o processo de formação científica e complementar do aluno.

Estratégia

Ampliação da participação dos discentes nos programas de iniciação científica, formação complementar e de monitoria.

Com relação às Metas do Objetivo 3, que são quatro, as duas primeiras trazem a dimensão da iniciação científica:

Metas

- a) Proporcionar a participação de alunos nos programas de iniciação científica e de monitoria em todas as ofertas de cursos/habilitações.
- b) Incrementar, até 2006, de forma gradativa, a participação discente nos programas de iniciação científica de modo a atingir o patamar mínimo de 2% do total de alunos, distribuídos proporcionalmente ao número de alunos dos diferentes cursos.

As duas segundas Metas dizem respeito às Monitorias e às Atividades Extensionistas:

- c) Incrementar, até 2006, de forma gradativa, a participação discente nos programas de monitorias de modo a atingir o patamar mínimo de 20% do número total de disciplinas oferecidas no semestre.
- d) Incrementar, até 2006, de forma gradativa, a participação discente em atividades extensionistas de acordo com o Projeto Pedagógico de cada curso.

Para o Objetivo 4, está marcada uma Estratégia:

Objetivo 4

Reverter os resultados negativos obtidos nos processos avaliativos interno e externo.

Estratégia

Análise dos pontos fracos e implementação de medidas para sanar os problemas identificados.

Para o Objetivo 4, no sentido de desenvolver a Estratégia prevista, estão previstas duas grandes Metas:

Metas

- a) Aqueles cursos que estão com conceito D ou E no Provão deverão alcançar, em 2002, no mínimo conceito C, melhorando progressivamente os resultados.
- b) Diminuir progressiva e significativamente os percentuais negativos verificados no processo de auto-avaliação relativos à efetivação, direta ou indireta, da organização didático-pedagógica do curso.

Neste texto acima, retirado do documento PDI do Cenário de Ambientação "C", podemos identificar uma descrição de intencionalidades, através dos objetivos e estratégias, que estão reguladas em suas Metas. Há proposições claras que estão colocadas nos seus objetivos, há maneiras sob as quais a comunidade acredita que vai ser possível atingi-las e há as Metas,



que servem de balizamento no trajeto de regulação avaliativa dos Objetivos propostos. Poderíamos nos ater ao Objetivo 4, sua Estratégia e suas duas Metas, que estaríamos percebendo uma história recente da Universidade “C”, de escores baixos ou negativos quanto aos processos de Avaliação Externa de Cursos e Institucional, ao Provão, hoje Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), chamando nitidamente nossa atenção para a efetivação da organização didático-pedagógica.

A Professora Canadá, quando responde à nossa entrevista, nos coloca todo o seu histórico na Universidade “C”, desde Coordenações das Comissões, Fóruns, Comitês da Área de Educação, sempre ligada aos Cursos de Formação de Professores, hoje detendo a Coordenação do Núcleo de Pedagogia Universitária. A Professora Canadá está na Universidade desde 1982 e foi uma das principais responsáveis pelas discussões que levaram à elaboração do Projeto Pedagógico das Licenciaturas, no Fórum das Licenciaturas. Quando se refere ao ENADE, nos aponta que:

Quando eu era Coordenadora eu me lembro que fui recebê-las, era então o último Provão foi em 2004. E depois começou o ENADE [...] acho que provocou, mexeu nos dois sentidos, um com relação à questão avaliativa, mais restrita [...] essa função de ranking [...] que é muito interessante, que é um dado que a gente tem que levar em conta então [...] selecionamos as questões [...] o texto trabalhado nas provas nós não tínhamos trabalhado nunca, nós não conhecíamos estes autores [...] tem uma repercussão no corpo docente, no fazer pedagógico (Documento 1, 2007, p. 98).

Com relação ao Fórum didático-pedagógico, é nele que residem as discussões sobre os Projetos Pedagógicos de Curso, os Planos de Ensino e de Aprendizagem, os Projetos de Pesquisa e de Extensão, as Atividades de Laboratórios, as Atividades Complementares e de Apoio ao desenvolvimento Discente e Docente, todos sendo coordenados pelo Projeto Pedagógico Institucional.

Sobre a presença do (PDI) Plano de Desenvolvimento Institucional na Universidade “C”, a Professora América registra que:

O PDI trabalhou mais com a Administração Central mesmo [...] embora isto fosse discutido no Conselho Superior da Universidade, aprovado ou não [...] o Consun foram instâncias e inclusive o Conselho Diretor, a representação diretora, mas não foi discutido em nível de unidades departamentais, embora nós tenhamos tido na



década de 90 [...] por 7 ou 8 anos, um trabalho muito dedicado, na organização do nosso Plano de Desenvolvimento [...] Planejamento Estratégico [...] todas as unidades foram convidadas a trabalhar, tínhamos as metas, os programas, então o PDI é derivado (Documento 1, 2007, p. 111).

A Legislação dos SINAES data de 2004. Este foi o último ano do Provão, como era denominado o hoje ENADE. O Provão significava uma avaliação externa, também orientada pelo MEC, implementada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, porém de caráter isolado, pontual, final. Hoje estamos em meio a um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), isto é, estamos vivendo, enquanto Instituições de Educação Superior, uma proposta articulada em três avaliações: Institucional, de Cursos e de Discentes, que está organizado integradamente e contextualizadamente. Uma avaliação conduz e recomenda à outra, um mérito diz da forma como se organizará a outra, preventivamente. O SINAES veio até as Instituições de Ensino Superior para melhorar a oferta da sua qualidade de ensino, sua eficácia, sua efetividade e, sobretudo, sua relevância na comunidade em que se insere. As avaliações do SINAES identificam nacionalmente o Perfil Institucional e os significados das suas ações e da sua atuação, com isto o referendo é nacional, é entendido como substantivo àquela Instituição, servindo, muitas vezes, como exemplo e paradigma norteador de qualidade nacional. O empenho das IES é valorizado através dos seus Planejamentos e Implementações, através do espaço de autonomia e participação vivenciados pela comunidade, através da coerência de seus instrumentos e, também, coerência e autonomia das ações desenvolvidas pelas pessoas da sua comunidade.

## 7.2 Projeto Pedagógico Institucional - PPI

No Cenário de Ambientação “C”, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), recebe o nome de Projeto Acadêmico Institucional: Projetos Pedagógico, Científico e de Extensão.

O Projeto Acadêmico da Universidade “C” representa, a um só tempo, todos os referenciais trazidos do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), reconduzindo sua Missão, Princípios e Diretrizes Gerais já descritos neste texto, anteriormente. Compreende os referenciais Pedagógicos, Científicos e de Extensão que são considerados fundantes da atuação institucional, bem como sinalizam os rumos para os quais deverão ser direcionados os Planos e Programas da Universidade “C”, no sentido de melhor concretizar suas ações nessas dimensões, garantindo a indissociabilidade necessária.

A primeira dimensão do Projeto diz respeito ao ato pedagógico que a comunidade traduz como fundamental, ultrapassando em muito as ações tão somente de sala-de-aula. Conforme o texto que nos orienta (SANTOS e PERAZZOLO, 2003, p. 13-38), o ato pedagógico precisa ser entendido e analisado na sua estreita relação com o desenvolvimento integral do aluno enquanto ser social num contexto ético, político, epistemológico, técnico e educacional. O ato pedagógico deve ser visto além do ensino, trazendo toda a sua relação com o mundo, com o universo das aspirações e necessidades da sociedade, como um modo de acesso aos avanços das pesquisas e das descobertas na amplitude do conhecimento científico.

Como Referenciais Norteadores para os Programas de Ensino, no Cenário de Ambientação “C”, está um quadro de referências que favorece a efetivação de um diferencial de qualidade da Universidade “C” perante outras IES de igual natureza: reexplicitá-lo sempre, face à dinamicidade que lhe é inerente e à complexificação das relações que encerra, se torna importante quando se tem por objetivos reavaliar os Projetos Pedagógicos (vide explicitação no PDI anteriormente colocada), qualificando-os e conferindo-lhes uma “marca diferencial”.

São Referenciais éticos e políticos:

Essa identidade se manifesta, no caso do ensino, na forma como este é proposto (sempre relacionado com as outras dimensões que envolve), nos modelos de relação entre as pessoas e destas com o conhecimento, ou seja, no modo como são assimilados os valores democráticos e os conceitos de cidadania, de avaliação e de liberdade na formação de um indivíduo crítico, capaz de compreender o contexto histórico cultural, de dar respostas às demandas sociais e de ser um agente de transformação na sociedade. O que se valora nas pessoas são as ações [...] (SANTOS e PERAZZOLO, 2003, p.14).

Os Referenciais Éticos e Políticos devem trazer o respeito à pessoa, à diversidade do pensamento, o compromisso com a missão e os objetivos da Universidade “C”, a convivência na diversidade, a inovação científica, tecnológica e cultural; a produção e a aplicação de conhecimentos científicos, a busca permanente pela qualificação institucional, fazendo com que, através destas vivências, se concretize a marca institucional da Universidade “C”, com credibilidade e confiabilidade.

Nossa primeira entrevistada no Cenário de Ambientação “C” hoje já está aposentada pela Instituição, veio conversar conosco especialmente, a convite da Professora América, que viu como muito importante trazer toda a história que esta Professora viveu na Universidade “C”. Sem dúvida, a Professora Dinamarca se constitui numa memória muito significativa, muito descritiva, nos detalhes que traz sobre suas responsabilidades e movimentos que liderou na Universidade em prol da participação dos Professores e Coordenadores nos processos de eleições, que hoje vigoram, mas que, na época, eram cargos indicados pela Reitoria. Por diversas vezes, a Professora Dinamarca acumulou funções de Coordenação do Curso de Pedagogia e Chefe de Departamento, além de Coordenar todo o trabalho com relação às Licenciaturas da Instituição, principalmente porque os Estágios, na época, eram todos coordenados pela Pedagogia. Ela relatou:

[...] esperavam que nas pedagógicas nós tivéssemos a varinha de condão que transformasse um curso que foi todo ele voltado ou para a matemática, ou para a química, ou para a física [...] mas que nunca pensaram em ser professores de matemática. Eles tinham o privilégio do conteúdo e aí queriam que nós fizéssemos...essa...este milagre de transformar [...] eles não faziam em três anos, quatro anos queriam que numa disciplina ou em outras fosse feito! (Documento 1, 2007, p. 4).

A Professora Dinamarca se refere à necessidade de ter claros os princípios da Universidade, quais objetivos eram ou deveriam ser alcançados; era a década de 80, quase 90, foi quando surgiu a primeira caminhada rumo ao Projeto Pedagógico Institucional, hoje Projeto Acadêmico. A Professora falou, também sobre um primeiro momento de Avaliação interna que a Universidade proporcionou:

[...] nesta época, que causou muito mal estar, nós professores não estamos acostumados, porque também fomos avaliados, nós estamos acostumados a avaliar os outros, mas a nós e nós mesmos avaliarmos parece que há um pouco de dificuldade, e eu me incluo nisso (Documento 1, 2007, p. 10).

São Referenciais epistemológicos e educacionais da Universidade “C” as reflexões críticas sobre as posições endurecidas de verdade, trazidas pelas ciências tradicionais. Hoje a ciência se constrói sobre investigações e exercícios de pesquisa que questionem as teorias não só engessadas, mas generalizantes, é preciso recorrer a propostas que analisem, questionem e confrontem outros enfoques teóricos sobre a realidade. Os referenciais teóricos e técnicos precisam se recompor e se recriarem diante de cada ramo da ciência, sua confiabilidade, pertinência, condições sistemáticas e de aplicabilidade e que trazem maior significado à comunidade. Desta forma, os Projetos Pedagógicos de Cursos devem ter seus objetivos traçados a partir de situações-problema através das quais o aluno poderá refletir, interpretar, analisar, buscar soluções, sintetizar, apresentar, se expôr como autor, trazendo suas competências, habilidades e autonomia. Não se trata de um novo paradigma científico, mas sim de uma epistemologia que traz a problematização contextualizada para dentro da Universidade, que traz a necessidade da Pesquisa e da Extensão como sinalizadores da ação de ensino, de aprendizagem, de construção e de apropriação do conhecimento.

Quanto ao Perfil Profissional do Egresso, a Universidade “C” busca, em vários teóricos da atualidade, suportes que configurem a formação de profissionais que estejam atentos aos desafios da globalização, do crescimento vertiginoso das capacidades de armazenar, recuperar e transmitir as informações, das rupturas nas relações de trabalho, desestabilizando modelos e formas tradicionais, aspectos que determinam o conhecimento como recurso

mais significativo para todas as ações sob quaisquer circunstâncias e exigências. Essas perspectivas exigem um novo profissional, cujas qualificações lhe permitam atender as novas realidades, não tão somente pela aquisição de conhecimentos contextualizados, mas principalmente pela construção de competências. A sociedade requer atores abertos, prontos e capazes de aprenderem ao longo da vida, de tomarem para si e defenderem sua formação permanente, abrindo, com isto, nichos valorosos de mercado. O foco do aprender desloca-se do produto, estabelecendo-se no processo, pois neste ponto ele se torna flexível, já que não dicotomizou o saber. Desse modo, é inevitável, que

o ensino deva orientar-se para que o aprendiz possa constituir-se e reconstituir-se como sujeito, construindo e reconstruindo seu posicionamento diante da realidade, esta, ao mesmo tempo, múltipla, plurívoca e “fugidia” (SANTOS e PERAZZOLO, 2003, p. 19).

No seu Perfil do Egresso dos Cursos de Graduação, a Universidade “C” cita um texto veiculado na internet, de Gilberto Dimenstein, onde este autor traça o Perfil do Trabalhador do Futuro projetando um cenário baseado em necessidades, possibilidades e impasses do nosso tempo. Este Profissional deverá apresentar qualidades como ter uma visão multicultural, além de conhecimentos de geografia e história mundial, deve também dominar os princípios científicos, ter uma comunicação que atenda aos objetivos dos temas, objetivos que devem ser compreendidos, além de

[...] leitura abrangente e domínio das habilidades de compreensão e produção textuais, pensamento lógico e domínio das habilidades de raciocínio, capacidade de pesquisar e de interpretar dados, domínio da linguagem informatizada e das tecnologias correspondentes, pensamento crítico, capacidade de resolver problemas e de lidar com o novo, adaptabilidade e flexibilidade, autodisciplina, capacidade de atuar em colaboração, conduta ética e capacidade de conviver na diversidade (SANTOS e PERAZZOLO, 2003, p. 20).

O Cenário de Ambientação “C” traz uma seqüência de Perfis de Egressos. Dos Cursos de Graduação, destacamos como suas três primeiras exigências:

- sólida formação geral profissional, pautada por princípios ético-políticos e técnico-científicos voltados para a complexidade das relações e das demandas humanas e sociais;

- entendimento de que a formação profissional é um processo contínuo de construção de competências que demanda aperfeiçoamento e atualização permanentes;
- compreensão da profissão como uma forma de inserção e intervenção na sociedade globalizada, tendo por base a comunidade regional e nela atuando de forma a promover o desenvolvimento sustentado do conhecimento (SANTOS e PERAZZOLO, 2003, p. 21).

Destacando as duas finais, temos:

- atuação profissional responsável, crítica e criativa, atualizada e respeitosa em relação às questões sociais e ambientais, com vistas à identificação e à resolução de problemas;
- disponibilidade e competência para o exercício da interdisciplinaridade e para a atuação em equipes multiprofissionais, resguardada a autonomia profissional (SANTOS e PERAZZOLO, 2003, p. 21).

Como Perfil do Egresso dos Cursos Seqüenciais, estão arrolados: a busca pelo processo de qualificação ao longo da vida, buscando, proficiente e autonomamente, o acesso aos conhecimentos disponíveis à sua qualificação, ampliando suas experiências tanto na sua área como em outras áreas, transferindo conhecimentos, tecnologias e saberes.

Como Perfil dos Egressos de Cursos de Pós-Graduação lato sensu, a Universidade “C” aponta a consolidação do entendimento da necessidade da formação profissional como contingência dos desafios da sociedade contemporânea, assim como da própria condição de aprendente do homem; a competência para o exercício da reflexão sobre a prática da intervenção, tendo a sociedade globalizada e a local como suportes das possibilidades; domínio de formas de acesso a informações, conhecimentos, tecnologias de natureza social e ambiental, perspectivas multiprofissionais e interdisciplinares. Aos egressos dos Cursos de Pós-Graduação stricto sensu são apontados o comprometimento com a pesquisa, com a ética, a política e a cientificidade universais humanas e sociais; a organização da trajetória acadêmica e sua formação científica continuada; o exercício profissional, pessoal e ético. Para o Egresso da Extensão, na Universidade “C”, estão postas as competências advindas das experiências vivenciadas em todas as áreas do saber, condutas que tragam significatividade aos conhecimentos organizados tanto na graduação quanto na Pós-Graduação; também o aperfeiçoamento cultural e

educativo como forma adicional e diferenciada de transformação e intervenção em ambientes diversos das comunidades do entorno da Universidade.

No Perfil do Docente da Universidade “C”, encontramos uma intencionalidade bastante desafiadora. O Docente “C” tem, na sua atuação, a expectativa do desenvolvimento de competências científicas e didáticas, aliadas ao compromisso de concretizar o Projeto Pedagógico do Programa e também o Projeto Pedagógico Institucional, constituindo-se em referência para a proposta de Universidade que se delinea,

[...] no exercício da docência em atividades de ensino (graduação, seqüenciais, pós-graduação, extensão), ao integrar a Universidade e ao assumir como identidade de sua docência a identidade da própria instituição, caracteriza-se por exercer o seu papel de professor universitário de forma a que sua ação pedagógica concorra efetivamente para a consecução da missão e dos princípios institucionais, para o desenvolvimento do aluno na direção do perfil de egresso almejado (institucional e de cada programa de ensino), bem como para o cumprimento do papel das atividades de ensino em que atua (SANTOS e PERAZZOLO, 2003, p. 25).

Este Perfil de Ação Docente pressupõe articulação com todas as atividades desenvolvidas no Ensino Superior, atualização científica e pedagógica, articulação com as diretrizes e estruturas institucionais, relacionamento docente/discente favorecedor da aprendizagem, organização de possibilidades de compreensão entre as unidades de programas e a formação pessoal e profissional do estudante, vivência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; oportunizar a reflexão, a crítica, a construção da autonomia, o acesso a outras áreas do conhecimento, a intervenção na realidade e as suas contingências; o desenvolvimento de atividades que complementem os estudos regulares, dinamizando o perfil dos egressos; trazer o exercício das dinâmicas de solução de problemas através dos estudos teóricos, práticos, exercitando a práxis e a contextualização local, nacional e globalizada; desenvolver competências de comunicação multiculturais, reorganizar as dimensões de atualidade com relação à responsabilidade e à inclusão social.

Quando entrevistamos a Professora Egito, ficou bastante evidente a questão da importância da presença dos professores no cotidiano acadêmico. A Professora é concursada da Universidade para Pedagogia, iniciou nos campi



de Vacaria, Guaporé, Canela, Farroupilha e diz ter participado de algumas discussões sobre os documentos oficiais da “C”, mas sente a falta de estabelecer um vínculo maior com a sede. A Professora Egito tem Licenciatura em Matemática e trabalha com duas disciplinas de Educação Matemática em todas as Habilitações que hoje vigoram: Educação Infantil, Anos Iniciais e Magistério das Matérias Pedagógicas. Como Professora horista, vê uma certa dificuldade em criar uma dinâmica de participação maior, diz que sempre tentam se encontrar para construir ementas para os Projetos em Comum (Documento 1, 2007, p. 47-57)

A Professora Brasil, quando fala da Universidade “C”, caracteriza-a como Comunitária, falando da importância do coletivo e dos Planejamentos que atendem aos desafios da comunidade e das cidades circunvizinhas:

[...] logo em seguida foi o Plano Pedagógico da Instituição, foi logo seguido por este Projeto Pedagógico das Licenciaturas [...] foi assumido como coordenação, como trabalho da Pró-Reitora da Graduação. Ela constituiu uma equipe específica para isso associado a equipe de avaliação [...] foi feita toda uma fundamentação teórica e foi distribuída para os professores, para os coordenadores de curso [...] na medida em que a gente foi lendo a gente foi percebendo que não havia um eixo condutor, dentro do referencial teórico [...] a gente fica entusiasmada com o referencial teórico mais sistêmico [...] (Documento 1, 2007, p. 33).

A Professora faz um relato bem extenso, dizendo da riqueza do embate havido como reivindicação de uma coerência entre o referencial teórico e o praticado. Relata que o grupo de Professores do Curso de Filosofia teve presença marcante neste posicionamento, defendendo uma reestruturação dos referenciais. A tarefa foi delegada aos dois cursos: Pedagogia e Filosofia que, imediatamente, organizaram comissões de trabalho. Marcaram presença, também, os Professores com formação em Sociologia, Antropologia, Informática, Letras, elaborando ementas, objetivos, enfim todos os corpos das disciplinas dos Fundamentos da Educação. A primeira experiência na prática deste trabalho realizou-se em Vacaria, com os alunos do Curso de Educação Física. Afirma a professora que foi emocionante. Deste movimento nasceu a necessidade de ser trabalhado não só o Projeto das Licenciaturas, mas também o Institucional.



O Projeto Acadêmico Institucional (PAI), quando trata dos seus Programas de Ensino, estabelece quatro Diretrizes: A – A criação e implantação de programas de ensino devem contribuir para a consecução da Missão Institucional, atendendo às necessidades, demandas e segmentos da comunidade, de modo prioritário, com vistas ao seu desenvolvimento, através de ações de intervenção sustentadas pelos valores, prioridades e princípios institucionais; B – Os Projetos Pedagógicos dos Programas de Ensino devem viabilizar o PPI, trazerem uma construção coletiva que valide o ensino, a pesquisa e a extensão; dimensionem claramente os valores éticos, políticos, epistemológicos e educacionais, seus referenciais teóricos, objetivos, organização curricular, concepções metodológicas e avaliação; estejam em consonância com as Diretrizes Nacionais determinadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação; C – Os Projetos de Desenvolvimento e Implantação dos Programas de Ensino devem qualificar a Proposta Pedagógica, o Perfil Institucional e de cada um dos seus Cursos, simultaneamente, bem como dos Docentes e Gestores, da infra-estrutura e do regime de trabalho; D – Os Programas de Ensino devem aferir padrões de qualidade através da auto-avaliação constante, das avaliações externas MEC/INEP/SINAES.

O PAI do Cenário de Ambientação “C” traz, ainda, seu Projeto Científico Institucional (PCI) e seu Projeto de Extensão Institucional (PEI).

O Projeto Científico Institucional diz respeito à sua concepção de ciência, de Universidade, de identidade e função específica no meio social peculiar e único no qual se insere. Suas referências basilares consolidam uma visão contemporânea de ciência, que traz um processo reflexivo, crítico, criativo, uma dinâmica sistemática de reconstrução. A concepção de Universidade vem trazendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como compromisso com o seu meio social de abrangência e âmbito de intervenção. Quanto aos seus referenciais científico-institucionais, a Universidade “C”, mantendo sua integração na comunidade, assegura o espaço humano de criação não submetido a sectarismos de quaisquer naturezas, assume uma direção proativa de Universidade comunitária e regional, desenvolvendo programas de pesquisa e tecnológicos que contribuam para a sua área de abrangência e também de modo preventivo onde possam

aflorar vocações pessoais e empresariais. Na “C”, o Perfil do Docente Pesquisador deve manter preocupação constante com os princípios institucionais, a missão da Universidade, um compromisso social de renovação e reflexão sobre o conhecimento existente, sobre a consolidação e o comprometimento com jovens pesquisadores na revitalização de vínculos com o crescimento qualitativo da região e do seu aprimoramento através da formação continuada. Quanto às Diretrizes da Pesquisa Institucional, a Universidade “C” considera, precipuamente, a natureza regional e comunitária da sua constituição histórica. Organiza a formação de profissionais e de docentes com qualificação diferenciada para a sustentabilidade da região na qual se inclui, visando consolidar e ampliar as relações locais, nacionais e globalizadas, de acordo com as exigências do novo século. O desenvolvimento dos seus Projetos de Pesquisa deve refletir sobre as situações regionais, promovendo intervenções que preencham suas lacunas de conhecimento científico, de prevenção e de responsabilidade social.

O Projeto de Extensão Institucional (PEI) contribui para o desenvolvimento de grupos e povos

[...] produzindo e superando os limites do saber e fornecendo a estes subsídios conceituais diversos para fomentar reflexões de natureza ética, técnica, científica e sociocultural, tendo como horizonte a ampliação permanente da competência social para a eleição dos caminhos pelos quais almejam alcançar novos patamares de desenvolvimento [...] permite o estabelecimento de vínculos e de diálogo com o meio científico [...] sociais, os quais, por sua vez, informam [...] demandas, lacunas e tendências que podem e devem ser consideradas no âmbito do ensino e da pesquisa [...] (SANTOS e PERAZZOLO, 2003, p. 36-7).

Quanto ao Perfil Docente Extensionista, o Cenário “C” caracteriza a importância fundamental das relações da Universidade com a comunidade, contribuindo para sua identidade comunitária. Suas dimensões devem estar articuladas à formação universitária, à construção da autonomia e da cidadania, veiculando estratégias e programas criativos e eficazes às respostas, demandas e necessidades das comunidades acadêmicas e regionais, de critérios contextualizados, com parceiros comunitários e empresariais, visando, também, à inserção dos acadêmicos no [...] mercado de trabalho, de descoberta de novos talentos, de incentivo profissional e de

desenvolvimento empresarial. Quanto às Diretrizes da Extensão Institucional, a “C” entende a extensão como pilar fundamental da sua concepção de Universidade, o compromisso claramente explicitado em sua Missão como Universidade Comunitária e que se organize através dos princípios do seu PDI/PPI. A utilização do conhecimento universitário em situações de vida, de inserção social, de qualificação formativa, de cooperação com entidades públicas ou privadas, de consolidação de uma rede cooperativa em prol do desenvolvimento regional e social, de articulação sistêmica e integrada, são pressupostos que integram ativamente, os Programas de Extensão da Universidade “C”.

### **7.3 Projeto Pedagógico Licenciaturas**

Visando repensar os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade “C” instituiu, em 28 de maio de 2003, um Fórum das Licenciaturas, integrado pelos Coordenadores dos Colegiados de todos os seus Cursos de Licenciaturas, tanto sede quanto campi e Núcleos e pela Coordenadoria de Avaliação e Qualificação da mesma Pró-Reitoria. A partir das Diretrizes Curriculares de cada Curso e das Licenciaturas de modo geral, do PDI, do PPI, a Pró-Reitoria de Graduação desencadeou discussões a respeito de todos os pressupostos que poderiam ser eleitos para a formação comum dos seus Licenciados. Este trabalho coletivo aprimorou e redimensionou questões relativas aos eixos: fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos e antropológicos da educação, fundamentos pedagógicos e psicológicos da práxis pedagógica; contextualização histórica, estrutural e legal da educação no Brasil; língua portuguesa e informática. Foram formadas Comissões de Professores responsáveis pelos desdobramentos de cada um dos Eixos, que elaboraram propostas discutidas e compatibilizadas pelas diferentes comissões e apresentadas ao Fórum para análises e sugestões. Em abril de 2004, o Projeto foi encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e, em maio de 2004, o plenário acolheu o pronunciamento da Comissão, transformando-o em deliberação e emitindo Parecer e Resolução.

O texto do Projeto Pedagógico das Licenciaturas está apresentado em uma publicação da Editora da própria Universidade “C”, tornando acessível o referencial comum a todos os Cursos de Licenciaturas da Universidade. Esse Texto traz sete pontos básicos: Referenciais Orientadores, Perfil do Egresso, Objetivos, Concepção Curricular da Formação Comum, Currículo da Formação Comum, Avaliação da Aprendizagem Discente e Avaliação do Curso. Como um Projeto de construção coletiva, que objetiva refletir sobre a Formação de Professores da Educação Básica, fundamenta a Licenciatura como

[...] espaço singular para a formação de cidadãos-profissionais inseridos no seu tempo/espaço histórico-cultural e com ele comprometidos; cidadãos estes que simultaneamente estarão se qualificando para intervir de forma significativa no processo de formação de outros cidadãos igualmente crítico [...]. Assim a licenciatura assume como diferencial, em relação aos outros cursos de graduação, um caráter de dupla formação: a formação pessoal/profissional do próprio graduando e a concomitante instrumentalização deste para a formação básica de seus futuros alunos (SANTOS, PEREIRA e AZEVEDO, 2004, p. 13).

O texto das Licenciaturas (SANTOS, PEREIRA e AZEVEDO, 2004) trabalha, prioritariamente, dimensões complexas e de interdependência; iniciando-se pela concepção fundante de Referenciais Orientadores do processo educativo, é introduzido pela definição de “pessoa”. Fazendo referências ao PDI e ao PAI da Universidade, o Projeto Pedagógico das Licenciaturas organiza suas reflexões sobre “pessoa”, entendida como um ser a um só tempo: físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, epistêmico e de linguagem (SANTOS, PEREIRA e AZEVEDO, 2004, p.13). É preciso entender o ser humano na sua identidade comum a todos os seres humanos, porém com complexidades absolutamente individuais vistas em uma intrincada rede de relações que ele mesmo produz, mas que também participa de infinidade de outras produzidas por seus semelhantes. Essas redes se realimentam, desenvolvem-se, tornam-se interdependentes em relações que são constituídas e constituintes, ao mesmo tempo. As percepções de seres humanos em constantes atividades e interatividades remetem às concepções de “complexidades e de teias da vida”, baseadas em Morin (2004) e em Capra (2002, 2003). Tais pressupostos significam que cabe

[...] potencializar e viabilizar um grande laboratório em que todos os personagens tenham oportunidade de otimizar/maximizar a sua própria condição humana. O contexto educacional precisa se constituir no espaço propício para o mais alto grau de humanização, o que implica ser ali o lócus do respeito, em igual escala, à singularidade e à diversidade, dimensões estas que deverão nortear toda a multiplicidade de relações que integram esse espaço de vida e da aprendizagem [...] (SANTOS, PEREIRA e AZEVEDO, 2004, p. 14).

Nesta rede complexa, a Universidade “C” evoca o respeito à singularidade e à multiplicidade, à unicidade e à diversidade, o respeito e a tolerância àquilo que é próprio de cada ser humano como sujeito na sua condição de ser que conhece e que está como permanente aprendiz, conhecedor do mundo, distinguido pela sua racionalidade, alteridade constitutiva, identidade, liberdade e como ser que reflete sobre seus atos no arbítrio da sua consciência sobre sua existência, de sua experiência pessoal e intransferível. Ainda como concepções orientadoras introdutórias às Licenciaturas, a Universidade “C” traz a noção de Conhecimento alicerçado na dinâmica da vida, em constante movimento. Conhecer pressupõe perceber e analisar em conjugação de diferentes pontos de vista em uma teia fenomênica e que, por esta dinamicidade humana, traz em si a complexidade de um produzir caracterizado pelas incertezas, pelas transitoriedades rumo contínuo ao aperfeiçoamento, à qualificação. Os princípios regentes desta complexidade residem nas dimensões cerebrais, físicas e epistemológicas. Essas implicações transitam nas formas como se pensam Educação, Currículo, Ensinar e Aprender, que são as quatro noções que completam a introdução do texto do Projeto das Licenciaturas. Educação vista como processo, como um sistema aberto em constante recursividade, em dimensões individuais, grupais, individuais-grupais, dialéticas e dialógicas; trocas energéticas de processos de assimilação, acomodação, auto-organização. O Currículo precisa ser visto como uma aventura a ser empreendida, um caminho em espiral progressiva, um paradigma que componha processos reflexivos e recursivos, das partes com o todo, do todo com as partes e das partes com as partes, dinamicamente, sinergeticamente. Esta relação concebida de modo sistêmico-relacional de sujeito conhecedor, de educação e de currículo, leva a um processo de ensino/aprendizagem como uma rede, uma teia de interlocuções nas quais os protagonistas influenciam-se permanentemente numa autonomia de tessitura

de complexidade, totalidade, subjetividade e objetividade, de desenvolvimento e de constituição de competências,

Ensinar pressupõe ações de sistematização por parte do professor no sentido da organização de ambientes de aprendizagem e da proposição de situações-problema potencializadoras da investigação e da descoberta [...] Sob este paradigma pedagógico, o professor assume o papel de articulador/mediador, enfim de problematizador dessa “realidade”; e o aluno é convidado a analisá-la, resignificá-la, em suma, reconstruí-la em seus diferentes aspectos e possibilidades de articulação [...] (SANTOS, PEREIRA e AZEVEDO, 2004, p.18).

Essas cinco grandes dimensões fundantes a todas as Licenciaturas da Universidade “C”: Pessoa, Educação, Conhecimento, Currículo e Ensino/Aprendizagem constituem os seus Referenciais Orientadores, porém ainda estão balizados por dez aspectos definidores de pressupostos à Ação Docente na Educação Básica. São eles: Natureza ética e política da educação, Conhecimento científico e educação, Relação teoria-prática, Transposição didática, Simetria invertida (aluno/professor), Prática pedagógica como componente curricular, Docência empreendedora, Pesquisa, Interlocução entre/com diferentes áreas/campos de conhecimento e Trabalho em equipe.

O Perfil do Egresso das Licenciaturas, item dois do Projeto, prevê o desenvolvimento de competências e habilidades, das quais passamos a destacar algumas idéias que sustentam as concepções iniciais: construção de relações sociais produtivas de acordo com princípios de solidariedade, democracia e justiça social; prática educativa a partir de um sistema de relações nos contextos econômico, cultural, político e social; atitudes de disponibilidade, flexibilidade e empreendedorismo diante de incertezas e mudanças; articulação da sistematização teórica com o fazer pedagógico; produção de conhecimento contextualizado a partir da resignificação dos conteúdos de ensino e da prática pedagógica; inserção no contexto profissional, tendo por base a legislação e as políticas públicas; análise distanciada da docência e das relações interpessoais implicadas, tendo em vista intervenções e/ou soluções de problemas; relações interpessoais como elemento favorável à aprendizagem; relações de parcerias com diversos sistemas e subsistemas; decisões didático-metodológicas em sólidos pressupostos epistemológico-educacionais e técnicos; situações didáticas

promotoras de aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos; compatibilidade da diversidade própria da comunidade nos seus aspectos socioemocional, histórico-cultural, político-econômico, cognitivo e físico; utilização da pesquisa como instrumento de ensino; gestão da dinâmica educativa através de uma relação de autoridade, respeito e confiança; formas flexíveis de tempo e de espaço; ressignificação da própria prática; comunicação de forma clara e precisa; trabalho em equipe; contribuição nas diferentes formas de planejamento da educação, principalmente na clareza e coerência nas relações entre PDI, PPI, PPL e Projeto Pedagógico de Curso; interação com docentes das diversas áreas do conhecimento; identificação, análise, seleção, produção e utilização de metodologias, estratégias, tecnologias, materiais diversificados e atualizados; estratégias e instrumentos diversificados de avaliação e de intervenção com base em diagnósticos; desenvolvimento de projetos pessoais/grupais de estudo e trabalho na perspectiva da educação continuada.

Quanto aos Objetivos, a Universidade “C” habilita seus Licenciados a intervirem no processo ensino-aprendizagem da Educação Básica, com profissionalismo, postura ética, criativa e responsável, mediante a compreensão da complexidade inerente à docência; compromisso com a sua função social; o processo de solução de problemas; autonomia e compromisso diante das suas decisões; avaliação crítica, interação cooperativa, domínio de aportes epistemológicos e metodológicos, transposição didática.

Quando perguntamos à Professora França sobre as relações entre o Curso de Pedagogia, sob sua Coordenação, e as demais Licenciaturas do Cenário de Ambientação “C”, a Professora situou a Pedagogia como a base de tudo, como referência; relaciona as disciplinas eletivas do Curso de Educação Física que são as do Curso de Pedagogia e que são valorizadas justamente porque situam o futuro professor com relação às concepções de ensinar e de aprender. Relata, ainda, que as relações entre os Coordenadores das Licenciaturas são bastante estreitas no sentido de um Curso procurar o outro para juntos oferecerem determinadas disciplinas. Essas interações estão cada vez mais freqüentes. A Professora traz um exemplo:



Eu fui num evento de Geografia, que eles organizam a cada final de semestre, exclusivo para professores [...] para problematizarem a prática que eles fizeram [...]. E o que eu percebi foi um elogio muito grande ali, eu me senti assim muito bem, porque os alunos disseram que se eles estavam tão seguros assim para apresentar outras propostas que não aquelas conhecidas, era porque eles estavam tendo uma disciplina de prática pedagógica que dava um embasamento para eles fazerem diferente (Documento 1, 2007, p.130).

Quanto à Concepção Curricular da Formação Comum dos Licenciados da Universidade “C”, item quatro do PPL, traz uma Matriz Curricular que articula dois grandes campos da formação: o primeiro, comum, traz princípios e fundamentos da educação nos aspectos filosófico, epistemológico, histórico, sociológico, antropológico, pedagógico, psicológico, comunicacional e legal; no segundo, o específico, traz os fundamentos teórico-metodológicos e técnico-científicos próprios da área de formação e de atuação profissional, todas as orientações legais e institucionais, além do que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas de modo geral e das Diretrizes específicas de cada Licenciatura; traz, ainda, a transposição didática, a prática de ensino, a prática ao longo do curso como elemento dinamizador do ensino e da aprendizagem, estágios supervisionados, além das atividades complementares.

Quanto às Alternativas de Currículo da Formação Comum, a Universidade “C” apresenta duas propostas, uma de 840 horas-aula e outra de 690 horas-aula. Cada Curso, a critério do seu Colegiado, poderá adotar aquela que melhor atender à sua demanda sem, no entanto, haver perdas formativas decorrentes da supressão de algumas disciplinas. Poderá, também, a critério do Colegiado, adotar uma proposta intermediária entre as duas alternativas apresentadas. Os Colegiados de Cursos procurarão encontrar mecanismos compensatórios, como proposição de disciplinas eletivas ou, ainda, atividades complementares.

Quanto à Avaliação da Aprendizagem Discente, deverá desenvolver-se na perspectiva processual da aprendizagem, tendo sempre o princípio da simetria invertida, ou seja, a formação do professor é simetricamente invertida à sua atuação profissional. Isso significa que é vivendo o papel de aluno que ele aprende a ser professor, situações similares àquelas que o aluno deverá vivenciar na sua futura docência devem promover a reflexão constante sobre



as situações vividas: trata-se da própria metaconsciência do aprender-ensinar-aprender. O conhecimento objetivo dos critérios de avaliação e a análise dos seus resultados, aliados à auto-avaliação, tornam-se fundamentais, pois favorecem ao professor em formação que tome consciência do seu processo e que também o faça colocar-se na posição daquele que avalia, que é o seu futuro profissional.

O último item do PPL da Universidade “C” diz respeito às normas de Avaliações Externas à Universidade, através dos SINAES: Avaliação Institucional, Avaliação dos Cursos e Avaliação Discente através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior. O Fórum das Licenciaturas, através de Seminários de Integração de Professor, deverão constituir-se em espaços privilegiados de avaliação do Projeto Pedagógico das Licenciaturas.

Ao final da publicação, como Anexos, encontramos os Projetos das disciplinas da Formação Comum das Licenciaturas: Análise e Produção do Texto Didático, Antropologia I e II, Epistemologia, Filosofia da Educação, Fundamentos Teórico-Metodológicos da Atuação Docente, Informática na Educação, Língua Portuguesa para Licenciaturas, Pesquisa em Educação, Políticas Educacionais: Estruturas e Sistemas I e II, Prática Pedagógica e sua Organização, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia de Grupos, Psicologia do Desenvolvimento, Realidade Educacional Brasileira, Sociologia da Educação. Seguem, após, oito Anexos com todos os Documentos Legais que fundamentam as propostas, as organizações, as implicações necessárias da totalidade do Documento das Licenciaturas. Este texto está disponível a todos os Professores da Universidade “C”.

#### **7.4 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação simultânea em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Currículo 532 N – Dezembro de 2002**

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia disponível para nossa consulta data de dezembro de 2002; o documento que atende o que expressam os Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena nº

5/2005, nº 3/2006 e Resolução nº 1/2006, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estava em construção neste período.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2002 registra que a implantação do Curso de Pedagogia da Universidade “C” deu-se a partir de um Decreto Episcopal datado de 1959, em que integrava a Faculdade de Filosofia. A autorização para o seu funcionamento deu-se pelo Decreto nº 47.668, de 19/01/1960, porém seu início efetivo ocorreu no mês de março de 1960 e o seu Reconhecimento deu-se pelo Decreto nº 55.665, de 01/02/1965, com base nos Pareceres nº 385/1963 e 168/1964, ambos do Conselho Nacional de Educação. Ao longo dos seus 40 anos, a Universidade “C” ofereceu Habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Magistério de Educação Especial para Deficientes Mentais, Magistério de Educação Especial para Deficientes da Audiocomunicação, Complementação para Licenciados de 1.º Grau com Licenciatura Plena, em 1983 ofertou Magistério para as Séries Iniciais do Ensino de 1.º Grau, em 1991 Habilitação simultânea em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2.º Grau e das Séries Iniciais do Ensino de 1.º Grau. A partir de 1992, foram sendo oferecidas as Habilitações em Matérias Pedagógicas do Ensino de 2.º Grau e Magistério nas Séries Iniciais do Ensino de 1.º Grau nos campi de Vacaria, Nova Prata, Caxias do Sul, Região dos Vinhedos, Farroupilha, Guaporé e Canela.

No texto do Projeto Pedagógico do Curso, encontramos algumas máximas ligadas aos seus referenciais. Ao Eixo Ético-Pedagógico encontramos “O HOMEM é um ser que se constrói na sua interação com o OUTRO e com o MUNDO”; no Eixo Epistemológico-Pedagógico, lemos “O aluno e o professor são sujeitos construtores de conhecimento, ou seja, de representações de realidades”; ao Eixo Didático-Pedagógico encontramos “O professor, no processo crítico de construção do conhecimento, é mediador e problematizador”. Seguem as Concepções de Aprendizagem, de Conteúdo, de Avaliação, de Metodologia e de Ensino. A idéia fundante da Aprendizagem reside em concebê-la com um processo segundo o qual os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade e com os demais indivíduos, colocando em jogo suas capacidades pessoais. Pensa-se em aprendizagens interativas, nas quais intervêm, além das formas particulares de

pensamento do aluno, os seus saberes. Sobre Conteúdo, o texto articula seus significados pela cultura e sua ressignificação pelo aluno em seu processo interativo de aprendizagem, organizando-se contextualizado em redes, articulado com um campo conceitual; é construído pelo aluno, conectado com seus conhecimentos prévios e é, também, interdisciplinar. As dimensões conceitual, atitudinal e procedimental estão presentes no processo de aprendizagem e são ocupações constantes do processo de ensino e de avaliação. A Concepção de Avaliação integra o processo de Formação Docente, acompanhando e diagnosticando lacunas, avanços, reorientando os próprios processos de ensinar e de aprender. Trata-se de um processo contínuo e complexo, individual e coletivo, de avanços e retrocessos, de análises de cada disciplina e de todas no seu conjunto, é sistemática, de critérios claros, públicos, construídos coletivamente.

Quanto à Concepção de Metodologia, busca-se uma base epistêmica aliada a um processo de construção do conhecimento pelo sujeito, ou pelos sujeitos sobre um objeto de interesse. Situações de aprendizagens contextualizadas adotam a metodologia de solução de problemas, trazendo a reflexão e a crítica para o ambiente de aprendizagem. A Pesquisa situa-se como especialmente importante, tendo em vista que possam ser divisionados ambientes complexos e efervescentes, diversos ângulos temáticos, exploração de diferentes círculos e campos conceituais. A dimensão comunicativa está fortemente presente na construção de significados coletivos, de concepções que alicerçam aprendizagens, relações teóricas e práticas que fundamentam o posicionamento autônomo e crítico. A Concepção de Ensino compreende a construção de espaços sociais de aprendizagem, implica reflexão, diálogo, construção e reconstrução de conhecimentos, atitude dialética sobre experiências, circunstâncias e projetos de vida.

O texto de Concepções encerra com a proposição de cinco Eixos sob os quais se pretende seja estruturada a Ação Docente: Respeito, Autonomia, Interação, Competência Técnica e Compromisso Político.

A Finalidade do Curso de Pedagogia insere-se na Missão da Universidade “[...] qualificar a atuação docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio com vistas à

promoção do desenvolvimento social e cultural da região” (UCS, 2002, p. 13). Como seus Objetivos, encontramos proporcionar ao licenciado:

- o desenvolvimento, principalmente da autonomia pessoal e intelectual que lhe permita relacionar-se com o mundo do conhecimento;
- a construção de habilidades interpessoais necessárias ao estabelecimento de interações saudáveis com os alunos e demais atores que interagem no contexto educacional;
- instrumentalização para um apropriado desempenho técnico-metodológico, adequando suas ações à constituição das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e do Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (UCS, 2002, p. 13-4).

O Perfil do Egresso tem como horizonte o “ENSINAR A ENSINAR”, o Perfil descrito no PDI, no PAI e no PPL. Do ponto de vista de saberes, atitudes, competências, habilidades e conhecimento, o Licenciado é aquele que compreende e considera a realidade do aluno, levando em conta a sua situação social, econômica, cultural, suas diferenças e suas experiências individuais como recursos de aprendizagem; é aquele que propicia um ambiente favorável de aprendizagem entre todos os partícipes, encoraja iniciativas, cultiva a espontaneidade, favorece a livre expressão, sentimentos e atitudes, incentiva a curiosidade, o desenvolvimento do pensamento convergente, divergente e criador, o clima cooperativo para a tomada de decisões, a percepção e o refinamento da sensibilidade; é aquele que organiza situações de ensino-aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento do aluno nos aspectos epistemológicos, éticos, lógicos, psicológicos e didáticos; é aquele que procura, constantemente, o aprimoramento pessoal e profissional, analisando sua própria ação, aceitando críticas, buscando novas fontes e trocas de experiências, aceitando as incertezas como possibilidades de crescimento e de inovações.

Sobre essa questão a Professora Egito se referiu, na sua entrevista, colocando que:

[...] é um curso que trabalha com a diversidade [...] na linha de Paulo Freire [...] trabalham na linha da cultura, de estudos culturais [...] tem muita coisa nova [...] novos olhares e novos discursos para dentro da Universidade, porque isso que caracteriza a Universidade [...] eu trabalho bastante com pesquisa [...] trabalhando muito com a etno-matemática [...]. Que então trabalha a matemática de diferentes culturas, em diferentes culturas [...] foi uma semana de atividades de

teatro [...] possibilidades diferentes de se produzir conhecimento (Documento 1, 2007, p. 50-3).

Ainda traz a mesma Professora como muito interessante seu relato a respeito do modo como ela leva seus alunos a estarem motivados:

[...] vão para a rua pesquisar, que vão para as escolas, que vão para as comunidades [...] então fazer aquele olhar sobre a comunidade, depois fazer um olhar sobre a escola daquela comunidade, para ver como é que essas culturas se organizam e como que elas constroem a matemática [...] isso aí tá sendo muito bom, porque está abrindo né, tá mostrando pros alunos coisas diferentes e eles estão muito interessados em ver coisas diferentes [...] outras possibilidades (Documento 1, 2007, p. 53).

Entrevistando duas alunas do Cenário de Ambientação “C”, do Curso de Pedagogia, Grécia e Holanda, pudemos perceber que ambas vêem o Curso como uma contribuição muito positiva para a sua formação. Dizem que, no início, estranharam um pouco: eram teorias, metodologias diferentes, não se encontravam, tinham dúvidas e que agora, mais ao final do Curso, passaram a entender a dinâmica do Curso que oferece uma diversidade grande de maneiras e fundamentos, cabendo ao aluno construir sua autonomia e através dela organizar seu perfil profissional. Valorizam muito seus Professores, pois percebem-nos sempre estudando, buscando uma formação e atualização constantes, sempre trazendo novidades e incentivando seus alunos a dialogarem muito, trocarem experiências, pesquisarem. Grécia diz que os Estágios são uns melhores que os outros:

[...] acho que alguma coisa encaixa na outra, então as aulas estão normalmente assim, tem a teoria, a prática, a relação entre a teoria e a prática, a reflexão, a ação sobre a reflexão, fatos da nossa realidade, a gente traz muito do nosso cotidiano para a sala, a gente discute isso [...]. Os professores nos colocam muitos desafios e a gente precisa buscar, a gente precisa se empenhar [...] mostrar o que a gente sabe, mas é a todo momento construindo a nossa aprendizagem, nós mesmos construindo os nossos conhecimentos (Documento 1, 2007, p. 72).

A aluna Holanda, além de colocar muitos aspectos positivos, relata que ficou sabendo, há bem pouco tempo, que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia estava acessível no site da Universidade:

[...] eu não tinha conhecimento e eu nunca me liguei de perguntar e também nunca me passaram que a gente podia entrar e acessar [...]. Então eu sinceramente faz três ou quatro dias que fiquei conhecendo e até o momento eu não tive a oportunidade para entrar [...] agora o novo curso de Pedagogia, nós ainda estamos no velho [...] então é por isso que a gente percebe que eles seguem o PP [...] a gente percebe na prática mesmo, porque no papel a gente não viu (Documento 1, 2007, p. 73-4)

A Organização Curricular inclui Eixos que oportunizam a interdisciplinaridade: a) A compreensão do fenômeno educativo e de seus determinantes filosóficos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos em um dado contexto histórico, a partir dos aportes alcançados pelas ciências sociais e humanas; b) A construção de um instrumental teórico-metodológico das áreas específicas em relação ao conhecimento das estruturas cognitivas e afetivas, enfocando teorias, conteúdos e métodos, redes curriculares e processos comunicativos; c) A apreensão dos processos e conteúdos específicos que articulam a docência: aproveitamento dos conhecimentos prévios do aluno; relações de poder no cotidiano escolar; clima institucional; organizações dos espaços de ensino-aprendizagem; planos de estudo; currículo; atendimento às diferenças; avaliação da aprendizagem; d) A vivência da prática pedagógica ao longo do curso, em espaços educativos escolares e não escolares, garantindo a inserção comprometida do aluno no contexto profissional; e) O caráter mediático das matérias pedagógicas do Curso Normal.

Entrevistamos, também, a Professora Índia, que trabalha com a disciplina de Educação de Jovens e Adultos. Sobre as Licenciaturas juntas, ela diz que sempre foi muito produtivo, principalmente quando tem alunas da Filosofia, das exatas e da História, há muito enriquecimento, muita troca de experiências, torna-se um trabalho muito rico. A Professora França, que coordena o Curso de Pedagogia, diz que sempre pode contar com um grupo atuante de professores que se reúnem para organizar os Projetos das disciplinas. Do Projeto Pedagógico Novo de 2007, relata que as Licenciaturas poderiam ter Colegiados comuns, seria muito bom e produtor para as discussões avançarem já com idéias e concepções comuns, coletivas. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia está sendo construído de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2006, porém o grupo está

fazendo uma reconstrução do Projeto que já existia, datado de 2002, pois há muita coisa boa que já estava escrita, diz a Coordenadora.

Sobre as Avaliações externas, a Professora declara que tem muita preocupação com o ENADE, que certamente haverá um trabalho específico para o grupo de alunos que prestará a Prova em 2008. Acha importante a Avaliação Externa na medida em que podemos avaliar o Curso, rever, questionar, ter maior clareza, dar-nos conta. Sobre a participação do grupo todo de Professores, diz nunca ter sido possível, pois uns são horistas, viajam aos outros campi, mas que muitos encaminham sugestões, trocam-se, buscam saber, colaborar; tem sido interessante, a Professora diz, apoiar-se muito no Colegiado: nas decisões, nas discussões, nos encaminhamentos, nas dúvidas, nos empreendimentos. O Curso de Pedagogia deve ser visto como algo que o grupo fez e o Colegiado fechou, termina a Professora França.

No texto do PPC do Curso de Pedagogia, após, seguem o conjunto do Ementário das Disciplinas que compõem a Matriz Curricular que também é apresentada. Seguem-se o Plano de execução da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em todos os seus detalhes e o conjunto de atividades que são consideradas para Atividades Complementares.



## 7.5 Quadro Sinóptico – Cenário de Ambientação “C”

QUADRO SINÓPTICO – Cenário de Ambientação “C”		
Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidade genuinamente Comunitária e Regional; imigrantes do norte da Itália, a cidade é Pólo do maior Centro de Produção de Vinho do País e o segundo Parque Industrial do RS; 3 Campi e 4 Núcleos Universitários.</li> </ul>	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	FUNDAMENTOS PDI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Missão:</b> “Produzir conhecimento em todas as suas formas e torná-lo acessível à sociedade, contribuindo principalmente para o desenvolvimento integrado da região”.</li> <li>• Inserção nos planos regional, nacional e internacional; Qualidade de vida: individual, social e ambiental; Compromisso Comunitário e Autonomia: consolidação da sua Missão.</li> </ul>
	DESENVOLVIMENTO PPI – PPL - PAI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PPI – Projeto Pedagógico Institucional</b></li> <li>• <b>PPL – Projeto Pedagógico das Licenciaturas</b></li> <li>• <b>PAI - Projeto Acadêmico Institucional: Projeto Pedagógico Científico e de Extensão</b></li> <li>• <b>Ato Pedagógico</b> na relação do Desenvolvimento Integral do Aluno num contexto social, ético, político, epistemológico, técnico e educacional na relação com o mundo, com a sociedade, com o avanço das pesquisas e a amplitude do conhecimento científico.</li> <li>• <b>Compreensão da profissão</b> como uma forma de inserção e intervenção na sociedade globalizada, tendo por base a comunidade regional e nela atuando de forma a promover o desenvolvimento sustentado do conhecimento. Atuação profissional responsável, crítica e criativa, atualizada e respeitosa em relação às questões sociais e ambientais, com vistas à identificação e à Resolução de Problemas.</li> <li>• <b>Perfil Docente</b> - Identidade com a IES, promoção da vivência de estudos teóricos e práticos de contextualização local, nacional e globalizada, comunicação multicultural, responsabilidade e inclusão social. Projeto Científico - espaço de integração na comunidade, consideração da natureza regional e comunitária da sua constituição histórica, qualificação e sustentabilidade das relações locais, nacionais e globalizadas – identidade comunitária de articulação sistêmica e integrada.</li> </ul>
	SUSTENTABILIDADE DE PPC - Ped	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Eixos da Ação Docente:</b> Respeito, Autonomia, Interação, Competência Técnica, Comprometimento Político.</li> <li>• <b>Referenciais:</b> Eixo Ético-Pedagógico, Epistemológico-Pedagógico e Didático-Pedagógico.</li> </ul>
Análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Comunidade Acadêmica do Cenário de Ambientação “C” traz traços bastante marcantes da Cultura Regional valorizando-a sempre, em todos os seus Documentos e manifestações cotidianas. Entre o dito e o feito, a Universidade “C” se caracteriza pela preservação da sua cultura muito mais nas suas ações, com muito maior ênfase do que possa estar escrito nos seus Documentos.</li> <li>• Seus Professores e Coordenadores são profissionais que trazem a cultura através de muitos cargos que já ocuparam nos Municípios vizinhos e mesmo no Município “C”.</li> <li>• O desenvolvimento da Região é reconhecido em todo o nosso território nacional e também em alguns países específicos do Parque industrial que mantém.</li> </ul>	

Figura 6: Quadro Sinóptico - Cenário de Ambientação “C”



## 8 Análise Comparativa – Cenários de Ambientações “A”, “B” e “C”

Nosso texto de “Análise Comparativa” entre os três “Cenários de Ambientação” pesquisados traz uma interpretação das suas realidades acadêmicas sob três grandes categorias que foram vistas como representativas nos seus contextos em que se organizam os Documentos Oficiais analisados: PDI – **Fundamentos**, PPI/PPL – **Desenvolvimento** e PPCPedagogia – **Sustentabilidade**, seguindo uma Análise Comparativa Final entres os três Cenários de Ambientação.

As três Instituições de Ensino Superior pesquisadas estão localizadas no Brasil, Estado do Rio Grande do Sul.

Os Cenários de Ambientação “A” e “B” situam-se na chamada Grande Porto Alegre e o Cenário “C” está situado no interior do Estado.

As três Instituições são Universidades Privadas de Educação Superior. Conforme os Planos de Desenvolvimento Institucionais das três Universidades, elas se caracterizam: o Cenário de Ambientação “A” como Privada, Confessional e Comunitária; o Cenário de Ambientação “B” também como do Direito Privado, de Natureza Comunitária e Confessional e o Cenário de Ambientação “C” como Universidade genuinamente Comunitária e Regional.

A Universidade “A” tem como valor fundamental de parâmetro orientador de todas as suas ações a fidelidade ao Tema “VERITAS VOS LIBERABIT”, que significa “A VERDADE VOS LIBERTARÁ”, trazendo toda uma filosofia de vida tanto em sociedade como na Academia, de pressupostos de integralidade de Mundo, de País, de Estado e de Município. Suas ações, suas contextualizações, seus eventos, suas parcerias, suas proposições são sempre colocadas em termos de territorialidade nacional, do Estado e de todos os Municípios nos quais a Universidade “A” tem seus campi.

A Universidade “B” tem como seu valor basilar e fundamento maior o “Magis”, que traz o significado de um esforço permanente de toda a comunidade acadêmica, no sentido de fazer o melhor e o maior bem com relação à formação integral do ser humano, com relação aos esforços de todos para que todos possam se educarem na fé na sua vida profissional e comunitária. É um sentimento de força e de coragem para promover a Justiça do Reino de Deus, pela liberdade, pela salvaguarda dos direitos de todos e da comunidade, da verdade, do bem, da excelência. O “Magis”, alicerçado nos fundamentos da “Companhia de Jesus”, amplifica as dimensões de interdisciplinaridade à transdisciplinaridade, justamente quando alicerça seus fundamentos nos Princípios do Cristianismo, da Fé, da Justiça do Reino de Deus e qualifica todo o seu Cenário e as suas Ações por esta busca de democracia e igualdade.

A Universidade “C” enfoca a sua vocação comunitária, o seu compromisso social em todos os registros e aspirações. Desde o início da sua história, podemos perceber claramente sua integração no Cenário da região, buscando o seu desenvolvimento e trazendo os diferentes segmentos que já estavam culturalmente situados. O Perfil da Universidade “C” está na valorização do que já estava construído nos municípios que fizeram e fazem parte do seu conjunto universitário. Foram segmentos da comunidade que sentiram a necessidade da sua existência de modo a que houvesse uma espécie de referência maior a toda uma cultura imigrante no Estado do Rio Grande do Sul. Foram muitas organizações comunitárias, faculdades já existentes de modo isolado, associações, segmentos da sociedade em geral, como a Igreja e Hospitais, pessoas jurídicas e físicas. Os seus fundamentos trazem o princípio de que somente desta forma se constitui Universidade, através das escutas acuradas, das ações integradas, do fortalecimento de valores comuns, de anseios compartilhados, de trabalho pelo bem-estar de todos, pelo progresso da Região, pela sua sustentabilidade. A Universidade “C”, hoje, está como um esteio à sociedade que a concebeu e é um orgulho para toda a sua comunidade; trata-se de um legado de gerações, de um espaço onde todos são pertencentes e valorizam-no como um prolongamento de suas famílias, pois algum parente, de um modo ou de outro, passou pela Universidade “C”, seja estudando, seja colaborando, seja trabalhando em seus

quadros. Há famílias inteiras, de geração em geração, que integram a Universidade “C”, fundaram, estudaram e agora trabalham em suas dependências, nos seus diversos pontos de municípios circunvizinhos.

## **8.1 Fundamentos – PDI**

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) reúne a teia de implicações que formalizam a definição de cada um dos Cenários, qualificando seus referenciais de fundamentação norteadora ao todo institucional. Representa a força motriz sobre a qual a vida acadêmica está alicerçada e se constitui, é o “lócus” dos Fundamentos.

### **8.1.1 Cenário de Ambientação “A”**

“Veritas vos Liberabit” – A verdade, a transparência, o caminho limpo, a razão de o ser humano existir na sua integridade máxima em situações contingenciais com os objetos do seu interesse, uso da racionalidade nas caracterizações e formas de comunicação desses processos, a superação das inquietações das redes conectivas pela própria incerteza das possibilidades de certeza, é o saber acolhido como significativo pelas suas diferenças, é a linguagem que encontra acolhida nas experiências e expectativas próprias da individualidade das pessoas e também dos grupos; a verdade é dar-se conta de que existe o outro na sua incompletude e que eu sou o outro para o outro e que, portanto, também estou incompleto. Esta é a razão da verdade na construção de uma Missão, de uma trajetória que tem na vertente cristã o amor máximo a Deus sobre todas as coisas, ao próximo e a nós mesmos, é a ética e o respeito às máximas do objeto de interesse e destas a conjunção das condições que conseguimos/consigo entender. Um compromisso marcado com o bem supremo da libertação, do ser livre e ter arbítrio – “A Verdade vos Libertará” – somente este valor investigativo de racionalidade que é próprio do ser humano e o distingue. Somente, nós humanos, podemos buscar a verdade pelo conhecimento, pelo ensino, pela aprendizagem, pela Educação. Esta é a distinção da Universidade cristã que vivencia a ética da essência humana, a humanização na verdade do conhecimento, daquilo que nos conduz à vida em

harmonia com nossos semelhantes, o bem, a saúde, a cura, o entendimento, a vida, a natureza, a paz da humanidade, pelos caminhos que nos levam à verdade.

### 8.1.2 Cenário de Ambientação “B” – “Magis”

Os fundamentos de Santo Inácio de Loyola, da Companhia de Jesus, apontam para que nossas ações sejam o máximo e o que de melhor se possa fazer para o bem total do próximo, é o buscar, o problematizar, é o trazer substâncias e argumentações para a construção e elaboração do entendimento; o melhor está na conjugação das fontes reflexivas e críticas que mobilizam, dimensionam e sustentam uma decisão consciente, madura de autonomia, responsável, é um não à reprodução e à transmissão, pois estas fazem nascer a generalidade que não distingue um ser humano de outro ser humano. O desequilíbrio saudável da oferta multidisciplinar provoca as conexões do conhecimento (que pode ainda não ser suficiente) que, por sua vez, sentem-se desafiadas a uma composição representativa.

O mais, o melhor, o maior bem de uma concepção cristã é “Encontrar Deus em Tudo”, é a humildade da busca incansável na construção de uma completude instável, pois formamos grupos de pessoas e como tais só nos percebemos completos no outro. Para Deus, a máxima do bem foi doar-se pelo próximo, ele mesmo, para que pudéssemos entender a amplitude do amor e, mesmo assim, muitos ainda não entenderam e não conseguem ver a mão do Senhor em todas as coisas; não há como completar-se sozinho, não há como viver sozinho, só nos completamos com o outro e este completa-se conosco (que passamos a ser o outro para este). Buscar a companhia de Jesus, entender este nosso amigo, querer completar-se n’Ele, este fundamento nos inunda de sentimento que ainda não experimentamos como máximas – ver o outro e ser o outro – muitas vezes interrompendo todo um ciclo de continuidade e abrindo espaços para a dúvida e a insegurança do outro que passam a ser minhas e me enriquecem, é um sentimento de confiança, de acreditação, de sabedoria, de certeza da segurança da “Companhia de Jesus (companheiro)”. Se eu tenho esta fé, esta crença, esta máxima a iluminar minhas ações na minha vida, sei que meu próximo também a tem ou que posso ajudá-lo a tê-la.

“O melhor, o maior bem” é encontrar Deus, é saber e poder ver e encontrar Deus em todas as coisas e ajudar também ao meu próximo para que ele também possa fazê-lo, assim como eu. E que o meu próximo também me reconheça como seu próximo, portanto, que ele também me apóie, me entenda e me ajude, assim como eu. Um compromisso com a justiça, com a fé, com a verdade, pela vivência, ética, do bem comum e da cidadania, do amor e da paz.

### 8.1.3 Cenário de Ambientação “C” – Regionalização

A cultura sendo preservada e valorizada nas suas mais diversas manifestações e através dos mais diversos segmentos. O coletivo regional se une para fortalecer a herança cultural, as conquistas de um povo imigrante, lutador, perseverante, corajoso, de valores cristãos, de respeito ao patrimônio erguido e feito em prol de todos. A região, o local, os cenários e os espaços socializados a um povo, a uma raça de colonizadores do Rio Grande do Sul que para cá trouxeram sua vida e, com elas, todo o seu presente e o seu futuro. A Universidade é o futuro das gerações desses imigrantes, representa mais uma vez a “boa colheita”, o trabalho de todos, rendendo saúde e felicidade para todos; é o repartir os bens para que todos possam ter também bens mas com trabalho, com verdade, com fé, com honestidade, valorizando cada um e dizendo a cada um das suas responsabilidades pelos bens comuns. A Universidade representa a conquista da credibilidade perante a sociedade regional, do estado, da nação; é a consolidação de um compromisso comunitário com o conhecimento, com a Educação Superior, absolutamente necessária para que a região possa ampliar suas relações com o mundo, através dos seus estudos, das suas descobertas, dos seus alunos. A regionalização nasce em espaços comunitários pela ação do diálogo, da escuta coletiva, das integrações das famílias; desenvolve-se sob a “batuta” e a direção comunitária de famílias que abrem mão de seus bens e os alocam às Unidades Universitárias que se espalham na região, atendendo às suas necessidades. Cada aluno da “C” que faz seus estudos fora do Brasil está lá, representando uma cultura que tornou isso possível. Quando retorna, vai à Universidade contar o quê fez, o que pode fazer, descobrir e estudar e agora, quando volta,

também se coloca a contribuir “à mesa” daqueles que ainda não foram, é uma cultura de compromisso com o desenvolvimento e a sustentabilidade regional.

#### 8.1.4 Análise Comparativa

O PDI traz elementos fortes e substantivos às três Instituições de Ensino Superior, indicando os itinerários a serem seguidos na sua rotina acadêmica. Mesmo que nem todas as pessoas que trabalhem ou estudem nestas IES tenham conhecimento do PDI, as suas proposições aparecem nas suas ações diárias porque as decisões ou as orientações na Gestão Pedagógica ou na Gestão Administrativa trazem marcas desta leitura. As pessoas que formam os grupos gestores têm conhecimento do PDI, sabem que devem tê-lo para preservação da unidade universitária frente às avaliações externas. Nos depoimentos que pudemos realizar nas três IES que constituíram nossos “Estudos de Caso”, aparecem pontos claros da vigilância dos Coordenadores, Diretores e Pró-Reitores sobre as ações que se constituem indicadores das Avaliações do MEC/INEP. Há uma forte preocupação em atender a esses parâmetros através da verdade e da coerência nos vários segmentos da vida universitária. Todos os depoimentos aprovam o SINAES, fica visível a interpretação clara de que as orientações padronizadas dos seus instrumentos aparecem como “critérios claros de avaliação” e que, portanto, há justiça. Todos sabem dos itens que devem compor, preencher no seu cadastro eletrônico – Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC. A todos é explicado, inclusive, e quantificado por porcentagem, o quanto cada critério exige para que receba conceitos 5/4/3/2 ou 1, desde o maior valor ao menor valor, conforme a realidade atender ou não ao que está detalhado em cada conceito e que todos os interessados podem ter acesso através do site MEC/INEP. O interessante é que as Comissões vêm às Universidades para realizarem as Avaliações dos Cursos, porém já está claro para todas, também, que há uma identidade institucional a ser verificada pelas evidências da totalidade institucional. As informações eletrônicas dos principais documentos institucionais – PDI, PPI, PPC – devem estar coerentemente expressas na realidade de toda a comunidade

universitária, direta ou indiretamente; desta ou daquela forma, os dados reais devem coincidir com os declarados no SAPIEnS/MEC.

As três IES diferem quanto ao acesso ao Documento PDI: os Cenários “B” e “C” não o têm na Coordenação do Curso de Pedagogia, o Cenário “A” tem exemplares em todas as Coordenações e o entregou em CD, em início de 2007, para todos os seus professores e colaboradores; nos Cenários “B” e “C” ele está disponibilizado com a Reitoria ou com as Pró-Reitorias, o que ocasiona um certo obstáculo ao seu acesso. Nos três Cenários, os alunos demonstram quase não conhecer o PDI; alguns alunos disseram que nem sabem o que é, outros acreditam que a IES tem documentos importantes e que este deve então ser um deles, mas não sabem o que é nem do que trata, conhecem melhor o PPC, mesmo assim não tanto o quanto gostariam. Das sete alunas que entrevistamos, nenhuma teve acesso direto ao PDI, mas, como estudantes de Pedagogia, sabem que deve ser uma referência para a IES, talvez porque estudem PPP de escola e podem/conseguem fazer a analogia necessária.

## **8.2 Desenvolvimento – PPI e PPL**

O movimento de orientações na dimensão “meso”, ou seja, intermediária, não recebe muita importância nas rotinas do trabalho acadêmico das IES pesquisadas. Há uma espécie de não valoração pela insuficiência de entendimento do seu significado, não há uma referência obrigatória de que o PPI seja identificado no dia-a-dia institucional. O PPI é o documento que organiza o desenvolvimento do Perfil Pedagógico na Gestão Institucional, que articula os significados da Dimensão e Políticas Educacionais na Universidade. Aqui a categoria “DESENVOLVIMENTO” se qualifica nas orientações pedagógicas institucionais, é a visão macro da IES na lente pedagógica.

### **8.2.1 Cenário de Ambientação “A”**

O PPI da Universidade “A” referenda a sua Gestão Pedagógica, porém não se estabelece como Documento de Referência para as suas Áreas do Conhecimento, os que estão presentes são o PDI e o PPC, mais fortemente. Uma das razões é o estabelecimento do seu significado e da sua importância,



uma vez que o PDI é tão detalhado e completo que o PPI acaba tornando-se repetitivo, perdendo, em praticidade, os dados e orientações necessários ao dia-a-dia das Coordenações de Cursos, Assessorias Pedagógicas, Direções de Áreas e Pró-Reitorias. Esses dados são encontrados diretamente no PDI, que se encontra publicado (rápido de consultar) e também on line.

### 8.2.2 Cenário de Ambientação “B”

Além das Diretrizes Pedagógicas Institucionais incluídas no PDI, o PPI no Cenário “B” está no PPL – Projeto Político-Pedagógico das Licenciaturas, em termos de concepções pedagógicas na estrutura intermediária e somente para as Licenciaturas. Este Documento Institucional traz os fundamentos e as concepções pedagógicas que orientam e estruturam as Licenciaturas. É um Documento útil, muito consultado, muito recomendado, reconhecido nas Coordenações das Licenciaturas, especialmente na de Pedagogia. Há uma Coordenação das Licenciaturas, portanto a valorização dos Componentes Curriculares comuns às Licenciaturas fez com que se buscasse um referencial teórico/prático/pedagógico que desse conta desta interlocução, entendendo-a e valorizando-a. Esta forma de PPI, inclusive, retira uma boa parcela de conteúdo dos PPL, inclusive, retira uma boa parcela de conteúdo dos PPC de cada Licenciatura. No PDI da Universidade “B”, está clara a sua opção pela transdisciplinaridade muito bem fundamentada no “Magis”. O que se pode verificar no cotidiano é que o PPL ativa esta dimensão e a referenda pela proximidade provocada pelos Programas de Aprendizagens (PAs), que são comuns nas matrizes curriculares das Licenciaturas. No PDI, diz também o Cenário “B”, trouxe os PAs como uma das formas de driblar a crise financeira pela qual passava. Os PAs das Licenciaturas organizam: Fundamentos, Contextos e Identidade; Formação e Ação Pedagógica e Atuação Docente. Um outro aspecto trazido e que colabora muito com a importância do Curso de Pedagogia nos PAs é o que se relaciona a sua Coordenação, todo PA tem um Professor que o coordena e este Professor tem que ter e fazer pesquisa na Área do PA. Esta opção valorizou, solidificou e atualizou os Professores Doutores dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu, que também estavam sofrendo respingos da crise financeira, conforme explicação que veio



da Coordenadora do Curso de Pedagogia, Professora Polônia. Dessa forma, há e houve um investimento de forças coletivas sobre as Licenciaturas, buscando soluções viáveis para o momento pela qual passavam, valorizando a Formação de Professores através de uma inovação que gera e gerou uma implementação do Referencial do PDI. O pensamento coletivo das Licenciaturas nos PAs é alimentado e circunstaciado por coordenação destes Professores Pesquisadores, formando um grupo que se movimenta entre o PDI e o PPC. A carga do Coordenador do Curso de Pedagogia fica bem mais leve nessas condições.

### 8.2.3 Cenário de Ambientação “C”

A Universidade “C” traz dois Documentos: o Projeto Acadêmico Institucional: Projetos Pedagógico, Científico e de Extensão, justificado pelo que a comunidade referenda – a indissociabilidade da Pesquisa, do Ensino e da Extensão; e o seu Projeto Pedagógico das Licenciaturas – Formação Comum na Graduação. Este Cenário, então, constrói e apresenta dois instrumentos que organizam a prática pedagógica intermediária nos Cursos de Licenciaturas. O primeiro documento orienta todo o planejamento na Universidade, e o segundo traz todas as concepções teóricas-pedagógicas das Licenciaturas; este último traz as idéias do primeiro realinhadas nas suas proposições. Ambos os textos estão disponíveis em publicações fáceis de serem consultadas: claras, objetivas, resgatando as concepções do PDI, atualizadas e acessíveis. O PPL traz uma Formação Comum às Licenciaturas, em uma carga horária alternativa de 840h/a ou 690h/a, ou, ainda, uma terceira em ajuste pela Coordenação da Licenciatura que assim o desejar. Há, na sua publicação, todos os Planos Comuns baseados nos dois textos: PAI e PPL.

### 8.2.4 Análise Comparativa

Um dado significativo aparece aqui no ajuste que os Cenários “B” e “C” buscaram para superar uma crise financeira e que, a partir desta investidura, aconteceu uma oportunidade de se vivenciarem dimensões que extrapolam a interdisciplinaridade, provocando a transdisciplinaridade. Na Universidade “C”,

as Licenciaturas têm suas Coordenações em Prédios diferentes; na “B” e na “A” elas se localizam como vizinhas, na sua maioria. Assim, a situação do PPL favoreceu a aproximação na “C” e intensificou na “B”. Na “A”, as reuniões das Licenciaturas, de modo ordinário, no Colegiado da Área de Educação, Ciências e Artes, favorece muitas sua integração. Este fato, entretanto, não avançou ainda para um Documento Comum. Há um certo clima de descontentamento entre as Licenciaturas, ficando a Pedagogia de um lado e todas as demais do outro lado, ainda é um mal-estar inexplicável. Nota-se que a presença de um PPL cria a Coordenação das Licenciaturas, retirando cada uma delas uma fatia para “construir” um outro “bolo”. Na “B”, esta gestão aparece como muito significativa e tranqüila; na “C”, ela é feita, ainda em 2007, pela Pró-Reitoria de Ação Comunitária e também é desenvolvida com tranqüilidade. Na “A”, como não existe o PPL (talvez esta não fosse a única razão, porém o que pensamos é que, para organizar o PPL, o grupo de Professores precisou se reunir, debater, chegar a um entendimento!), os componentes curriculares comuns às Licenciaturas ficam sob a responsabilidade da Coordenação do Curso de Pedagogia, o que lhe traz um ônus de muitas críticas dos demais Coordenadores das Licenciaturas. Nossa interpretação dos depoimentos que solidificam a criação e a não-criação de um Projeto e de uma Coordenação para as Licenciaturas traz o fato muito importante da solução muito bem equalizada e de resultados tão significativos. Cenários “B” e “C” usam o espaço que têm para criar, para continuar melhor ainda do que antes acontecia. Sem dúvida, a crise financeira das Universidades Privadas que hoje têm seus espaços de atuação divididos com inúmeras concorrentes no mercado, representa a queda e o fechamento de inúmeras IES, Curso e Professores. Ressaltamos, ainda, que houve espaço, que usamos anteriormente, nos registros do MEC/INEP, para que essa estrutura fosse criada. Houve sensibilidade na escuta daqueles que zelam pelos critérios das Avaliações pelo SINAES. Disso, o que fica para nós, Gestores? Que há formas de as exigências legais serem cumpridas; os critérios, os indicadores são os mesmos para todos, mas há algo que podemos usar e que, muitas vezes, não usamos, nossa autonomia, nossas crenças, valores, responsabilidades. Os PPL dos Cenários “B” e “C” representam uma conquista, uma mudança, uma ruptura de padrões, uma busca de significados mesmo diante da iminência da perda. A

presença do Documento, a sua exigência pelo MEC/INEP não tolheu o espírito destas duas comunidades, falou alto com responsabilidade.

### **8.3 Sustentabilidade – PPCPed**

A razão de ser da Universidade repousa sobre as discussões, as problematizações e as reflexões que se iniciam nas Graduações, representam o embate da academia quando se vê diante do saber popular, daquele saber que chega ao caminho da Educação Superior e nele tem a expectativa ou traz a convicção de um crescimento, de um amadurecimento intelectual. As Graduações são a porta da frente, são a recepção de um universo de saberes, de riquezas das diferenças e dos debates, aqui reside a efervescência das discussões básicas que sustentam a vontade de crescer, a ânsia do saber, a segurança de um sonho coroado. Nesta etapa se dá a sustentabilidade da Universidade, quando os Professores se organizam e planejam uma vida de 3 a 4 anos, ou mais, para os seus alunos universitários - as Graduações. As graduações oxigenam o cenário e os espaços acadêmicos; não há “briga” pelos cursos de extensão, pelas pesquisas ou pelo Pós-Graduação; há, sim, pelos Cursos de Graduação. Nunca antes desta primeira década do século XXI houve tanta disputa pela matrícula de um aluno, nem mais pelo vestibular, mas sim pela sua assinatura e compromisso em cursar a Graduação. Na Graduação, o Documento Oficial é o PPCs, é ele que descreve o Curso, apresenta-o nos seus detalhes, planeja um desenvolvimento de anos e anuncia a chegada a um ponto satisfatório, explorando este grande final para despertar no então aluno/candidato a sua opção por “SER” aquele final de curso.

As apresentações dos Cursos de Pedagogia, antes de 2006, eram ofertas variadas, com diversas habilitações. Diz o MEC/INEP que passavam de seiscentas no ano de 2006; na região sul, tínhamos 55, conforme Cadastro da Educação Superior – site INEP. Hoje, após as DCNPed em 2005 e 2006, temos uma Licenciatura em Pedagogia. Este fato desmobilizou as concorrências e deixou o espaço para as IES preencherem com suas instalações, serviços, ofertas. Ainda há um pequeno espaço para a diversidade nas formas de organização das matrizes curriculares com seus componentes de nomes variados e cargas horárias diferenciadas. As práticas, os estágios, as

atividades, pesquisas, constituem os parâmetros de escolha dos candidatos por esta ou aquela IES. Nas três IES pesquisadas, ouvimos essas questões das suas alunas, dizendo que as suas escolhas repousam sobre a importância e a credencial da IES no cenário nacional, as pessoas que nelas já se formaram, as facilidades que oferecem, o tempo do curso, seus Professores e, talvez, o item que mais pese na escolha: o custo do crédito em cada uma das IES.

Apresentamos, então, dois aspectos que referendam a sustentabilidade dos Cursos de Graduação: a presença de alunos/candidatos ao Ensino Superior, como Cursos de Base da Universidade e, no caso da Pedagogia, a oferta da Licenciatura sem outra concorrência na formação.

### 8.3.1 Cenário de Ambientação “A”

Desde 1998, através de um Programa realizado especialmente nos finais de semana, a Universidade “A” trouxe Educação Infantil e Séries (que depois passou a Anos) Iniciais juntas em um só Curso. Com esse grande diferencial, o Curso de Pedagogia com duas habilitações trouxe um número muito expressivo de alunos e, nesta avalanche de Cursos de Formação de Professores, após LDBEN 9394/1996, com muitas espécies de incentivos dos municípios aos alunos – já docentes mas sem Curso Superior, a Universidade “A” coloca suas Licenciaturas na segunda colocação dos Cursos mais procurados da “A” em todo o Brasil, perdendo somente para a grande Área da Saúde e Bem Estar Social, que abrange um leque bastante diversificado desde Medicina, Enfermagem, Psicologia, Odontologia, Farmácia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Optometria, Estética, até o Curso de Serviço Social. Os desafios ao século XXI para a Formação Docente haviam sido anunciados já em 2001, com o PNE, através da Década da Educação e, nestas possibilidades, o Curso de Pedagogia “A” chegou a quase 5.000 alunos. No período entre 2000 e 2005, o Curso cresceu bastante, muitos Professores foram contratados, havia quase 300 turmas por semestre somente na sede e nos Campi também houve este extraordinário crescimento. A “A” inaugurou um novo ciclo nas licenciaturas. Todas cresceram, havia quase uma dezena e meia de milhares de alunos somente na Sede, pois havia sido instaurada a necessidade da formação

superior para todos os Professores. Hoje, 2008, passada uma década desta “enxurrada” de alunos, as licenciaturas voltam às suas preocupações maiores: concorrências, alunos, vestibular.

O PPC fez parte dessa história, tornando-se uma referência muito rica em razão de muitas e variadas publicações na Área da Educação que acompanharam a evolução das licenciaturas. Houve uma grande necessidade de Referências Teóricas sobre as temáticas educacionais que pudessem compor os Planos de Ensino. Isso implicou uma demanda significativa às editoras, que responderam à altura; muita produção teórica, muitas pesquisas, muitos seminários, um movimento que trouxe autores nacionais e internacionais a subsidiarem as exigências das DCN de todos os cursos das Universidades. Este ponto foi comum a todas as IES brasileiras que se colocaram no mercado do Ensino Superior neste período. O PPC se tornou referência e instrumento de estudo e destaque, como documento de Curso e como instrumento de estudo, pois a formação docente estuda o PPP de Escola da Educação Básica e, deste fundamento, estabelece-se o interesse pelo PPCPed, também sob este ponto de vista.

O PPC do Cenário “A” foi concebido e desenvolvido no coletivo dos seus Professores, dos seus campi, com representações de estudantes, conforme as interlocuções de seus docentes que trouxemos no seu texto, neste trabalho. O clima de trabalho, nesta construção, era de alta motivação e envolvimento, havia um terreno fértil para inovações. O PPCPed trouxe marcas do Ensino e a Aprendizagem que o distinguiram nas falas e ações dos Professores. Por toda a “A” havia uma comunhão de expectativas, crenças e sonhos que era divulgada naturalmente, havia lugar para as mais variadas formas de se pensar educação porque havia muitas pessoas circulando neste ambiente. Hoje o Cenário “A” ressentia-se da falta de alunos, das possibilidades múltiplas de se inovar nas salas-de-aula em que eram centenas!

O PPCPed das DCNPed 2006 é um texto que tem seus fundamentos explicitados com um outro cuidado, o zelo por um mínimo diferencial que não assuste os alunos candidatos e que sele um compromisso de totalidade, que assegure a credibilidade e a fidelidade dos alunos.

### 8.3.2 Cenário de Ambientação “B”

O Cenário “B” traz uma evolução semelhante ao Cenário “A” em termos de ascensão e declínio na Licenciatura de Pedagogia entre os anos de 2000 e 2003/2004. As possibilidades das habilitações apareciam como grandes desafios diferenciais, em final de 1998. O Currículo do Curso de Pedagogia oferecia: Educação de Jovens e Adultos, Séries Iniciais, Educação Infantil, Ensino Religioso e Educação na Empresa, como ênfases a serem cursadas após serem concluídos 88 créditos, num chamado “tronco comum” até o 5º semestre. Em 2004, o Cenário “B” desencadeia uma nova reformulação curricular em suas Licenciaturas, o Curso de Pedagogia faz a extinção das ênfases criando três habilitações: Gestão e Supervisão de Processos Educativos, Pedagogia do Trabalho e Educação Especial. O PPCPed trazia toda a riqueza e a diversidade teórica que sustentavam estas ênfases e habilitações, a expressão-chave para esta variedade era a que a LDBEN 9394/96 inaugurou: “ambientes escolares e não escolares/educativos”.

Essas expressões inauguraram uma lista riquíssima de possibilidades com os objetivos da inclusão, do atendimento aos mais diferentes segmentos da sociedade e de, ao mesmo tempo, deixar clara a importância da sociedade do conhecimento, da necessidade da “construção do conhecimento” em quaisquer ambientes. Esse pressuposto é o grande guarda-chuva para as ofertas das mais de 600 habilitações a que o Curso de Pedagogia atinge em 2006, conforme já citamos.

A Universidade “B” deixa claro o seu momento de crise financeira em meados de 2005, explicitando-o no seu PDI, deixando clara sua nova opção administrativa: uma reconfiguração das Pró-Reitorias e Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão em Unidades Acadêmicas focadas em resultados, e Unidades de Apoio focadas em serviços prestados, as segundas apoiando as primeiras; a Reitoria, juntamente com a Pró-Reitoria Acadêmica e a Administrativa, passam a Comitê Executivo, que traça os Planos de Metas e Resultados às Unidades. É a concepção estratégica, abrindo espaço para uma nova posição de gestão no Cenário “B”, um novo desenho estratégico de gestão de negócios. Diante das ofertas múltiplas no mercado das agências de

Ensino Superior privado e da tecnologia da Educação à Distância, a reinvenção do valor da Universidade “B” e a sua expansão dentro e fora da sua sede, através da inovação e renovação do portfólio de cursos e de parcerias, são as novas metas para o PDI da “B” para a primeira década do novo século.

O PPCPed traz uma concepção de desenvolvimento em Programas de Aprendizagens (PAs), criados e destinados ao desenvolvimento de competências, compartilhados em grande parte por todas as Licenciaturas. Esta política de uma espécie de enxugamento favoreceu muito a convivência desejada pelos Professores para os alunos das Licenciaturas, solidifica e consolida as possibilidades de desenvolvimento de Projetos Temáticos interdisciplinares tão importantes e necessários em nossas escolas de Educação Básica. A identificação deste espaço, na graduação, fez surgir uma “nova” esperança à sustentabilidade das Licenciaturas que, hoje, percebem seus pontos frágeis e juntas constroem suas possibilidades. O PPCPed do Cenário “B” ajusta, em 2006, no seu dia-a-dia, a sua máxima “Magis” com as referências que aprendeu a identificar e a entender como interferentes no seu destino. Abre espaço no seu PPCPed para parcerias com os Sistemas Municipais e Estaduais de Ensino: Formação em Serviço na Unidade de Formação Continuada, além de práticas e atividades integradoras de pesquisa, extensão e estágios curriculares.

O PPCPed/2006 entende que suas concepções pedagógicas alinham-se coerentemente à Missão e ao Credo Institucionais, aos seus Programas Estratégicos, buscando a inovação e a transdisciplinaridade (“Magis”), integrando-se ao Projeto das Licenciaturas, fazendo parte do Projeto Integrado de Gestão e de Currículo.

Muito importante, ainda, constar a maneira como o Curso de Pedagogia no Projeto das Licenciaturas consolida o seu conceito de Universidade por meio de três Programas que centralizam as dimensões estratégicas: Educação para Toda a Vida (EPTV), transdisciplinaridade (TD) e Desenvolvimento Regional (DR), que se implementam a partir de grandes Perspectivas Estratégicas: Missão/Visão; de Valor: dos ideais da pessoa humana e também relativos à sustentabilidade; de Mercado: produtos e serviços inovadores, negócios e financiabilidade; dos Processos Internos e de Aprendizado e



Desenvolvimento. O novo Mapa Estratégico da Universidade “B” – 2006/2011- reafirma seu conceito de UNICIDADE – “Magis”/querer o melhor, querer sempre mais sem estabelecer limite - avançando nas suas perspectivas estratégicas já citadas, trazendo: atratividade da Instituição, reconhecimento dos órgãos certificadores, monitoramento da marca “A”, parcerias, participação nas políticas públicas, empregabilidade na região, distribuição de renda, pessoas que façam a diferença na sociedade, promoção do desenvolvimento regional com responsabilidade socioambiental, produtos e serviços de inovação tecnológica, reinvenção do negócio, competências pessoais e organizacionais para geração de valor/sustentabilidade.

O PPCPed da “B” encontra-se também em uma versão síntese, apresentada em formato de uma publicação tamanho ofício de vinte folhas estilo caderno, de papel ecologicamente correto, disponível para todos os alunos e visitantes na Coordenação do Curso. Isso facilita muito a comunicação e a proximidade da comunidade acadêmica, especialmente do Curso de Pedagogia, no Cenário “B”.

### 8.3.3 Cenário de Ambientação “C”

O Cenário de Ambientação “C”, na rotina desenvolvida pelo Curso de Pedagogia, traz a dimensão do Projeto Pedagógico compartilhado com as Licenciaturas como grande documento interlocutor e, apenso, está o PPCPed com suas concepções específicas orientadas pelas DCNPed. Tivemos acesso a três documentos: o PPCPed de 1999 e 2002 e o PPL de 2004. O que fica bastante visível nesses Documentos são as noções de desenvolvimento da Interdisciplinaridade, Conhecimento/Saberes, Competências, Habilidades e Atitudes bastante voltadas às exigências cotidianas da Ação Docente, das relações construtivas do Ensino e da Aprendizagem, da Formação Continuada, das Histórias de Vida e do Contexto Cultural.

No PPCPed há toda uma descrição contextual de valorização da descendência imigrante alemã e italiana, dos lusos, dos nativos indígenas e negros. A Missão da Universidade “C” traz a promoção do desenvolvimento da Região sustentado no conhecimento, e o PPCPed complementa colocando que



certamente a “C” desempenha um papel fundamental na formação de professores com o perfil que hoje deles é exigido. Neste contexto, insere-se a Pedagogia.

A Universidade “C” já ofereceu Orientação Educacional; Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, Magistério de Educação Especial para Deficientes Mentais, para Deficientes de Audiocomunicação, Magistério para Séries Iniciais, de 1970 a 1988. Em 1991, Magistério das Matérias Pedagógicas (MMMP) do 2º Grau e das Séries Iniciais (SI) do Ensino de 1º Grau. De 1992 a 1998, implantação do MMP do 2º Grau e das SI do Ensino de 1º Grau nos Núcleos Universitários de Vacaria, Nova Prata, Região dos Vinhedos, Farroupilha e Guaporé. Em 1999, oferta de Educação Infantil na cidade “C”, Vacaria e Canela.

Na justificativa do PPCPed também vemos muito forte a presença da comunidade: “[...] atendendo o crescente progresso não só material, mas também intelectual de nossa diocese e, principalmente, de nossa cidade episcopal [...]” A “C” foi criada pelo Bispo D. Benedito Zorzi, da Mitra Diocesana da Cidade que, ao criar a Faculdade de Filosofia, em 8/7/59, nela criou os Cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras Neolatinas, História e Geografia.

Durante nosso trabalho na Universidade “C”, sempre esteve presente o espírito hospitaleiro, de interesse pelo trabalho, de valorização, de apoio, de ajuda, de pronta disponibilidade. Pode-se dizer que há um interesse pelo respeito a todas as atividades desenvolvidas com seriedade, com comprometimento. Todos nos receberam e disponibilizaram sua agenda, desde a secretaria até a Pró-Reitoria Comunitária, que se envolveu pessoalmente com nosso trabalho. Os prédios antigos da sede, misturados a algumas adaptações de arquitetura moderna, atualizando pontos para lanchonetes, vias de acesso e para um pequeno centro de compras com pequenas lojas, livraria, farmácia, correio, nos colocam no Campus Sede construído à beira da estrada, hoje BR 116, que corta a cidade. Vizinhos da Sede da Universidade estão o Hospital Geral e o Prédio da Penitenciária Municipal, todos patrimônio da Cidade. O PPCPed é um Documento Oficial do Curso de Pedagogia muito preservado, muito importante, muito respeitado, como o são todos os documentos que trazem a história, que contam a trajetória das pessoas. Não

tivemos acesso ao novo Projeto, pois estava sendo atualizado. A Coordenação de Pedagogia reúne o Colegiado de Orientadores, que são Coordenadores do Curso nas Unidades, e juntos estão reelaborando o Projeto existente, procurando respeitar a caminhada já construída. Há uma certa tranquilidade na “C” quando se fala em Comissões de Avaliação MEC/INEP, há uma postura de “dever cumprido”, transparência, o que deve ser feito está claro e isto é o que será feito e estará pronto. As Professoras entrevistadas trazem esta mensagem de que lá, na “C”, tudo é tranquilo, tudo é feito e orientado conforme as normas e as regras e todos cumprem, então, não há o que temer.

#### 8.3.4 Análise Comparativa

Quando analisamos um documento, ficamos imaginando sua realidade; neste caso, os PPCursos Pedagogia das três IES pesquisadas trazem subliminarmente idéias de como se estruturam os seus Cursos de Pedagogia, não foi diferente. O Cenário “A” está organizado num amplo espaço onde ficam a Coordenação e a Coordenação Adjunta do Curso e todos os materiais, documentos, ambiente para uma pequena reunião, arquivos, móveis adequados. Pelo que lemos no PPCPed da “A”, pudemos perceber que todos os Professores conhecem e tentam implementar nas suas ações e problematizar os desafios junto aos alunos. O ambiente é de liberdade, é de certeza de que há espaço para a criatividade no documento e no cotidiano acadêmico. As pessoas são Mestres e Doutores, pesquisadores; há muitos Projetos e Programas de Extensão; há atividades do Curso de Pedagogia oferecidas por Educação a Distância (EaD) (são os mesmos professores do presencial, na sua grande maioria), ocorrendo articulação do Curso Regular com as disciplinas do Curso oferecidas por EaD; há uma movimentação muito de perto com as demais Licenciaturas, pois a Área toda localiza-se em salas vizinhas. Então, em um dia de observação, anotamos atividades que exemplificam o projeto Pedagógico e o alinham ao PPI e ao PDI. Na “A”, sempre há um Curso aguardando uma Comissão do MEC/INEP. As novidades e as exigências são imediatamente comunicadas pelo Pesquisador Institucional às Pró-Reitorias, que despacham com os Diretores de Áreas, que passam à

Assessoria Pedagógica e aos Coordenadores de Graduação. Há uma rede comunicativa muito espessa na Universidade “A” e uma preocupação forte com relação às exigências legais, porém como o fluxo é muito contínuo há como enxergar as possibilidades de criatividade nos textos que são registrados do SAPIEnS/MEC.

O aspecto significativo em destaque no Cenário “A” é o da clareza de critérios dos instrumentos de Avaliação do SINAES. A Coordenação reúne todo o grupo, professores conversam, combinam, planejam e promovem reflexões sobre o PPCPed em salas de aula e, mais nitidamente, nos grupos de Estágios Supervisionados, em que a proximidade dos Projetos Pedagógicos das Escolas de Educação Básica provoca esta reflexão. Poderia se caracterizar como um ambiente de troca exigente, responsável, com pontos fixos na agenda de trabalho semanal, bem estruturado, com as duas Coordenadoras em docência de sala-de-aula e a EaD. Os aspectos legais promovem o desenvolvimento do Curso, são documentos longos que implicam tempo, paciência, investimento pessoal e do grupo, estudos e atualizações, mas, no final, instauram a tranqüilidade. Quando os Projetos da Sede ou dos Campi são avaliados com conceito Muito Bom – CMB –, fica a certeza de que valeu a pena!

O Cenário “B” distingue-se pela articulação que demonstra, pelo espírito de pertencimento a outra sala também e que há outras... parece estranho, mas a Sala da Coordenação do Curso de Pedagogia atende a um espaço padrão, poderia ser caracterizado de pequeno ou uma sala média/pequena, mas nela podemos visualizar um trabalho que ultrapassa suas paredes, fechando com outras salas do Pós, de Pesquisa, de Extensão, da Coordenação da Licenciaturas, das demais Licenciaturas, e então a sala se torna grande. Instala-se um sentimento de totalidade que é quase inexplicável e que só se torna entendível quando se conhece a Missão da Universidade “B” e se buscam as explicações sobre os fundamentos que orientam os documentos legais/oficiais da “B”. O que entendemos é que, quando existe a possibilidade de se colocar nos documentos o que é verdade na vida acadêmica, o que Professores, colaboradores, alunos, Reitoria, Coordenações desejam, estudam, acreditam, promovem, eles são, sim, a expressão da verdade daquele Cenário e estão carregados dos seus significados. Na “B”,

percebemos que as reuniões de Coordenações de Licenciaturas, PAs, Cursos, são espaços de discussões, de problematizações, de construções dialéticas e dialógicas. Há muita representatividade neste espaços, nestes tempos, e há uma intencionalidade clara da elaboração crítica que dê suporte aos documentos dos Cursos que formam a equipe, o grupo de trabalho. As pessoas na “B” são claras, objetivas, convictas, sabedoras da sua “Missão” na Universidade. Há uma maturidade intelectual compartilhada por alunos e professores, a pesquisa tem lugar de destaque, a criatividade, a busca, o embate de posições teóricas são muito bem recebidos e há espaços privilegiados para todos. Na Coordenação, tudo é simples mas útil, há um quadro de horários feito com papezinhos (móveis!), todos o consultam para saber onde está aquela pessoa naquele momento. Há um computador que é de todos e uma pequena escrivaninha que serve de recepção, pois nela o Coordenador não fica, está sempre circulando. O outro lado do corredor é a secretaria e a sala dos Professores, todos se vêem pelas paredes de vidros transparentes. As salas dos professores-pesquisadores, no 3º andar, parecem vizinhas do térreo, nem se nota que estão em outro andar, estão “cheias, lotadas” de livros, restando pouquíssimo espaço para o monitor com seu computador e uma cadeira para o próprio professor ou para a visita, como foi o nosso caso.

O Cenário “C” caracteriza-se pela arquitetura ampla, antiga, pesada, salvo alguns ajustes de divisórias com materiais mais modernos e leves. Os pátios são grandes, distantes; as salas são altas, os móveis parecem pequenos; as pessoas são calorosas, amigas, atenciosas, querem nos receber e não nos provocar e nem competir, a impressão é a de que a Universidade “C” está feliz com seu papel e sua Missão, tem todos os espaços de que precisa. As pessoas organizam-se, adaptam-se, inseridas na cultura que está traduzida nas instalações. A Universidade completa meio século em 2009, todos têm orgulho de estarem nela como Professores, Coordenadores, Alunos, Funcionários, Cargos de Reitoria, Serviços Terceirizados, todos colaboram e se comprometem com a preservação da “C” e tudo o que ela representa.

A Coordenação do Curso de Pedagogia é feita por uma ex-aluna que teve como professoras muitas das que ainda estão lecionando no Curso. Com

orgulho, detalha os quadros de todas as turmas que já se formaram no Curso e que têm como principal dever de formatura deixar o quadro de formadas – com Paraninfos e Professores – nos corredores da “A”. Há verdadeiras preciosidades nos corredores, muitos e belíssimos quadros – enormes, com fotos individuais, caríssimos, nos disse a Professora Brasil. Por uma questão de preservação, de manutenção, as formas são mais modernas, mas o significado é o mesmo: de cada pessoa deixar o registro de que passou por ali, de que estudou, se formou ali,... para seus filhos, netos.

O PPCPed fica como um documento necessário, mas não tão valorizado quanto o das Licenciaturas, que está editado, há o livro oficial que é motivo de orgulho nas Coordenações. O PPC está sendo atualizado, talvez seja um pouco difícil mudar, construir um novo documento. Sentimos muita união e trânsito no grupo de Coordenações e Professores, há um grupo que pertenceu às Secretarias de Educação dos Municípios, ao Conselho Estadual de Educação, às Associações Nacionais de Administradores, foram representantes, comissões diversas e que muito fizeram pelos Municípios da Região, há muitas professoras aposentadas que enriquecem o Curso e as Licenciaturas com suas experiências ao longo de anos de profissão docente.

O grupo “C” do Curso de Pedagogia tem presentes suas responsabilidades que sempre ultrapassam as salas-de-aula. Percebemos, nas suas palavras e nos seus depoimentos, que a herança, o exemplo, a referência regem os comportamentos, os ideais do amor à Terra, à Família, ao dever, ao próximo, ao trabalho, à honra do pertencimento a uma classe que trabalha e que representa o progresso da Região, pelo conhecimento, pela possibilidade de cursar o Ensino Superior, de promover a conquista, a satisfação de ver filhos e netos ganhando o mundo vitoriosos!

#### **8.4 Finalização – Análise Comparativa**

Dos dados coletados sobre as três Instituições de Ensino Superior pesquisadas, as quais nomeamos Cenários de Ambientação “A”, “B”, e “C”, podemos concluir que todas possuem e mantêm relações bastante significativas entre os conteúdos planejados, organizados e colocados nos

seus Planos de Desenvolvidimentos Institucionais (PDIs); são claros os pontos que esses Documentos Oficiais trazem e que são identificáveis na vida acadêmica cotidiana das três IES. Os pontos que mais se destacam dizem respeito à Vocação que cada uma das IES apresenta à sociedade: a **Universidade “A”**, pela sua máxima “VERITAS VOS LIBERABIT”, não deixa dúvidas sobre o seu respeito às orientações legais, porém investindo significativamente em atividades de pesquisa e extensão e trazendo estas realidades e exercícios praticados para a atualização do seu ensino de modo que, por esta constância de problematizações diversificadas, seus alunos possam vivenciar ambientes e estados das artes investigadas próximos da “VERITAS”. Na Universidade “A”, as exigências legais afetam positivamente a vida institucional, talvez pela quantidade de Cursos, de Coordenadores, de Professores, da existência de uma pessoa que exerce a função de Pesquisador Institucional, cuja ação de trabalho encontra sua razão nas orientações MEC/INEP/CONAES/SINAES/SAPIEnS. Há uma sinalização quase que diária deste Pesquisador aos que estão sob esta ou aquela situação sobre a qual está se exigindo tratativas no momento. A **Universidade “B”** desenvolve seu cotidiano acadêmico vivenciando plenamente os fundamentos Inacianos, as orientações interpretadas do “Magis”. Um aspecto muito interessante, além de toda a referencialidade do “Magis” que já colocamos em pontos anteriores deste texto, diz respeito à interpretação que a comunidade entendeu ser o “MELHOR”, O QUERER SEMPRE MAIS, SEM ESTABELEECER LIMITE, o MAIOR BEM! (Encontrar Deus em Tudo!), quando enfrenta, entre 2002-2005, sua mais grave crise financeira devido a vários fatores apontados no seu ambiente externo: acirramento da concorrência, novas exigências do mundo do trabalho, a educação a distância, a demanda da educação continuada, o alto custo do ensino e da pesquisa, são alguns dos fatores mais relevantes que levaram a “B” a reformular profundamente seu Planejamento, seu PDI, para 2006-2011, trazendo opções estratégicas desafiadoras e desequilibradoras à sua comunidade. Estas novas estratégias foram trabalhadas e analisadas por grupos de trabalho que muito se dedicaram a estudar e a reinterpretar o “Magis” como sinal dos tempos. Acreditamos que a própria comunidade “B” está, ainda, estudando essas modificações que não estão implementadas, mas

que vieram para trazer e buscar a sustentabilidade possível para a “B”. Ao lermos o PDI, vemos o quão corajosas e arrojadas são as perspectivas delineadas para os cinco anos de PDI 2006-2011. Há uma visão sistêmica que está orientando o Mapa Estratégico “B” através das premissas: Ser Universidade Jesuíta, com Excelência e com Sustentabilidade. Assim, a “B”, se cria com as opções estratégicas que já colocamos: EPTV, DR e TD. Frente às três pesquisadas IES e as formas como mantêm suas Mantenedoras e Reitorias, a “B” inaugura um novo modo de SER, de ESTAR, de organizar o conhecimento em PAs, de trazer a Pós-Graduação para uma vinculação direta e inovadora com a Graduação, através das Coordenações dos PAs, de estabelecer vínculos diretos e regulares de Formação Continuada com os Municípios vizinhos, de reconhecer pontos fracos e ameaças, buscando oportunidades, atualizando suas crenças e seus valores Inacianos. A **Universidade “C”** traz o PDI como um Documento que ratifica seu compromisso com o desenvolvimento da região. A exigência legal deste documento imprime maior segurança, maior tranquilidade à “C”; as expectativas das atribuições e importância das Diretrizes e Políticas que o PDI da “C” constitui, são as expectativas da sua comunidade acadêmica. Poderíamos, inclusive, refletir sobre a cultura de responsabilidade e de desenvolvimento sustentável que há na região da “C” e que leva este legado para “C” há quase meio século. Na “C”, não sentimos tão próximas as atividades de Pesquisa e de Extensão. A reflexão que fazemos e percebemos diz respeito à importância dada às atividades de Ensino, que são realizadas nas Unidades Universitárias “C”, em vários municípios da região, que já citamos, e que vinculam à sala-de-aula às suas realidades. A estes exercícios que tanto enriquecem, atualizam e revigoram o Ensino, poderíamos chamar de Pesquisa e Extensão. Um aspecto chama a atenção nas falas dos alunos e em algumas reportagens que lemos nos murais e em jornaizinhos dos Cursos: os alunos viajam muito para o Exterior após formados na “C”, de modo geral. Parece um hábito, uma cultura de continuidade, estudar fora do Brasil, voltar e trazer o que aprendeu para benefício e valorização da Região. A exigência legal do PDI não afeta a realidade “C”: a comunidade se organiza, formaliza o



documento e continua sua rotina; há a satisfação em fazê-lo, mas como uma responsabilidade normal.

Quanto ao Documento PPI, pudemos constatar que os Cenários de Ambientação “B” e “C” o ressignificaram através de um Projeto de cobertura maior e mais abrangente do que os seus PPCPed, como era de se esperar fosse o papel do PPI, construindo o Projeto Pedagógico das Licenciaturas (PPL) cuja teia já relacionamos anteriormente. Desta maneira, então, não percebemos este Documento como de utilidade nestes dois Cenários, aliás, “C” tem o seu Projeto Acadêmico Institucional (PAI) e “B” tem o seu documento intermediário dentro do PDI. O Cenário de Ambientação “A” tem seu PPI e, em muitos aspectos, ele se assemelha ao PDI. Em outros, as explicações estão mais claras nos PPCursos que precisam detalhar as diretrizes e estratégias do PDI em seu desenvolvimento cotidiano. Um aspecto importante para a Área da Educação, Ciências e Artes da “A”, no ano de 2007, já relatado neste trabalho, foi a criação, em final de 2005, da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Comunitário, que trouxe para si a Extensão. Desse modo, torna as ações comunitárias das Licenciaturas em fontes de muita riqueza de vivências aos seus alunos, pela consolidação de programas sociais desenvolvidos junto a segmentos carentes de vários Municípios onde se situa e vizinhos da “A”: a extensão como um processo possível de desenvolvimento da responsabilidade social da Universidade. Se o PPI assumisse verdadeiramente sua abrangência e especificidades e a ele fosse dado o espaço e os créditos que merecesse, talvez os PPCursos pudessem ser mais sintéticos, mais cotidianos nas suas referências e diretrizes. Os Cenários “B” e “C” criaram os seus PPL e deixaram seus PPCurso bastante enxutos, objetivos, diretos, como instrumentos de consulta; a “B” tem um pequeno caderno que prevê, com suficiência, as dúvidas cotidianas do Curso de Pedagogia.

Finalizando, temos os PPCPedagogia como documento oficial, de exigência legal do Banco do SINAES, a ser disponibilizado ao MEC/INEP/CONAES via SAPIEnS, conforme orientações individuais a cada Curso e a cada IES, de acordo com sua situação de Avaliação Institucional e de Cursos. A forma mais adequada de veiculação do PPCPed para sua academia aparece na Universidade “B”, pela praticidade: há todos os



conceitos-chave necessários, desde o PDI; seu manuseio é fácil; é agradável à leitura, com papel ecologicamente correto. Temos a certeza de que os alunos o exploram com facilidade, pois é um texto de linguagem adequada aos estudantes, sem deixar de trazer toda a formalização que ele representa.

A Universidade “A” tem orientação da pró-Reitoria de Graduação para a confecção dos seus cadernos de Cursos, a Pedagogia já contou com duas edições anos atrás; há uma expectativa de atualização e re-edição.

A Universidade “C” se organiza com seu novo PPCPed, porém a versão que nos foi disponibilizada deixou-nos perceber que a presença de um documento das Licenciaturas (PPL) já tornou bem menor seu PPC, ficou mais rápida e facilitada sua versão atualizada.

### 8.5 Quadro Sinóptico – Cenários de Ambientações “A”, “B” e “C”

QUADRO SINÓPTICO – Cenários de Ambientações “A”, “B” e “C”		
Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> <li>Universidades Privadas de Educação Superior – RS/Brasil.</li> <li>A e B: Confessionais e Comunitárias.</li> <li>C: Comunitária e Regional.</li> </ul>	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	FUNDAMENTOS PDI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Culturas Institucionais que atendem aos seus Fundamentos:</li> <li>A – “Veritas vos Liberabit” – integridade nacional: pessoas, espaços, temáticas, caminhos que levam às verdades;</li> <li>B – “Magis” – aprendizado contínuo do melhor e maior bem: Encontrar Deus em todas as coisas, em todas as pessoas; formação integral/“Companhia de Jesus”;</li> <li>C – Intensa opção pela “Regionalização” – Amor e Respeito à Cultura/Terra/Tradições.</li> <li>Visões Compartilhadas de Cristianismo, Fé, Responsabilidade Social, valores Inclusivos; Modelos Mentais de Verdade, Coerência, Identidade.</li> </ul>
	DESENVOLVIMENTO PPI – PPL – PAI	<ul style="list-style-type: none"> <li>A: não consiste em Referência.</li> <li>B: PPI = PPL – Magis/Programas de Aprendizagens – PAs/EPTV, TD e DR.</li> <li>C: Projeto Acadêmico Institucional – PPed. Científico e Ext. + PPL – Vocação e Espaços Regionais.</li> <li>B e C: crise financeira/superação da multidisciplinaridade pela inter e transdisciplinaridade/PPL/uso da autonomia – espaço MEC/INEP/SINAES – responsabilidade.</li> <li>Desafios de territorialidades, referenciais teóricos de credibilidade, globalização.</li> </ul>
	SUSTENTABILIDADE PPC – Ped	<ul style="list-style-type: none"> <li>Base da existência das IES/Licenciatura em EIAI, Gestão, MMPEM, Área 21.</li> <li>Trabalho e Aprendizagem em Equipe: Aspectos distintivos e de concorrência.</li> <li>Domínio Pessoal: reinvenção, saberes, competências, histórias de vida, maturidade intelectual compartilhada.</li> <li>Equipe/Posição Sistêmica nas Licenciaturas/Articulação/Perfil Docente/Unidades de Estrutura e Funcionamento/representatividade.</li> <li>Rede Comunicativa: IES/MEC/INEP/SINAES/SAPIEnS – valorização dos espaços de Normas e também de Flexibilidade.</li> </ul>
Análise Final	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocações Institucionais claras – preservação e contextualização (desafios do mercado do ES/Brasil).</li> <li>Ressignificação dos Documentos na cultura universitária – Cenários B e C.</li> <li>Inovações na Gestão Pedagógica/Sistêmica – A e B – Matizes Curriculares.</li> <li>Gestão de Cultura Contextualizada – forte referência – documentos legais – DCNs: Competências e Saberes.</li> <li>Pós Modernidade – A e B.</li> </ul>	

Figura 7: Quadro Sinóptico - Cenários de Ambientações “A”, “B” e “C”

## CONCLUSÕES

Sob o título “**PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso, entre o dito e o feito, uma análise da implementação em Três IES/RS/Brasil**”, buscamos indicadores em três Universidades Privadas do Estado do Rio Grande do Sul, através de entrevistas diretas e in loco, nas Universidades “B” e “C”, e complementação dos dados da Universidade “A”, que já pertenceu ao processo de qualificação deste trabalho, em dezembro de 2005. Os três Cenários de Ambientações foram caracterizados no Texto que antecede a este e que trouxe, então, uma Análise Comparativa sustentada por três categorias: **Fundamentos**, em que situamos o PDI, **Desenvolvimento**, em que situamos o PPI e, em duas delas, o PPL, **Sustentabilidade**, na qual trouxemos o PPCPed; fechando, organizamos uma Análise Comparativa Final. De certa forma, sabemos que podem ser consideradas como parciais e pontuais, uma vez que trazem parte da cultura construída nas três IES até 2007, porém se constituíram como significativas para o estabelecimento de relações e reflexões que foram sendo construídas ao longo deste trabalho. As implicações das quais trataremos nesta conclusão dizem respeito às condições articulatórias entre referenciais que as sustentam, dando-lhes condição de estabelecimento: exigências provenientes do MEC/INEP/SINAES e que se traduzem em Competências e Saberes, tecidos por um Pensamento Sistêmico, estabelecendo, no seu conjunto, uma Gestão de Cultura Contextualizada.

As falas dos sujeitos, nos três Cenários, trouxeram uma carga bastante forte de envolvimento e emoção. Desta perspectiva, podemos depreender o quanto é significativa a dimensão do vínculo e do pertencimento ao que se percebe como comunitário, como coletivo, como fonte de referência social e de possibilidades de um futuro próximo e também de continuidade distante.

As pessoas trazem suas características inseridas nos Cenários de Ambientação, têm maior ou menor liberdade para expressá-las, paradoxalmente, no mesmo local, por duas razões que aparecem como

básicas: ou efetivamente participaram da construção e estão integradas naquele Ambiente, ou estão buscando um pertencimento por uma característica de formação que lhes dá esta orientação e que lhes adverte sobre a necessidade de vínculo para empreender um ensino de qualidade. Na primeira razão, as pessoas manifestam uma busca de soluções para totalidades maiores, mais abrangentes, mais efetivas, mais duradouras; já na segunda razão, as pessoas assumem mais uma personalidade individual, demonstram pertencer, fazer parte, estarem incluídas, mas não expressam uma relação de amor pelo lugar, mas sim de satisfação pessoal, profissional em trabalhar naquele Cenário. Ambas as razões promovem os Cenários, porém deixam personalidades marcantes de uma ou de outra.

Uma diferença fundamental que nos orienta nesta conclusão, diz respeito às culturas hereditárias e às novas culturas. Nos Cenários “A” e “B” percebemos uma arquitetura recente, edificações que despontam à modernidade e à pós-modernidade, desafiam e motivam as pessoas que trabalham neles e os que os procuram como seus futuros alunos ou como seus colaboradores. O Cenário “C”, na sua individualidade, desenvolveu-se em lugares comunitários, já existentes nos municípios, e foi se expandindo a partir das possibilidades regionais e das suas disponibilidades e necessidades. Nos relatos das nossas entrevistas, aparecem, claramente, as situações de construções coletivas, comunitárias e também de um forte desejo de preservação das suas localidades e regionalidades. Os depoimentos trazem sentimentos de luta pelos bens culturais, pelo que já existia, pela necessidade de economia, zelo, valorização dos legados, das heranças, dos patrimônios, da luta contra o supérfluo, pois esses sentimentos foram muito presentes nas comunidades destes municípios nos quais se abrigam unidades da Universidade “C”.

Quanto às suas origens, ou quanto à presença mais marcante nas Comunidades Universitárias “A”, “B” e “C”, vamos encontrar duas que se assemelham e uma que se distingue. Nos Cenários de Ambientações “A” e “C”, vimos traços imigrantes muito significativos da Cultura do seu País de Origem. Na história do nosso Estado, foram casais que trouxeram suas famílias, que se organizaram, que colonizaram nossas regiões Serrana e da Grande Porto

Alegre. Há um clima de integração, de apreço, de valorização e de honra por terem desenvolvido as Terras que receberam dos gaúchos, para ali construírem seus lares, formarem suas famílias, suas comunidades, seus legados. A Comunidade Universitária “B” traz uma outra espécie de dimensão migrante, de uma riqueza ímpar e que a todos pode pertencer, a dimensão da Crisandade Inaciana, da Companhia de Jesus, dos Passos de Santo Inácio de Loyola. Esta dimensão, este valor, esta Missão, vem para todas as Comunidades, pertence a todos que nela encontrarem uma razão de viver, de ser, de estar, de pertencer e de, sobretudo, desejar este amor máximo ao próximo, como seu quilate maior, sua fonte de sustentação, sua energia vital.

Para todas as realidades brasileiras, para todos os Estados do nosso país, vamos encontrar, sem dúvida, IES que muito se preocupam com o seu desenvolvimento e nessas realidades vão se incluir, num movimento de integração entre os estudos realizados na Educação Superior e o seu entorno. Este entorno pode ser considerado de pequeno círculo, nas proximidades geográficas da IES, ou de longo alcance no tempo e no espaço, quando consideradas as possibilidades de reflexão e de estudos mais abrangentes. A Universidade representa um universo de saberes que devem conviver integradamente, a exemplo da vida de todos nós. A promoção desta Gestão de todos os processos de vida das pessoas é que se constitui uma exigência do MEC/INEP, colocada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os Cursos de Graduação, através das concepções de Competências, Saberes e Pensamento Sistêmico. Cabe à comunidade acadêmica da Universidade encontrar maneiras de organizar esta Gestão para que ela possa ser o mais coerente possível com as exigências e as necessidades tanto comunitárias, na sua proximidade, quanto de maior alcance, quando assentadas em possibilidades de construções teóricas.

Quando, em 1995, através da Lei nº 9.131, foi criado o Conselho Nacional de Educação, já houve a disposição sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores. O referido documento trata sobre as competências deste novo Conselho, especialmente para sua Câmara de Educação Superior, cabendo-lhe especialmente deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC para os Cursos de Graduação. Em 3 de

dezembro de 1997, em Parecer do CNE/CES nº 776, já vamos encontrar a sinalização sobre a impossibilidade de se continuar a exigir um currículo mínimo com semelhanças formais ao longo de todo um País de singularidades tão marcantes. Esse modo de orientar as IES mostrava-se ineficaz para a qualidade em Educação Superior, uma vez que inibia a inovação e a diversificação, próprias de cada Estado da Nação. O referido Parecer aponta para as necessidades de flexibilização, heterogeneidade e essencialidade, construção da autonomia intelectual dos estudantes, além de um grande esforço para a inclusão social.

As questões que já estavam postas como desafios às IES há uma década já traziam a grande orientação que as Diretrizes Curriculares Nacionais vieram a organizar em todos os Cursos de Graduação: uma formação de Educação Superior baseada em Competências, Saberes aderentes a estas Competências e a flexibilidade entre estes dois pontos através de um olhar sistêmico. Desta maneira, passa-se a perceber uma grande reviravolta no Ensino Superior, buscando de quais formas fazer e entender estes desafios.

Vários documentos oficiais foram se alinhando, no sentido de organizar um itinerário de construções coletivas na direção das Diretrizes Nacionais, todos eles advindos do CNE/CES. Em nosso estudo, referimo-nos, prioritariamente, às Licenciaturas, que acompanharam uma legislação específica de 2001 até 2006, quando são emitidos o Parecer e a Resolução do Curso de Pedagogia como últimas normativas do conjunto de Diretrizes a ser publicado; sobre esta especificidade, já nos referimos no texto sobre a Pedagogia, neste nosso estudo. Importante salientar que a Pedagogia já se reorganizava em suas bases curriculares no ano de 2001, juntamente com as demais Licenciaturas, pois está articulada a todas quando se responsabiliza pelos componentes curriculares que trazem os Fundamentos da Educação para todos os Cursos que envolvem Formação de Professores, e continua seu processo de atualização até 2006, quando efetivamente suas Diretrizes se consolidam com ênfase na docência, retirando as especializações.

Retomando o desafio específico das Competências, podemos nos perguntar as razões desta organização: como foram pensadas para Graduações e por quê?

As competências envolvem ação, busca de soluções, fazer pela compreensão, criar espaços de autonomia, vivenciar oportunidades que se descortinem ou que possam ser criados pela oportunidade vista pelos seus sujeitos. A Competência é um valor agregado pela existência da Pesquisa, da prática, da Extensão ao longo da vida acadêmica, provém de problematizações de um Ensino que orienta este caminho, permitindo que o aluno busque formas de administração de situações conflitivas em sala de aula, incursionando nas contextualidades, para delas retirar e trazer a atualização revigorante das conceitualizações teóricas.

As competências são únicas de cada indivíduo enquanto possibilidades de contribuições ao grupo, à equipe, à parceria nos quais este indivíduo manifesta o desejo de incluir-se. Este desejo, por sua vez, advém do quanto de significatividade há, por parte do indivíduo, para esta ou aquela atividade, na dependência de suas vivências anteriores. Mas o que isso nos aponta? Aponta-nos, justamente, na direção das Competências, porque cada pessoa só poderá fazer, entender e desenvolver temáticas que lhe sejam significativas, próprias do seu entorno, da sua vida, do seu próximo; ou que lhe sejam possíveis de entendimento a partir daquilo que foi discutido e referenciado em reflexões em sala de aula, em se tratando de Educação formal. Mesmo no dia-a-dia, as pessoas só se movem, só empreendem quando há segurança, quando descobrem fatores e fatos que lhe conduzam com orientações de segurança. De resto, há apenas insegurança e grandes possibilidades de evasão em quaisquer situações, sejam de vida social, sejam de vida acadêmica ou mesmo escolar. Não é sem razão que os Cursos de Formação de Professores trazem o grande desafio da Interdisciplinaridade para dentro dos seus planejamentos, dos seus documentos pedagógicos referentes à Educação Básica.

As Competências também são de uma Equipe, quando o processo é socializado para a busca de uma solução que somente atinge seus objetivos se realmente todos estiverem empenhados. O trabalho em Equipe traz o grande desafio e a importância das questões sociais de inclusão e a percepção do quanto este exercício é difícil de ser assegurado, pois se trata de uma teia muito intrincada e complexa. Neste foro, as Competências assumem dois

desafios simultâneos: da pessoa enquanto sujeito de suas contribuições e na compatibilização delas no grupo, revestindo-as na constituição do coletivo.

Quanto maior número de experiências individuais e coletivas houver no grupo, maiores serão as chances de ele se tornar efetivamente uma equipe de trabalho, pois maiores condições todos terão de se colocarem no lugar do outro, com empatia, e juntos buscarem a melhor solução para a equipe naquele determinado momento. A Competência em Equipe exige um percentual alto de humildade, porém isto em nada significa neutralidade ou submissão. Muito pelo contrário, significa, justamente, compor um posicionamento pautado na sinergia da teia complexa, ou seja, deve haver uma reflexão muito bem coordenada sobre uma problematização, onde todos manifestem suas individualidades em prol de uma construção coletiva representativa, inclusive não consensual, mas sim de todos. No momento em que as pessoas se dão conta da importância e do poder das suas decisões serem realmente fruto do coletivo, não há exclusão, há sim a mais brilhante forma de inclusão e de interdisciplinaridade. O sentimento de pertencer deve ser qualificado pelo sentimento de integridade da pessoa humana, todos devem trazer aquilo que vivenciaram e tornaram significativo e levarem a verdade e a segurança de um posicionamento em grupo, em Equipe. A semântica de Equipe, do modo como estamos referendando, diz respeito à fundamentação sistêmica deste conceito, que traremos mais adiante, nestas conclusões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais vêm colocar as Competências na Graduação justamente para atender a esta demanda de características regionais sob as quais se desenvolvem os Níveis de Ensino da Educação Brasileira. Temos que lembrar que os Cursos de Formação de Professores atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio; isso nos coloca diante do entendimento possível sobre as condições de construção do conhecimento em todas as idades. As Diretrizes Curriculares de que falamos neste texto são para a Graduação— Licenciaturas —, Formação de Professores, mas também para toda a Educação Básica. De um lado, estamos falando de o Ensino Superior organizar condições e oportunidades para que seus alunos vivenciem a Pesquisa e a Extensão, as Práticas ao longo dos Cursos, os Estágios Supervisionados, as Monitorias, os Programas de Iniciação Científica, as



atividades de Voluntariado, de Estudos Integradores, o mais didaticamente possível, em variadas atividades na sua Formação. Com isso, visa a que eles exercitem interpretações diversas em diferentes realidades, para que possam, depois de formados, também exercitarem essas atividades adequadamente com seus alunos. Então se trata de uma Formação como Discente e como Docente; a responsabilidade aumenta, quando existe a preocupação da superação de determinados ranços históricos da cultura escolar: aulas entre quatro paredes, o uso do livro escolar que disciplina todas as realidades a uma só; as aulas são as mesmas de um ano para outro – os professores usam o mesmo diário, repetindo-o ano após ano, turma após turma, noite e dia, tudo é igual, conteúdos absolutamente abstratos, não há pesquisa, não há atividades de extensão, o entorno não existe. Estas são algumas das razões do uso do referencial de Competências nas Graduações. Não é simplesmente o fazer por fazer, o saber fazer e fazer bem, importa contextualizar adequadamente os fazeres, saber que cada realidade é única e sobre esta unicidade se deve pensar e elaborar atividades que tenham e que tragam significados, que os alunos possam ter a oportunidade de se apropriarem e terem condições de organizar e reorganizar sua autonomia na transposição didática necessária.

O Ensino por Competências é ação contextualizada, é construir uma programação com focos bastante claros nos pontos de início, meio/processo e final, é compartilhar espaços e cenários, saber quem está com este ou aquele foco e fazer a parceria: se é a História que vai debater os Movimentos arqueológicos com os Sítios da Geografia, se é a Matemática que vai dar a profundidade necessária aos exames de massa muscular da Educação Física, se é o Curso de Letras que orientará a leitura de óleo sobre tela da Cultura Portuguesa através das Obras de Camões, ou se é o Curso de Física que se propõe a fazer uma parceria com Química na Indústria de Celulose, ou se a Biologia deveria estar junto com a Física e a Química e também trazer a Matemática e a Pedagogia nos Anos Iniciais com todos, precisando de todos, todos olhando para todos. Estas implicações devem acontecer quando falamos em Competências, não podemos colocar em ação processos não vividos, não compreendidos, não apropriados pelas mentes e corações, e sim porque o afeto é a razão primeira da interdisciplinaridade. Se tenho respeito pela pessoa

humana, desejo que ela tenha suas responsabilidades e sua autonomia, mas que saiba utilizá-la com muita coerência, com muito cuidado pelos vínculos sociais, com muito zelo pela personalidade pessoal e coletiva. Trabalhar desta forma é estar envolvido com a Interdisciplinaridade, é desejar que o outro seja muito feliz com os conhecimentos de que adquire, que se apropria, com os quais gera sua independência.

Como poderia o Ministério da Educação saber se todos os Cursos de Graduação neste imenso Brasil se dão conta das suas responsabilidades e promovem as Diretrizes Curriculares Nacionais em seus Cursos, em suas Sedes, em suas Unidades?

Em 1995, segundo dados do MEC/INEP em seu último Censo, vide Tabela 1 e Gráfico 1 no Capítulo 1 deste trabalho, o Brasil contava com um Número de 684 Instituições Privadas de Educação Superior em todo o seu território. Em 2005, apenas dez anos depois, o Brasil já contava com 1934 Instituições, um percentual elevado de 282,7% de aumento. A Região Sul do País, em 1995, vide Tabela 1 e Gráfico 2 no Capítulo 1, contava com 82 Instituições Privadas de Ensino Superior; em 2005, dez anos depois, já contava com um número de 331 Instituições Privadas de Educação Superior, em um aumento muito elevado; que representa 403,6%. Estes números fora de contexto representam um crescimento gigantesco, significam que o Brasil caminha e, muito mais percentualmente, a Região Sul, a passos muito rápidos para uma Nação de alfabetizados no Ensino Superior. Isso representa um verdadeiro avanço, bem perto do máximo que nem se poderia desejar, mas, mesmo diante deste avanço, ao contrário destas idéias promissoras, podemos tranquilamente nos assustar, pois esta realidade está caminhando para um lado diferente da qualidade em Educação, está caminhando para o lado dos Negócios em Educação. Porém não podemos caminhar contra o tempo, temos que acompanhar os avanços, os desafios, as formas de reorganização das Universidades, dos Centros Universitários, das Fundações, das Faculdades, porque nós somos os Cursos de Formação de Professores, não vamos delegar nossa posição e responsabilidades diante da avassaladora invasão de IES em todo o nosso Brasil. Vamos estar junto a todos, porque temos muitos alunos

que levarão, certamente, a ponderação, a responsabilidade, a ética, o comprometimento, os valores da liberdade e da democracia legítimas.

Ao lado destes dados sobre o Número de Instituições Privadas de Ensino Superior, estamos trazendo os dados que trabalham os números de Matrículas em Instituições Privadas de Educação Superior do Brasil, no mesmo período de dez anos, vide Tabela 2 e Gráfico 3 no Capítulo 1 deste trabalho. Vejamos: no ano de 1995, o Brasil contava com 1.059.163 Matrículas em Instituições Privadas de Educação Superior; passou a 3.260.967 em 2005, e aqui estamos diante de um crescimento de 307,8% em matrículas. Este dado confere com o percentual de Número de Instituições Privadas de Educação Superior que, neste mesmo período, também cresceu 282,7%, então havia e há certamente uma demanda reprimida de matrículas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Trazendo as Matrículas em Instituições Privadas de Educação Superior na Região Sul, na mesma Tabela 2 e Gráfico 4 anteriores, vamos encontrar um número de 169.531, em 1995, crescendo para 621.963 em 2005. Aqui temos uma porcentagem de crescimento de matrículas na Região Sul de 366,87%, um pouco menor, em proporção, ao crescimento das Instituições Privadas de Educação Superior na Região Sul que, neste período, chegou a 403,6%. Estes dados são os últimos disponíveis para análises no site do MEC/INEP, ainda não temos os dados de 2006 disponibilizados, estão em processo de coleta. Desta realidade de matrículas, podemos depreender que está presente, no espírito do jovem brasileiro, do adulto brasileiro e, também, daqueles que retornam aos seus estudos, o desejo de cursar o Ensino Superior, de ter um diploma que lhe dê uma possibilidade a mais de concorrer a vagas num mercado de trabalho tão competitivo e tão discriminatório como o que estamos vivendo em nosso País. Outro dado importantíssimo e que muito interessa ao Rio Grande do Sul, que se insere na Região Sul, trazido pelo MEC/INEP nas suas publicações, diz respeito aos índices sempre mais altos da Região sobre os apresentados para o Brasil. Sobre o Número de Instituições Privadas de Educação Superior, a Região Sul ultrapassa os percentuais Nacionais em 120,9%; sobre o Número de Matrículas em Instituições Privadas de Educação Superior, a Região Sul ultrapassa os percentuais Nacionais em 59%. Esses índices favorecem a interpretação de

uma demanda acentuada por qualificação no Ensino Superior, atendendo às exigências de Formação Continuada e, sobretudo, atendendo às exigências de um Mercado de Trabalho em expansão, principalmente, de alta competitividade em relação a Indústrias de Exportação e de Importação, Empresas Multinacionais, Agências Bancárias Internacionais e também no setor de Saúde Pública e Privada.

Então, todas estas pessoas que estão na Graduação do Ensino Superior precisam atuar em seus domicílios, precisam ser necessárias, precisam estar aptas ao trabalho, aos desafios, às resoluções de problemas da sua comunidade, do seu Município, do seu Estado. Mas há aspectos nacionais que precisam ser vistos por todos, sim! Há fundamentos, teorias, conteúdos científicos, referenciais por Áreas do Conhecimento, sim! Até porque somos todos do Mundo, temos todos nossa identidade planetária, temos que nos preocupar com a Natureza, a Ecologia do Mundo, do Planeta! Mas também devemos trazer a vida que se desenvolve bem perto de nós, sob pena de sacrificarmos oportunidades muito importantes de aprendizagens sobre as culturas locais, sobre o potencial ambiental próximo, sobre os mapas sociais também tão próximos.

As Competências exigem Saberes (MORIN, 2000) que se revestem de cada vez maior importância, na medida em que somos exigidos nas contingências das Competências. A Ação Competente exige Saberes Competentes que a sustentem. Saberes Competentes são aqueles que organizam e fazem com que a pessoa se aprimore cada vez mais, seja mais hábil, responda com maior presteza e exatidão. Como as Competências, os Saberes variam de pessoa para pessoa, de âmbito individual para grupal ou de Equipe, localizam-se na dependência da força de vontade da pessoa ou do grupo. Não exigem somente estudo de temas e nem se resumem somente a conteúdos; é lógico, no entanto, que também exigem estudos e conteúdos, mas vão muito além, exigindo Saberes Conceituais, Atitudinais; de Processos que ocorrem entre as pessoas como, por exemplo, a Teoria da Comunicação, as especificidades e complexidades dos Relacionamentos Humanos e Procedimentais que regem o movimento humano sobre objetos materiais de seu interesse pessoal ou profissional. Os Saberes podem ser amplos, como a

Genética da Vida dos Animais, e específicos, (?) como o Caminho das Formigas – o que são feromônios?

As formigas

[...] pensam localmente e agem localmente, mas sua ação coletiva produz comportamento global [...] Não há visões panorâmicas da colônia, nenhum modo de perceber o sistema global [...] Ter uma visão do todo é uma impossibilidade tanto perceptual quanto conceitual para qualquer membro da espécie das formigas [...] o grande volume do processamento de informação da formiga se apóia nos componentes químicos dos feromônios, também chamados de semioquímicos por criarem um sistema de sinais funcionais entre as formigas [...] segregam um certo número de substâncias químicas pelas glândulas do reto e do esterno – e ocasionalmente regurgitam comida recém digerida – como meio de comunicação com as outras formigas [...] As graduações na trilha de feromônio são a diferença entre, digamos, “Há comida aqui em algum lugar” e “há comida ao norte daqui” (JOHNSON, 2003, p. 54-5).

O autor Steven Johnson faz uma analogia em seu texto *Emergência: A Dinâmica de Rede em Formigas, Cérebros, Cidades e Softwares*, trazendo esta informação dos feromônios das Formigas e um determinado comportamento das calçadas humanas e dos computadores:

[...] O que importa é que elas são as condutoras primárias do fluxo de informações entre os habitantes [...] suprem o tipo correto e o número correto das interrelações locais. Elas são a junção da vida da cidade [...] melhores calçadas significam melhores cidades [...] existem para criar a “ordem complexa da cidade” [...] substitua formigas por neurônios, e feromônios por neurotransmissores, e poderá da mesma maneira estar falando do cérebro humano [...] Como são formadas as conexões? Observando os padrões de tráfego e procurando seus vizinhos [...] as formigas forrageadoras contam o número de companheiras com a mesma função que encontram por hora [...] o computador mistura os milhões de avaliações de seu banco de dados, procura por padrões de apreciação e rejeição, e depois relata para o usuário o que encontrou (JOHNSON, 2003, p. 68, 84, 91).

Estas analogias e implicações exigem que as pessoas desenvolvam uma relativa dinâmica com relação à conjunção de Saberes que precisam ser compartilhados, mas que também exigem determinados componentes de proximidade cultural e de concepções sobre o tema que está em foco. Podemos refletir um pouco sobre este aspecto específico, chamando Edgar Morin (2001), quando ele nos relata sobre o convite que recebeu do então Ministro da Educação francês Claude Allègre, do Governo de Lionel Jospin,

renomado cientista físico de projeção internacional, a presidir um Conselho Científico que pensasse sobre sugestões ao Ensino de Segundo Grau. O motivo era o estado de desagregação dos conhecimentos deste nível de ensino. Morin reuniu 60 professores do Ensino Médio em 8 Jornadas Temáticas, de 16 a 24 de março de 1998, das 9h às 18h. As Jornadas tiveram como objetivo favorecer uma dupla adequação: às finalidades educativas e aos objetos naturais e culturais. A primeira

[...] é a adequação de todas as disciplinas, científicas e humanistas, às finalidades educativas fundamentais, que acabaram sendo ocultadas pelas fragmentações disciplinares e pelas compartimentações entre essas duas diferentes culturas: 1) formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes [...] 2) ensinar a condição humana [...] 3) ensinar a viver [...] 4) refazer uma escola da cidadania [...] as disciplinas deveriam [...] apresentar uma adequação a “objetos” que sejam a um só tempo naturais e culturais, como o mundo, a Terra, a vida, a humanidade (MORIN, 2001, p. 18-22).

Neste texto, Morin (2001) encaminha um dos mais completos exemplos de inter e transdisciplinaridade ao trazer esta experiência de Formação de Professores. Nela é trabalhada justamente a ruptura de um paradigma disjuntor entre a cultura científica e a cultura humanista, favorecendo a emergência de novas humanidades que colocam as duas polaridades como complementares e não antagônicas. Trata-se do reconhecimento da complexidade, da consciência de Saberes que ultrapassam a visão unilateral e que conjugam os três princípios que Morin (2002b) aponta para a reaprendizagem pela Religação dos Saberes: o Circuito Recursivo, que rompe com a linearidade, trazendo um movimento de ir e vir, buscando a cada vez um novo argumento na construção do conhecimento, na aprendizagem e, principalmente, na intencionalidade do Ensino; a Dialógica, que enfrenta as realidades aparentemente contraditórias, inaugurando uma unidade de contrários; o Hologramático, que diz da inclusão da parte no todo e do todo na parte: as pessoas contêm a sociedade e a sociedade contém as pessoas, uma tem a condição de pertencimento da outra, rompendo a cadeia simplificadora.

Falamos em Competências e em Saberes especiais nestas Competências; refletiremos, agora, um pouco ainda, sobre as condições que articulam os Saberes e as Competências de modo a inaugurar um fio condutor

resiliente entre cada pensamento, entre cada ação, entre cada intencionalidade: o Pensamento Sistêmico (SENGE, 1998 e 2005), que tece um posicionamento auto-sustentado, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista da formação de Equipes. Há cinco elementos que devemos analisar didaticamente para que possam ser identificados e trabalhados: Domínio Pessoal, Modelos Mentais, Visão Compartilhada, Aprendizagem em Equipe e Pensamento Sistêmico. Podemos especificar um pouco sobre cada um desses elementos que nos ajudam a compor um cenário onde podem interagir a construção de Competências Pessoais e de Equipe, através do cultivo e valorização de Saberes que, por sua vez, também são pessoais ou da Equipe, e tanto as competências quanto os saberes, vêm em formatos diversificados: próximos e distantes, maiores ou menores, específicos ou abrangentes.

O Domínio Pessoal traz as singularidades que são próprias do indivíduo, quer significar sua personalidade, suas características e escolhas. Há uma relação muito estreita entre as ações desenvolvidas e as expectativas de realização pessoal, isto porque um domínio só acontece quando a pessoa tem aproximações significativas com os objetos ou outras pessoas do seu contexto. O Domínio Pessoal gera uma busca constante de aprimoramento sob determinado assunto, que passa a ser adjetivo, pessoal e intransferível. Geralmente, as pessoas se organizam por afinidades ou, também, quando sentem que há uma espécie de Saberes escalonados, em circularidade, isto é, todos têm saberes que se complementam e todos sabem disso. Por esta razão, vêm a formar uma Equipe, em que um abre-se ao espaço do outro, tendo a certeza do pertencimento de todos. Uma pessoa que tenha clareza sobre essas circunstancialidades de Domínios não guarda para si suas condições, ao contrário, sabe que pode ser muito útil ao grupo e reparte, pois tem a certeza de que, repartindo, estará multiplicando as possibilidades de sucesso e de maior qualidade.

Os Modelos Mentais podem ser interpretados de duas formas: no primeiro sentido, está a condição de que temos uma bagagem bastante significativa de vivências e que elas se agrupam em nossas mentes, sendo trazidas à tona, ou ao consciente, quando desafiadas por uma necessidade



argumentativa; a outra, remete-nos aos pressupostos que trazemos, de experiências fixas como moldes e que nos aparecem como imutáveis, como modelos fixos e intransferíveis. Podemos pensar que temos as duas interpretações convivendo conosco e ambas podem ser vistas como positivas, desde que não se tornem extremadas. Isso porque a primeira forma permite que se possa tornar bastante significativa a presença no grupo, tanto para o conjunto das reflexões quanto para o crescimento individual. Um outro predicado dos Modelos Mentais diz respeito à agilidade do processo de tomada de decisões, pois, se há comportamentos já vivenciados, imagens já construídas, histórias e suposições já discutidas, sempre haverá maior oportunidade de se resolverem com maior rapidez e profundidade as questões que envolvem o grupo ou a Equipe. O Domínio Pessoal está associado aos Modelos Mentais e vice-versa.

A Visão Compartilhada está vinculada ao fomento de propósitos comuns; encontra-se alicerçada em estudos, em perspectivas, em concepções que foram e estão sendo construídas em conjunto, em Equipe, são máximas a serem alcançadas e que sinalizam para este ou aquele ponto de chegada. A Visão Compartilhada pode sofrer atualizações, à medida que o tempo passa, e as pessoas vão dimensionando e redimensionando suas Metas de Vida, sua perspectivas futuras de vida e de trabalho. Podemos circunscrever a Visão a um determinado grupo de pessoas por afinidades, por questões de heranças organizacionais, temporárias, ou por tempo indeterminado ou, até, vitalícias, tudo dependendo das outras condições da Visão Sistêmica que já referendamos: Domínio Pessoal e Modelos Mentais. A Visão Compartilhada pode ser resultado de uma aproximação de ideais a distância, quando nos surpreendemos assistindo a determinado filme, programa, peça de teatro, ou mesmo lendo, determinado autor. Pode acontecer, por exemplo, com um grupo de Educadores que estuda “A Vida e Obras de Paulo Freire”. As pessoas acreditam em conjunto que podem vir a, não somente, compartilhar, mas também construir algo para a coletividade; através destes seus encontros compartilhados, visualizam um futuro próximo e passam a persegui-lo com firmeza inabalável, pelas suas convicções.

A Aprendizagem em Equipe, aqui a palavra-chave é diálogo, trata-se da percepção e da valorização da riqueza dos seus pares, do sentimento de complementaridade que assegura o crescimento e o amadurecimento em Equipe. O sentimento de Equipe alimenta o diálogo de ideais, de aspirações, de decisões, mas também de angústias e medos. Todos os sentimentos trazem aprendizagens e aproximam as pessoas, pois todos têm seus Modelos Mentais, seus Domínios Pessoais pelas suas experiências de Vida. A Aprendizagem em Equipe sinaliza um rodízio entre aprendentes e ensinantes com Visões Compartilhadas, assegurando uma segurança ímpar às pessoas participantes. Todos trazem para a Equipe o que lhes é significativo, o que lhes fez investir um pouco mais de si, portanto estamos falando em valores compartilhados, em Metas Conjuntas, em expressões das autonomias conquistadas, estamos falando da construção de uma Cultura de Valor em pessoas que depositam confiança e acreditam umas nas outras. O trabalho em Equipe pode ser visualizado como um time de vôlei, em que cada um sabe de todas as posições, mas se aperfeiçoou em uma só, pois formam uma Equipe; há a rotação, uns trocam de lá para cá, outros daqui para lá, mas todos continuam sabendo em qual posição cada um joga melhor e abrem este espaço, pois não há por que competir entre Saberes e Competências distintas e próprias de cada qual. Deve haver humildade, muita honestidade e transparência para que o trabalho seja efetivamente em Equipe, do contrário, será um simples grupo por tempo determinado e, quase sempre, sem possibilidades de continuidade após concluída a tarefa ou o jogo.

O último componente dos cinco apontados por Peter Senge (2005) sintetiza o exercício do Pensamento Sistêmico, da ação que vai conceber e orientar as ações a partir de estruturas mais amplas, desmistificando as inoperâncias isoladas e promovendo a consciência da complexidade, das articulações, das interdependências, das interrelações, das mudanças aceleradas e inquietantes, do caos desequilibrador, mas, ao mesmo tempo, promotor de evidências combinatórias de inúmeros, infindáveis sistemas na natureza e na vida humana. O Pensamento Sistêmico é uma linha imaginária, a exemplo do Meridiano de Greenwich que, quando sabemos da sua existência, ficamos todos muito curiosos para sabermos como ele seria, e imaginávamos

aquele risco cortando o globo terrestre de pólo a pólo... Todas as vidas são sistêmicas, desde as da natureza até as criadas pelo homem: empresas, agências de saúde, financeiras, de comércio, igrejas, hospitais, nunca estamos sozinhos na tomada de alguma decisão ou na resolução de alguma situação que nos preocupe, sempre há alguma relação com algum outro fato, ou conhecimento, ou pessoas, ou instituições. Vejamos uma Universidade, por exemplo: uma trama de fios que se tecem formando Reitoria, Vice-Reitoria, Pró-Reitores, Diretores, Coordenadores, Assessores, Sede, Campi, Unidades, Auditórios, Laboratórios, Restaurantes... Como não se dar conta de que, se o mundo é Sistêmico, como é que o Pensamento que o acompanha e faz com que ele tenha Vida não vai, também, ser Sistêmico de igual maneira? Vejamos, ainda, que o Pensamento Sistêmico não reduz nada e nem ninguém, ele apenas nos orienta com relação às interfaces do desenvolvimento de determinadas situações, preocupando-se ininterruptamente com as ligações corretas que possamos fazer. Neste ponto estão as Competências, aliadas aos Saberes das ações coerentes, ponderadas, amadurecidas pelos Modelos Mentais, pela Visão Compartilhada, pelo Domínio Pessoal e muito pela Aprendizagem em Equipe. O Pensamento Sistêmico estabelece a noção de condições de enfrentamento, pois apresenta o terreno da batalha, apontando-nos saídas mas também os amigos e inimigos, ambos, da mesma forma, bem visíveis.

Nosso texto de conclusão iniciou trazendo o questionamento sobre as razões das Competências nas Graduações através das DCNs. Acreditamos que nossas reflexões já encaminharam a resposta a este ponto, vimos costurando com os Saberes e estamos no ponto em que trabalhamos as cinco disciplinas do Pensamento Sistêmico (SENGE, 1998 e 2005). Tínhamos a intenção de tecer um referencial para as Categorizações que construímos e em que estabelecemos parâmetros organizacionais e sistêmicos: Fundamentação, Desenvolvimento e Sustentabilidade associados ao PDI, ao PPI ou PPL e ao PPCPed, e o fizemos. Falta-nos, ainda, estabelecer vínculos com algumas das questões que orientaram nosso estudo e uma que fizemos nestas conclusões, no seu 17º parágrafo.

Algumas das questões que levamos aos Cenários de Ambientação traziam as perguntas sobre quais os pontos mais significativos das referências legais com a prática efetiva da realidade acadêmica, institucional e se havia pontos comuns, divergentes, positivos e que se estes todos afetavam o desenvolvimento da IES.

Vimos, pelos dados do MEC/INEP, que as Matrículas e as Instituições Privadas de Educação Superior estão de acordo com a demanda exigida. Vimos, também, que esses dados são de todo o Brasil, portanto eqüidistantes, outra razão para a adequação de toda uma Organização Curricular que responda às exigências da regionalização e de cada Estado. As três IES investigadas por nossos estudos de casos múltiplos nos responderam que a forma que o MEC/INEP traz para avaliar equitativamente as IES de todo o País, hoje em número bem maior do que aquele que apresentamos, pois estamos já há dois anos da coleta daqueles dados, não tolhe em nada os movimentos culturais das IES nem o seu pleno desenvolvimento. Vimos que todas constituem uma cultura personalizada que está incentivada nos Documentos Legais exigidos. É certo que cada uma responde às exigências conforme seu clima organizacional, mas todas são unânimes em acreditar nos critérios claros, objetivos e disponibilizados igualmente para todas as IES. As CONAES/SINAES/CPA estão estruturadas para compartilhamento de informações num processo aberto às IES. Todas as Avaliações têm suas categorias e seus indicadores publicados com antecedência; ninguém quer uma avaliação de produto, deseja-se aprimorar o processo, saber das preocupações, que podem ser coletivas e, desta forma, corrigindo em um local imediatamente, a comunicação poderá ser socializada, para o benefício de todas as IES. Antes, cada caso de Avaliação de uma IES era um caso a ser resolvido apenas para aquela IES. Mesmo valorizando a tentativa da individualidade, MEC/INEP/CONAES perceberam que poderiam acabar prejudicando algumas IES, ou por serem muito comprometidas, ou também pelo contrário.

Este trabalho trouxe a contribuição que sua Tese apontava “**PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso, entre o dito e o feito, uma análise**

**da implementação em Três IES/RS/Brasil”**; trouxe, ainda, a oportunidade de continuidade em vários aspectos que pudemos perceber em contexto, tais como: A vivência efetiva das Orientações das DCNs: das Matrizes Curriculares aos Planos de Ensino – um Planejamento Formal ou Contextualizado? Ou ainda: Como se articulam o Ensino, a Pesquisa e a Extensão a partir das relações DCNs X SINAES.

## REFERÊNCIAS

BÍBLIA. Português. **A Bíblia Sagrada**. 2 ed. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3.ed. Joinville, Santa Catarina: UNIVILLE, 2004.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATEMAN, Thomas S.; SNELL, Scott A. **Administração**: Construindo vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1998.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BOHN, Mariasinha Beck (Coordenadora Executiva) et al.. **Projeto político pedagógico dos cursos de licenciaturas**, Outubro de 2004. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Unidade Acadêmica de Graduação. São Leopoldo – Documento, 2004.

BOMFIN, David F. **Pedagogia no treinamento**: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações. 2.ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica; **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, seção1, p11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer n. 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União** de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer n.3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de abril de 2006.

BRASIL. Decreto Nº 5373, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Acesso em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>.

BRASIL. Decreto Nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Acesso em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>.

BRASIL. Lei Nº 010172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Acesso em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>.

BROILO, Cecília Luiza (Coordenação do Curso de Pedagogia); FISCHER, Maria Cecília Bueno; SILVA, Janira Aparecida da (Coordenação Geral das Licenciaturas). **Currículo do curso de pedagogia**: magistério da educação infantil e dos anos Iniciais do ensino fundamental: habilitações: gestão e supervisão de processos educativos, educação especial e pedagogia do trabalho. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 21.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.



\_\_\_\_\_. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 8.ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CAPRA, Fritjof; CIPOLLA, Marcelo Brandão. **As conexões ocultas:** ciência para uma vida sustentável. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARAVANTES, Geraldo Ronchetti. **O ser total:** talentos humanos para o novo milênio. 2.ed. Porto Alegre: AGE, 2000.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Currículo do Curso de Pedagogia:** 1220 e 1224 Currículo 2. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.01, p.191-221, jan/jul. 2005.

CHARLOT, Bernaud. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:** especificidades e desafios de uma área de saber. In: Revista Brasileira de Educação, v.11 n.31 jan./abr.2006 – Conferência de Abertura da 28ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 16 a 19 de outubro de 2005. Traduzida por Ana Carolina de Matta Machado.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLEÇÃO DOCUMENTA. S.J. Nº 12. **Pedagogia Inaciana:** uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 1994.

COLEÇÃO DOCUMENTA. S.J. Nº 4. **Características da Educação da Companhia de Jesus:** Educação S.J. Subsídios. São Paulo: Loyola, 1991.

COLEÇÃO DOCUMENTA. S.J. Nº 45. **O Serviço da Fé e a Promoção da Justiça na Educação Superior Inaciana.** São Paulo: Loyola, 2001.

COLOM, Autori J. **La (de) construcción del conocimiento pedagógico –** Nuevas perspectivas en teoría de la educación. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Marketing educacional em ação:** estratégias e ferramentas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONFERÊNCIA Mundial do Ensino Superior (1998, Paris, França). **Tendências da Educação Superior para o Século XXI.** Paris: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DECRETO n° 6.094, de 24 de abril de 2007, Presidência da República.

DELORS, Jacques (org.). **Educação para o século XXI: questões e perspectiva**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços**. 3.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

DOLL Jr. Willian E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (org.) **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOMINGUES, Ivan (org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: UFMG; IEAT, 2004.

ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: Notas para Reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS: **Escritos de Santo Inácio**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: ULBRA, 2006.

FISCHER, Maria Cecília Bueno; SILVA, Janira Aparecida (Comissão Executiva das Licenciaturas, Comissão de Sistematização do PPP). **Projeto pedagógico do curso de pedagogia – Documento – BROILO, Cecília Luiza (Coordenadora do Curso de Pedagogia)**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006 – Documento.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da terra**. 3.ed. São Paulo: Petrópolis, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al.. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIANOTTI, Suzana Salvador Cabral. **Missão e perspectivas**: 2006-2011: Plano de Desenvolvimento Institucional UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

GOMES, Débora Dias. **MBA Educação**: Escola que Aprende. Rio de Janeiro: OR Editor, 2003.

GONÇALVES, Simone Cruxên. **Limites do Jus Variandi do empregador**. São Paulo: LTR.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança em educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Superior Brasileira**: 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JOHNSON, Steven. **Emergência**: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LINHARES, Célia Frazão Soares; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TRINDADE, Vítor Manuel. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2.ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão – Vol. II.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão – Vol. I.

LÜDKE, Menga; André, Marli E.D.A.. **Pesquisa em educação:** abordagens Qualitativas. 6.ed. São Paulo: EPU, 2003.

MÄDCHE, Flávia C. et al.. **Currículo do curso de pedagogia**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Centro de Ciências Humanas. São Leopoldo; UNISINOS, 1998.

MEISTER, Jeanne C.. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999. 296p.

MENESES, João Gualberto de Carvalho et al.. **Educação básica:** políticas, legislação e gestão – leituras. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estrutura e funcionamento da educação básica** - leituras. São Paulo: Pioneira, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **Instrumento único de avaliação de cursos de graduação**. Brasília, DF, Janeiro, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pensamento eco-sistêmico:** Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sociologia.** Madrid: Tecnos, 1995.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar en la era planetária.** Barcelona: Gedisa S.A., 2003.

MOROSINI, Marília Costa; ROSSATO, Ricardo. Educação Superior no Rio Grande do Sul: 1991-2004. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOROSINI, Marília Costa; ROSSATO, Ricardo. Educação Superior no Rio Grande do Sul: 1991-2004. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Rio Grande do Sul, Parte 1, p.24-77.

MOROSINI, Marília Costa. Impacto das Sociedades Tecnicamente Avançadas na Aprendizagem Universitária: cidadania, empregabilidade e comprometimento. In: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Eixo: Aprendizagem na Universidade: competências, comprometerimentos e impactos sociais, p.87-103.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Comunidades de Prática e sua Relevância no Processo de Aprendizagem. In: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Eixo: Aprendizagem na Universidade: competências, comprometerimentos em suas múltiplas dimensões, p.127-138.

OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia Bergamo (Orgs.). **Visão Inaciana da educação: desafios hoje.** São Leopoldo: UNISINOS, 1997.

PAIXÃO, Fernando (resp.edif.). Entrevistas do Lê Monde: Idéias Contemporâneas. São Paulo: Ática, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETRY, Ely Carlos et al.. (org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.** Canoas: ULBRA, 2006.

PICAWY, Maria Maira. **Apostila de Documentos para Elaboração do PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional – Decretos, Leis, Portarias, Pareceres e Resoluções/Federais/BRASIL/1998-2005. Material não publicado.

PICAWY, Maria Maira. **O Pensamento Sistemico e a Gestão do Conhecimento. Espaço de Implementação do Projeto Pedagógico em uma IES/RS/BRASIL** – Curso de Pedagogia – 2001/2005, 2005, 137p. Exame de Qualificação do Projeto de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.

PIERCE, Jon L; NEWSTROM, John W. **A estante do administrador** – uma coletânea de leituras obrigatórias. Porto Alegre: Bookman, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: Tempo, Caos e as Leis da Natureza**. São Paulo: Fundação da Universidade Estadual Paulista, 1996.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva – Publicações, 1992.

REINEHR, Hilda Maria Fiúza Abras (coord.). **Normalização do Trabalho Acadêmico**. 2.ed. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2003.

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – RBPAE. Rio de Janeiro: ANPAE, v.21, n.1/2, p.1-168 – jan/dez, 2005.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, ANPAE, v.22, n.1, p.1-184 – jan/jun, 2006.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, ANPAE, v.23, n.3, p.409-576 – set/dez, 2007.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, ANPAE, v.23, n.2, p.169-408 – mai./ago., 2007.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, Ana Cristina da Silva et al.. (Comissão de Sistematização do Projeto Político Pedagógico), **Projeto político pedagógico do curso de pedagogia: uma síntese**. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 13.ed. Porto: Afrontamento, 2002.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência – para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Ética, moral e competência dos profissionais da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SANTOS, Márcia Maria Capellano dos; PEREIRA, Siloe; AZEVEDO, Tânia Maris de (orgs.). **Projeto Pedagógico UCS – Licenciatura (formação Comum)**.

SANTOS, Marcia Maria Cappellano dos; PERAZZOLO, Olga Araujo. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto Acadêmico Institucional: projetos pedagógico, científico e de extensão**. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

SCHALLER, Klaus; SHAFFER, Karl Hermann. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.

SCHÖN, Donald A., **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SENGE, Peter et al.. **Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SENGE, Peter M. **A dança das mudanças**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

\_\_\_\_\_. **A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende**. São Paulo: Best Seller, 1998.

SOUZA, Ielbo M. Lobo; FOLLMANN, José Ivo (orgs.). **Trasndisciplinaridade e Universidade: uma proposta em construção**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº 9394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.



SOUZA, Paulo Renato, **A revolução gerenciada**: educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENDÊNCIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O SÉCULO XXI/UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves; ilustração de Edson Fogaça – Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. 726p. – **Anais da conferência mundial sobre o ensino superior**, Paris, 5 a 9 de outubro de 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

UCS Universidade de Caxias do Sul – Material Cedido. **Seminário sobre a regionalização**: conceitos e perspectivas, 1992, Texto de José Clemente Pozenato.

UCS Universidade de Caxias do Sul PDI **Plano de desenvolvimento institucional parte I e parte II** - Documento Dez de 2001.

UCS Universidade de Caxias do Sul, Centro de Filosofia e Educação, Departamento de Educação, **Projeto Pedagógico**, Pedagogia – Habilitação Educação infantil. 1999.

ULBRA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI. Canoas: ULBRA, 2006. feito por uma Comissão nomeada pela Portaria 484/5 de 12 de maio de 2005. MARQUES, Edmundo Kanan [et al.] Presidente da Comissão.

ULBRA. **Regimento geral da Universidade Luterana do Brasil**. Resolução ConsUn nº 0001, de 27 de junho de 2001. Canoas, 2001.

UNISINOS UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, Parecer CGRAD N.º 033/2006, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Conselheira Dagmar Rosana Sordi, São Leopoldo, 14 de setembro de 2006.

UNISINOS UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, Resolução do CONSUN N.º 018/2004 Aprova o **Projeto Político Pedagógico Institucional**

**dos Cursos de Licenciaturas desta Universidade**, São Leopoldo, 22 de dezembro de 2004.

UNISINOS. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Resolução do CONSUN N.º 025/2006 Aprova o **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia e determina outras providências**. São Leopoldo: Documento, 2006.

UCS. Universidade de Caxias do Sul, Centro de Filosofia e Educação, Departamento de Educação, Colegiado do Curso de Pedagogia – **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia** – Habilitação Simultânea em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Currículo 532 N, Doc., Dezembro de 2002. Material de uso interno.

ULBRA. Universidade Luterana do Brasil **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação**. Organização Ely Carlos Petry et al.. – Canoas: ULBRA, 2006.

ULBRA. Universidade Luterana do Brasil. Diretoria de Legislação e Normas. **Catálogo Institucional ULBRA 2006**/ Diretoria de Legislação e Normas: organização Ely Carlos Petry, Larissa Sperb. – Canoas: ULBRA, 2007.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: Epistemologia e Metodologia Operativa. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.