UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LIGIA PAULA COUTO

A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente

São Paulo

2013

LIGIA PAULA COUTO

A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Prof. Dr. Selma Garrido Pimenta

São Paulo

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378 Couto, Ligia Paula

C871p A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras : por uma cultura da docência e construção da identidade docente / Ligia Paula Couto ; orientação Selma Garrido Pimenta. São Paulo : s.n., 2013.

188 p. : il., tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

.

1. Ensino superior 2. Formação de professores 3. Professores de ensino superior 4. Universidade pública - Brasil 5. Identidade cultural 6. Didática I Pimenta, Selma Garrido, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: COUTO, Ligia Paula

Título: A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da USP para obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, às minhas irmãs e ao meu sobrinho Giovani. Porque o que aprendo com vocês fundamenta a essência de minha vida.

Ao Marco, que em seu nome traz a palavra amor. E com a força de tal palavra, vai (re)escrevendo comigo minha história futura, passada e presente.

AGRADECIMENTOS

Nessa caminhada irônica da vida, nasci em São Paulo e vou renascendo no Paraná. Digo irônica porque, apesar de ter vivido 30 anos na zona leste de São Paulo, sou fruto de mãe paranaense e de pai paulista e, por uma amizade feita no mestrado (sim, é tudo culpa da Érika Pessanha), vim parar no Paraná para trabalhar na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Apesar de não ser o objetivo inicial, ironicamente ainda, o foco de minha tese acabou se virando para a UFPR Setor Litoral, no Paraná, e para a USP Leste, em São Paulo. Ou seja, devo muito do que sou hoje, em termos profissionais, acadêmicos e pessoais, a esses dois lugares que tanto me pertencem e dos quais tanto faço parte: Paraná e São Paulo. E quando me perguntam de onde eu sou, eu já consigo responder: *De Ponta Grossa!*

As pessoas que me são queridas pulsam com os lugares nos quais vivo e vivi e elas são muitas: familiares, namorado, amigos/as, alunos/as, ex-alunos/as, o grupo GEPEFE e os professores/as sujeitos dessa tese. Tentarei contemplar todas elas nesses agradecimentos.

Como tenho uma família muito grande, preciso simplificar: fica o obrigado a todos/as que torceram pela finalização desse doutorado e que sempre me apoiaram. E um obrigado especial para Carmela e Pedro, Jamile, Renata e Daniel e nosso amado Giovani, círculo familiar mais próximo, cujo amor sempre me impulsionou e me fez sentir forte. À Carmela e ao Pedro, meus pais, gostaria de registrar ainda minha admiração e eterna "dívida", pois vocês sempre me ensinaram a importância do estudo como libertação e independência; foi com vocês que eu, primeiramente, aprendi o significado do que é ser uma pessoa educada. E junto com minha família, agradeço ao Marco, que só fez pressão boa, que soube dosar carinho e atenção, que leu e criticou, que motivou quando eu cansei, que ficou bravo quando me criticaram; obrigada por ser o companheiro na medida perfeita dos meus desejos.

Amizades paranaenses: Daniela Esteche, Djane Correa, Érika Pessanha, MA Ione Jovino, Karine de Lara, Larissa Bittencourt, Renata Vieira, Romany Martins, Rosana Harmuch e MA Thaísa Jamoussi. Obrigada às amigas que fizeram o Paraná se tornar minha nova casa, que não temeram enfrentar batalhas comigo e que sempre acreditaram nessa tese.

Amizades paulistas e paulistanas: Diogo Bandeira e Gabriela Ferro (acompanhados de Lorenzo), Julia Ribeiro (acompanhada de Arthur), Marlene Morales e Regina Góes. Eu agradeço por todo o apoio e palavras de motivação.

Ainda, compartilhei a escrita da tese com alunos/as e ex-alunos/as que se mostraram curiosos/as em compreender a pedagogia universitária. Agradeço a todos/as que elogiaram o problema pesquisado e reconheceram a importância de pesquisas sobre a formação pedagógica de professores do ensino superior.

A construção desta tese foi ocorrendo na vivência com o GEPEFE-FEUSP. Nas reuniões mensais e nas leituras que o grupo fez dessa pesquisa, pude aprender muitíssimo. Meus agradecimentos sinceros a todos/as vocês: Alda Roberta Torres, Amanda Lopes Marques, Ana Lourdes Lucena, Andrés Reyes Pincheira, Branca Jurema Ponce, Camila Gimenes, Cinthia de Jesus, Elisabete Ferreira Campos, Erika Dauanny, Evandro Ghedin, Isaneide Domingues, José Cerchi Fusari, Kalline Aroeira, Karina de Melo Conte, Lenilda Albuquerque de Faria, Lucíola Pessoa Cavalcante, Maria Amélia Franco, Maria do Socorro Lucena, Maria Helena Borges, Maria Isabel de Almeida, Marineide de Oliveira Gomes, Michelle de Freitas Bissoli, Noeli Padilha Rivas, Nora Vallejos, Patricia Tavano, Selma Garrido Pimenta, Silas Monteiro, Simone Rodrigues Batista, Sueli Moreira, Ronaldo D'Ávila, Terezinha Rios, Umberto de Andrade Pinto, Valdo Cavallet, Valéria Fernandes Belletati, Vanda Moreira Machado, Wanderson Alves e Yoshie Ferrari Leite. Um agradecimento em dobro para Simone e Karina, por dividir alegrias e tristezas e, com isso, fortalecer os laços.

Aos professores que se dispuseram a participar das entrevistas e responderam aos meus questionamentos, meu imenso agradecimento. Espero que essa tese retribua o aprendizado que vocês me proporcionaram.

Também agradeço à banca, que muito acrescentou às discussões propostas nessa pesquisa.

Finalizo meus agradecimentos com palavras à professora Selma. Confesso que sinto não ter anotado o provérbio chinês que me disse em um momento de muita aflição. Mas aquele provérbio, que trouxe conforto e motivação, foi prova de que a orientação vai para além das fronteiras acadêmicas da USP, prova que a didática é muito mais do que estratégias, prova que é possível haver unidade teoria e prática. A oportunidade dessa parceria alargou minha compreensão de educação, pedagogia e didática e reforçou meu empenho em repensar, criticar e transformar a educação, a pedagogia e a didática na direção das discussões fomentadas no GEPEFE. Sou grata por isso e por concluir esse trabalho com a sensação de que encontramos respeito, harmonia e equilíbrio na relação orientanda e orientadora.

RESUMO

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente.** 2013. 188 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta pesquisa de doutorado tem como objetivo principal analisar o papel da pedagogia universitária em projetos inovadores de universidades públicas brasileiras. Analisar a pedagogia universitária em propostas inovadoras no ensino superior não é uma escolha aleatória. Há uma política de expansão da universidade pública, mas há uma política de formação pedagógica dos professores para essa universidade? Determinados autores (SANTOS, 2008; CHAUÍ, 2001, 2003; BUARQUE, 2003) apontam a crise da universidade e a urgência de mudança para que essa instituição não perca sua função e significância social. Dessa maneira, será avaliado em que medida projetos que, a princípio, podem ser classificados como inovadores cooperam para a transformação do ensino superior na direção do que é esperado para o cumprimento de sua função social e de que forma interagem com as discussões no campo da pedagogia universitária, em especial no que se refere à formação pedagógica do professor universitário. Pimenta e Anastasiou (2005) ressaltam a importância da constituição da identidade docente do professor de ensino superior, que também se daria em um processo de formação continuada. As universidades selecionadas foram a USP Leste e a UFPR Litoral. Tal seleção baseou-se no critério dessas universidades afirmarem constituir propostas inovadoras. Como metodologia, em um processo qualitativo de pesquisa, foram avaliados os projetos político pedagógico da instituição ou outros documentos que possibilitavam a compreensão da proposta inovadora e foram feitas entrevistas com coordenadores de curso, professores, presidente de comissão de graduação e diretor institucional. Por meio de análise dos dados coletados, foi possível constatar que ambas as universidades estão inovando e trabalhando a pedagogia universitária. No entanto, o trabalho com a pedagogia universitária e a formação pedagógica é muito mais presente na instituição que tem no ensino sua atividade fundante, do que naquela em que este fica subsumido na atividade de pesquisador do docente. Como resultado, é possível analisar duas realidades diferentes: a instauração de uma cultura da docência capaz de promover a construção da identidade docente de seus professores, e uma cultura mais voltada à pesquisa, desvinculada do eixo ensino. Por fim, a conclusão desse estudo revela que é necessária uma aproximação da teoria/prática no que se refere à inovação proposta e, para isso, a área da pedagogia universitária pode contribuir de maneira fundamental, principalmente no tocante à formação docente para lidar com o aspecto inovador do projeto.

Palavras-chave: Pedagogia universitária; Formação pedagógica do professor universitário; Identidade docente; Universidade; Inovação; Didática

ABSTRACT

Couto, L. P. **Higher education pedagogy in innovating projects in Brazilian universities: For a teaching culture and teaching identity construction.** 2013. 188 p. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This doctoral research study aims at analyzing the role of university pedagogy in innovating projects in higher education in Brazilian universities. The choice to analyze innovating projects in higher education pedagogy contexts is not at random. There is a university expansion policy in Brazil, but is there a policy for teaching education in the universities? Authors such as Santos (2008), Chauí (2001, 2003) and Buarque (2003) point out to the crisis at university level and the urgent need for change so that universities do not lose their social meaning. Taking these discussions into consideration, the research will evaluate if university projects, which in an initial analysis can be classified as innovating, cooperate to change the university context so that this institution maintains its social meaning. In addition, the research will analyze how these projects interact with the discussion proposed by higher education pedagogy studies. The interaction with higher education pedagogy will be evaluated from the perspective that it is urgent to provide pedagogical qualification to university professors. Pimenta and Anastasiou (2005) emphasize the importance of the development of a teaching identity in universities, which would also happen in a process of continuing education. The universities selected for the study are USP Leste and UFPR Litoral. The selection was based on the criteria that these universities affirm to carry out innovating proposals. The methodology, which was carried out according to a qualitative research approach, evaluated the political pedagogical projects of the institution or other documents that provided the understanding of the innovative proposal. In addition interviews with the course coordinators, professors, president of the undergraduate commission and institutional director were conducted. The analysis of the data demonstrated that both institutions are innovating and working with the higher education pedagogy. Although the work with the higher education pedagogy and teaching education is much more present in the institution that has teaching as a fundamental activity than in the institution where teaching is incorporated in the research activities of its professors. As a result it is possible to analyze two different realities: the establishment of a teaching culture capable of promoting the construction of teachers' identity, and a culture of research detached from teaching. Finally, this study reveals that it is necessary an approximation of theory and practice in terms of the proposal of innovation and, to this end, the higher education pedagogy area can contribute in an essential manner, mainly in relation to teacher education so that teachers can cope with the innovating aspect of the project.

Keywords: Higher education pedagogy; Teaching education for university professors; Teacher identity; University; Innovation; Didactic

RESUMEN

COUTO, L. P. **La pedagogía universitaria en las propuestas innovadoras de universidades brasileñas: Por una cultura de la docencia y la construcción de la identidad docente.** 2013. 188 h. Tesis (Doctorado) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Este doctoramiento tiene como objetivo principal analizar el rol de la pedagogía universitaria en los proyectos innovadores de universidades públicas brasileñas. Analizar la pedagogía universitaria en propuestas innovadoras en la educación superior no es una elección aleatoria. Hay una política de expansión de la universidad pública, pero ¿hay una política de formación pedagógica de los profesores para esa universidad? Algunos autores (SANTOS, 2008; CHAUÍ, 2001, 2003; BUARQUE, 2003) afirman la crisis de la universidad y la urgencia de cambios para que tal institución no pierda su función y significación social. De esa manera, será evaluado cómo los proyectos que, en principio, pueden ser dichos innovadores contribuyen para el cambio de la enseñanza universitaria rumbo a lo necesario para que se cumpla su función social y de qué forma interaccionan con las discusiones del área de la pedagogía universitaria, especialmente al que se refiere a la formación pedagógica de profesor. Pimenta y Anastasiou (2005) enfatizan la importancia de la construcción de la identidad docente del profesor universitario, que también ocurriría en un proceso de formación continuada. Las universidades seleccionadas fueron USP Leste y UFPR Litoral. Tal selección se basó en el criterio de que esas universidades afirman constituir propuestas innovadoras. Como metodología, en un proceso cualitativo de investigación, fueron evaluados el proyecto político pedagógico de la institución u otros documentos que posibilitaban la comprensión de la propuesta innovadora y encuestas fueron hechas con coordinadores de curso, profesores, presidente de comisión de graduación y director institucional. Por medio del análisis de los datos, fue posible verificar que las dos universidades están innovando y trabajando la pedagogía universitaria. Sin embargo, el trabajo con la pedagogía universitaria y la formación pedagógica está más presente en la institución que toma la enseñanza como su actividad principal, que en aquella institución en la cual la enseñanza está subsumida en la actividad de investigación del docente. Como conclusión, es posible analizar dos realidades diferentes: la instauración de una cultura de la docencia apta a promover la construcción de la identidad docente de sus profesores, y una cultura más preocupada con la investigación, alejada del eje de la enseñanza. Para finalizar, ese estudio demuestra que una aproximación entre la teoría y la práctica es necesaria para la efectuación de la innovación propuesta y, para eso, la pedagogía universitaria puede contribuir de manera fundamental, principalmente con relación a la formación docente para actuar en el aspecto innovador del proyecto.

Palabras clave: Pedagogía universitaria; Formación pedagógica del profesor universitario; Identidad docente; Universidad; Innovación; Didáctica

LISTA DE SIGLAS

CB	Ciclo básico
CCEX	Comissão de Cultura e Extensão Universitária
CG	Comissão de graduação
CoC	Comissão de Coordenação de Cursos
CoC CB	Comissão de Coordenação do Ciclo Básico
CPG	Comissão de Pós-Graduação
CPq	Comissão de Pesquisa
CTA	Conselho Técnico-Administrativo
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades (USP Leste)
GAP	Grupo de Apoio Pedagógico
IES	Instituição de ensino superior
PE	Professor/a entrevistado/a
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RDIDP	Regime de Dedicação Integral e Exclusiva
RP	Resolução de problemas
UNIAM	Universidade da Integração Amazônica
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPR Litoral	Universidade Federal do Paraná Setor Litoral

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Descrição dos professores entrevistados na USP Leste 108

Tabela 02 – Descrição dos professores entrevistados na UFPR Litoral 145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 20

1.1 A história do ensino superior brasileiro e a constituição
da universidade no Brasil 20
1.2 A função social da universidade 35
1.3 A pedagogia e a didática no ensino superior 44
1.4 Projeto pedagógico institucional e currículo: 61
o alicerce da inovação no ensino superior
1.5 Conceitos de cultura e identidade na pedagogia universitária: 72
cultura da docência e identidade docente
1.6 A formação pedagógica do docente universitário: 78
a identidade docente com uma prática crítico-reflexiva

2. METODOLOGIA DA PESQUISA 87

2.1 Uma pesquisa qualitativa 87
2.2 O problema da pesquisa 90
2.3 A escolha dos projetos inovadores e dos sujeitos da pesquisa 91
2.4 Os instrumentos da pesquisa 93

3. ANÁLISE 95

3.1 Compreendendo o significado da inovação em projetos inovadores 95
3.2 A Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) - USP Leste 99
3.3 A UFPR Litoral..... 139

4. O ESPAÇO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NOS PROJETOS INOVADORES 163
4.1 Conclusões..... 163
4.2 Considerações finais..... 169

REFERÊNCIAS..... 173

ANEXOS..... 183

Introdução

Vou começar a história dessa tese pelo seu princípio. E eu localizo o seu princípio na minha dificuldade para escolher um campo de estudo na pós-graduação. Tendo finalizado o curso de Letras (Português-Espanhol) e elaborado um projeto de mestrado na área de Literatura Hispano Americana, decidi não inscrever meu trabalho na seleção da pós porque senti que eu não seria uma boa crítica literária, ou ainda, estudiosa da área da Literatura; minha relação com a Literatura seria outra. Depois, pensei que a área da Linguística Aplicada seria um bom campo de estudo para uma professora de língua materna e estrangeira; eu não estava equivocada, mas aos poucos, fui descobrindo outros rumos para meus questionamentos. Foi lendo Vygotsky que comecei a ser levada à área da educação; o encantamento pela educação foi crescendo à medida que aumentava minha curiosidade para compreender as discussões do psicólogo russo sobre o desenvolvimento humano.

Nesse afã de desvendar a teoria de Vygotsky aproximando-a da prática em sala de aula, elaborei meu projeto de mestrado e o submeti à USP e à PUC-SP no programa de Psicologia da Educação. A PUC aceitou o projeto e, de 2005 a 2007, foi lá que desenvolvi minha pesquisa. Considero que a proposta dessa tese está relacionada, em muito, à minha dissertação[1]. Durante o mestrado, eu queria responder à seguinte pergunta: *Como um professor que se diz vygotskyano organiza sua prática em sala de aula, isto é, de que forma o professor articula a teoria sócio-histórica em sua prática pedagógica, construindo uma práxis?* No decorrer daquele estudo, a dificuldade maior foi a de encontrar um professor que afirmasse seguramente desenvolver tal prática. Por coincidência, a única professora que atendeu ao chamado trabalhava na educação superior. Por esse motivo, para o desenvolvimento daquela pesquisa, eu fiz uma série de leituras sobre o ensino universitário no Brasil e fui surpreendida pela constatada falta de formação pedagógica do docente neste nível de ensino. A partir disso, as temáticas da universidade brasileira e da pedagogia universitária foram me chamando cada vez mais a atenção até que decidi elaborar um projeto de doutorado que me possibilitasse aprofundar determinadas questões.

O interesse por projetos inovadores no ensino superior, por sua vez, acabou relacionando-se à temática da pedagogia universitária pela minha própria experiência como

---

[1] A dissertação **Práxis pedagógica sócio-histórica: uma análise da atividade docente** foi desenvolvida na PUC-SP, sob a orientação da Professora Dra Claudia Davis, e finalizada em 2007.

professora de uma instituição de ensino superior (IES) pública fundada há mais de quatro décadas. O que eu pude analisar, a partir de minhas vivências, é que há sim esforços para o desenvolvimento da pedagogia universitária, mas são iniciativas pontuais que acabam por não abarcar o todo da universidade. Assim, comecei meus questionamentos levantando a hipótese de que, sendo um projeto de universidade inovador, ocorresse uma preocupação maior com a formação pedagógica dos professores que atuariam nessa proposta e, portanto, a pedagogia universitária se faria presente e promoveria a participação, senão de todos, da maioria dos docentes.

Assim, esta pesquisa foca a pedagogia universitária e sua relação com novas propostas para o ensino superior público brasileiro. Como afirma Derrida:

> (...) é mais do que nunca impossível dissociar o trabalho que realizamos, em uma ou várias áreas, de uma reflexão sobre as condições político-institucionais desse trabalho. Essa reflexão é inevitável; ela não é mais um complemento *exterior* do ensino e da pesquisa, mas deve atravessar e até afetar seus próprios objetos, suas normas, seus procedimentos, seus objetivos. (DERRIDA, 1999: 123)

A pedagogia universitária se coloca, dessa maneira, no centro de investigações por motivos variados. O primeiro deles é a docência como atividade essencial de um professor. Por mais óbvia que essa afirmação possa parecer, não o é no sentido de que a formação pedagógica do professor universitário acaba, por vezes, como uma temática deixada de lado nos programas de mestrado e doutorado e, na sequência, na própria universidade em que esse professor atuará. Ainda no seu espaço de trabalho, o professor sente que é muito mais valorizado por outras atividades (como a pesquisa, extensão e administração de cargos burocráticos) do que diretamente pela sua prática em sala de aula.

O segundo motivo é buscar compreender o que está ocorrendo de novo e na prática na pedagogia universitária brasileira, uma vez que já há mais de uma década teóricos importantes da área da educação[2] afirmam a importância e a necessidade de se formar o professor universitário pedagogicamente. Sendo assim, uma das perguntas que me proponho a responder é: De que maneira essas discussões têm contribuído/contribuíram para as reflexões de projetos inovadores para o ensino superior brasileiro?

---

[2] Entre esses teóricos, destaco os trabalhos de Ilma Passos Alencastro Veiga, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Marcos Tarciso Masetto, Maria Isabel da Cunha, Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta.

Analisar a pedagogia universitária nos projetos inovadores de universidades brasileiras não foi uma escolha aleatória. Vários escritores[3] apontam a crise da universidade e a urgência de mudança para que essa instituição não perca sua função e significância social. Dessa maneira, busquei avaliar em que medida projetos que, a princípio, poderiam ser classificados como inovadores cooperariam para a transformação do ensino superior na direção do que é esperado para o cumprimento de sua função social e de que forma interagem com as discussões no campo da pedagogia universitária.

Além disso, é importante ressaltar que não estou destacando a pedagogia universitária como a única solução para a crise identificada na universidade; muitas áreas do conhecimento podem contribuir para a transformação do ensino superior na direção do que almejamos (o que almejo explicito, principalmente, no item 1.2, o qual aborda a função social da universidade). A proposta, então, é discutir, no campo da pedagogia universitária, possibilidades de mudança e caminhos a serem trilhados. Para aprofundar as questões da pedagogia universitária, é necessária uma compreensão dos conceitos de educação e de didática.

Quando menciono o conceito de educação, estou de acordo com Freire (1997), que afirma que o processo educativo coopera para a formação do homem no sentido da humanização, ou seja, para transformar a realidade:

> (...) uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. (FREIRE, 1997: 13)

E esse processo de educação é, pois, práxis social, uma vez que se realiza na sociedade em geral. A pedagogia, nesse contexto, se tornou a ciência responsável pelo estudo do processo de educação que se pratica na sociedade. Quando essa ciência se volta para os processos de educação nas instituições de ensino superior, passa a ser chamada de pedagogia universitária, ou seja, o estudo da educação que se pratica nas universidades, faculdades, centros universitários e demais instituições de ensino superior.

---

[3] Entre esses autores, destaco Boaventura de Sousa Santos (2008), Marilena Chauí (2001) e Cristovam Buarque (2003).

A didática, por sua vez, será um ramo da pedagogia que se dedicará às questões relacionadas ao ensino; as pesquisas sobre a docência no ensino superior se inserem, assim, no campo da didática. Como o ato de ensinar é a atividade própria do professor e já mencionei que, geralmente, o docente universitário não é formado pedagogicamente, essa tese ganha relevância justamente porque analisará o processo de formação pedagógica continuada em duas universidades brasileiras e se proporá a debater a importância dessa formação para o docente, para alunos e para o ensino superior de maneira geral.

Além disso, destaco a formação de uma cultura da docência e identidade docente como fundamentais para o desenvolvimento de uma pedagogia universitária. O professor universitário, antes de qualquer coisa, precisa assumir sua identidade docente, isto é, antes de pesquisador, extensionista, chefe de departamento/colegiado/setor, pró-reitor, reitor, etc., ele é essencialmente **professor**. No entanto, para isso, defendo que estar inserido em uma cultura da docência será primordial para que essa identidade se evidencie, caso contrário, a pedagogia universitária não ressoará nos ouvidos de quem não reconhece, nessa área, conhecimentos fundamentais para sua atuação.

Diante do explicitado, meus objetivos ao desenvolver esse estudo foram:

- **O geral**

Analisar o papel da pedagogia universitária para a construção da identidade docente em projetos inovadores de universidades públicas brasileiras.

- **Os específicos**

a) Compreender a função da pedagogia universitária na formação da identidade docente;

b) Discutir a importância da constituição da identidade docente para o professor de ensino superior;

c) Apresentar e avaliar (até certo ponto) como as políticas públicas brasileiras e as políticas institucionais estão cooperando para a criação da cultura da docência e a construção da identidade docente do professor universitário, em projetos de universidades públicas que são considerados inovadores.

No que se refere ao objetivo geral, é preciso explicitar que o foco será compreender quais forças impulsionam os projetos de universidades inovadoras de modo a criar condições para a construção da identidade docente, sendo que será analisado principalmente o papel da

pedagogia universitária nesse contexto. Para poder responder a esse objetivo mais geral da pesquisa, serão ouvidos diretor de unidade, coordenador de comissão de graduação, coordenadores de curso e professores. Assim, a partir da análise dos dados fornecidos por esses sujeitos, se poderá compreender as ações que estão sendo tomadas para que a formação pedagógica continuada dos docentes possibilite práticas preocupadas, atentas e compromissadas com a efetivação da proposta inovadora.

A divisão dos capítulos foi pensada de maneira a melhor responder às perguntas desta pesquisa. Sendo assim, na fundamentação teórica, há a apresentação da história da construção do ensino superior brasileiro desde seu início até os dias atuais, focando principalmente como a universidade se constituiu ao longo desse processo; em seguida, uma discussão sobre a função social da universidade e um posicionamento sobre o que defendo e acredito ser tal função para a universidade brasileira; na sequência, apresento uma reflexão sobre o papel da pedagogia e da didática no ensino superior; depois, a conceituação de cultura e identidade e a relação desses dois termos com a pedagogia universitária; depois, a discussão sobre a importância do currículo e do projeto pedagógico institucional para firmar propostas inovadoras e, por fim, um tratamento sobre o significado da docência. Após a fundamentação teórica, vem a apresentação da metodologia escolhida para dar conta das problemáticas deste estudo. E, para finalizar, a divulgação dos dados encontrados, a análise desses dados e a elaboração das conclusões e considerações finais.

Destaco que os itens a) e b) dos objetivos específicos serão respondidos com as discussões da fundamentação teórica. Já o objetivo geral e o item c) dos objetivos específicos somente serão respondidos a partir da análise dos dados levantados à luz da fundamentação teórica.

No que se refere à metodologia, esta pesquisa é de base qualitativa e tem como foco central compreender a importância da pedagogia universitária para a formação da identidade docente em projetos de universidades inovadores. Para analisar esse problema, foram selecionadas duas universidades públicas: a UFPR Litoral e a USP Leste. Os sujeitos da pesquisa são diretores, coordenadores de curso, presidente de comissão de graduação e professores dessas universidades, os quais responderam a questionários e também foram entrevistados.

Nos encaminhamentos metodológicos desta pesquisa, foram privilegiados instrumentos que me permitiram analisar o modo como a pedagogia universitária se fez

presente em projetos inovadores das universidades selecionadas. Dessa forma, meu movimento de pesquisadora foi na direção de compreender questões relacionadas ao aspecto mais macro da questão, ou seja, não observei a prática dos professores em sala de aula, mas me preocupei em avaliar como as discussões da área da pedagogia universitária embasaram as ações de forma a contribuir com o estabelecimento de uma cultura da docência e construção da identidade docente.

A finalização desta tese, que compreende o capítulo das conclusões e o das considerações finais, teve como objetivo não só discutir a análise dos dados encontrados, mas também apontar rumos para o desenvolvimento de novas pesquisas. Por um lado, o capítulo das conclusões objetivou retomar os objetivos elencados, discuti-los e respondê-los à luz dos dados coletados e analisados. Por outro lado, as considerações finais permitiram, depois de finalizada a tese, ir além dos limites circunscritos pela problemática investigada e, com isso, inserir observações, aspectos que surgiram e que poderão ser objeto de outras pesquisas e/ou orientar instituições que queiram desenvolver ações mais efetivas na formação de seus professores.

No decorrer desse estudo, assim, almejei ampliar as discussões na área da pedagogia universitária, de modo a compreender como a pedagogia pode auxiliar na construção da identidade docente do professor de ensino superior e de que forma os projetos de universidades inovadores estão trabalhando a formação pedagógica de seus professores.

A tese construída permite afirmar que a pedagogia universitária pode se manifestar de diversas maneiras no âmbito do ensino superior. Ou seja, não existe uma fórmula única e cada instituição descobrirá a melhor maneira de organizar as questões pedagógicas e a formação pedagógica de seus professores. No entanto, essa pedagogia manifesta deve colaborar para a construção da identidade docente e, para que isso ocorra, dois pontos são cruciais: a instauração de uma cultura da docência e uma pedagogia que não serve a burocracia, mas é servida por ela. Projetos inovadores, como desdobramento dos interesses dessa tese, necessitam da pedagogia universitária como instrumento facilitador da efetivação de suas propostas. Sendo os professores universitários pouco formados, no contexto brasileiro, para lidar com questões pedagógicas, como poderão tais docentes vivenciar, criar, construir, reconstruir, criticar, recriar a inovação se não forem armados pedagogicamente para isso? A luta pela implantação de universidades novas que sejam inovadoras valorizando a sua função social defendida neste estudo, tem que se valer, dentre outras, de munição pedagógica.

1. Fundamentação teórica

Neste capítulo, serão tratados os pressupostos teóricos que fundamentam esta tese e que, consequentemente, auxiliarão na consolidação de respostas aos objetivos propostos. Primeiramente, há a apresentação de um histórico do ensino superior brasileiro e da construção da universidade no Brasil e a discussão da função social dessa universidade na atualidade. Na sequência, discuto sobre o papel da pedagogia e da didática nas práticas desenvolvidas no espaço universitário. Depois, reflito sobre como o currículo e o projeto pedagógico institucional cooperam para a construção de propostas inovadoras. Ainda, é feita a definição de cultura e identidade e a articulação desses dois conceitos com os conceitos de pedagogia universitária e de didática e a atividade de ensinar na universidade. E, por fim, uma reflexão sobre a formação pedagógica do professor universitário.

1.1 A história do ensino superior brasileiro e a constituição da universidade no Brasil

A primeira parte da discussão teórica desse estudo se volta para o histórico da construção do ensino superior brasileiro e, na sequência, da universidade no Brasil. Esse retrospecto se faz necessário para o entendimento das perspectivas que fundamentaram sua organização (modelos napoleônico, humboldtiano e americano), para explorar alguns aspectos da crise anunciada na atualidade do ensino superior e para compreender como a pouca valorização da formação pedagógica do professor nesse nível de ensino parece ter raízes antigas. A história que me proponho a destacar aqui é a da constituição da universidade brasileira, uma vez que meu campo de pesquisa está relacionado com duas universidades públicas. No entanto, para uma compreensão da configuração do ensino universitário, tratarei do ensino superior de maneira ampla, abarcando as várias formas que este ensino assumiu ao longo dos séculos XIX e XX. Assim, a história da universidade no Brasil será discutida a partir de sua relação com o ensino superior como um todo.

As sementes da universidade brasileira começam a brotar com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, em 1549. Do período em que os jesuítas permaneceram em terras brasileiras (de 1549 a 1759) e foram os responsáveis pela implantação do sistema educacional, Cunha, L. A. (2007a) aponta a organização de alguns cursos[4]. Com a expulsão

---

[4] Conforme explicitado por Cunha, L. A. (2007a: 53-60), os seguintes cursos foram organizados de maneira a se considerar como de nível superior: "o ensino de Filosofia, Teologia e Matemática (o do colégio da

da Companhia de Jesus do Brasil no ano de 1759, houve o consequente fechamento dos colégios jesuítas e os cursos superiores assumiram outras formas e ocorreram em outros espaços, mas não houve a fundação de nenhuma universidade.

A chegada da família real em 1808 acaba impondo um repensar de objetivos para o ensino superior. Se antes a formação se voltava para o sacerdócio da Igreja Católica, no início do século XIX, o governo se vê obrigado a criar cursos que formassem profissionais mais especializados para servir aos interesses da corte portuguesa. Ainda que o foco do ensino superior tenha se expandido nesse período, é importante ressaltar que essa mudança não resultou na criação efetiva de nenhuma universidade. Segundo Cunha, L.A. (2007a: 65-71), mesmo com a independência do Brasil, em 1822, a organização dos cursos superiores permaneceu praticamente inalterada, mantendo-se a estrutura das escolas superiores. Entre as modificações mais significativas nesse período, é possível apontar a instalação do curso de direito, "da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e a da Escola de Minas de Ouro Preto, um ano depois".

Durante o século XIX, o Brasil, no campo cultural, seguia muitas ideias defendidas pelos intelectuais franceses. Essa dependência cultural fez com que, no momento da instalação de nosso ensino superior, muitas das ideias presentes na França com relação a esse ensino fossem incorporadas em solo brasileiro. Além da influência cultural francesa, o Brasil tinha como objetivo primordial, como dito anteriormente, formar profissionais que servissem aos interesses do governo; sendo assim, esses dois fatores colaboraram para que o modelo napoleônico de universidade ganhasse força e estruturasse nosso ensino superior.

É interessante notar que Napoleão, ao criar a Universidade da França, se utiliza do espaço universitário para a manutenção do poder:

> A Revolução Francesa durante um curto período realizou a esperança de Comte de conciliar a ditadura de governo com a liberdade de pensamento. Entretanto, Napoleão Bonaparte, ao restaurar o Império, assinou uma concordata com o papa e criou a Universidade da França destinada ao controle do ensino. A partir desse movimento, a universidade tornou-se reacionária, composta de sábios que, mantidos pelos governos, uniam-se a eles para a "exploração das massas". (CUNHA, L. A., 2007a: 90)

Bahia)", sendo que o provável primeiro curso superior no Brasil foi criado em 1572, com os cursos de Artes e Teologia na Bahia. Além da Bahia, é possível destacar a existência de cursos superiores, principalmente de Filosofia, em outros lugares, entre eles, Rio de Janeiro (1638), Olinda (1687), Recife (1721), Maranhão (1688), Pará (1695), São Paulo de Piratininga (1708) e Mariana (1750).

Na configuração do modelo napoleônico, no processo de ensino-aprendizagem, o docente é o detentor do conhecimento, enquanto o discente deve manter-se passivo diante do que lhe é transmitido e memorizar os conteúdos. Não se espera que o aluno questione o conhecimento adquirido, pois o objetivo é manter o *status quo*. Como há uma preocupação em formar pessoal para atender ao governo, foca-se o ensino para as elites e o conhecimento tecnicista. Além disso, há uma dependência do Estado e das agências para desenvolver pesquisa.

Para o ensino superior brasileiro, esse modelo francês significou mais o preenchimento do quadro de profissionais do que necessariamente o desenvolvimento de pesquisa. Além disso, as faculdades constituíram-se como institutos isolados e os alunos não tinham flexibilidade ou autonomia para direcionar sua formação.

Por mais de um século, o ensino superior brasileiro manteve os objetivos do modelo napoleônico, no entanto, não podemos afirmar que durante o século XIX havia universidade no Brasil[5]. O que, sim, havia eram escolas superiores que se configuravam de acordo com o modelo napoleônico e se preocupavam, dessa maneira, com a formação de profissionais para atender aos interesses do Estado. Fávero (2006) aponta essa resistência em se criar uma universidade brasileira, no período colonial e no monárquico, como uma estratégia de Portugal para evitar qualquer movimentação no sentido de independência cultural e política. Será, então, a estratégia portuguesa contra ideais de independência o motivo que levou os primeiros intentos de se concretizar um projeto de universidade no Brasil a ocorrerem somente no início do século XX?

Na fase inicial da república, houve então uma expansão do ensino superior, facilitando, inclusive, o acesso a esse nível de ensino. Cunha, L. A. (2007a) explica que ocorreu uma multiplicação de estabelecimentos de ensino, os quais não se subordinavam ao setor estatal. Nesta nova perspectiva, surgiram algumas universidades que tiveram uma existência passageira. Entre elas, a Universidade de Manaus, que funcionou de 1909 a 1926; a Universidade de São Paulo, com início de suas atividades em 1912 e provável encerramento

---

[5] Segundo Buarque (2003: 41), "é irônico que a universidade brasileira tenha sido criada para que fosse concedido o título de Doutor Honoris Causa ao Rei Leopoldo da Bélgica, em visita ao Brasil, no ano de 1922. Não fosse por aquela visita e a ingênua vaidade de um monarca ou capricho de algum de seus cortesãos, a universidade brasileira talvez tivesse demorado mais 10 ou 20 anos para ser criada. (...) Entre 1922 e 1934, a Universidade do Brasil e do Rei Leopoldo, no Rio de Janeiro, foi a única e precária instituição universitária, embora já existissem no país diversos cursos de ensino superior".

em 1917; a Universidade do Paraná, também com instalação no ano de 1912, mas com dissolução em 1915. Por outro lado, alguns projetos conseguiram assegurar uma longa duração à universidade. É o caso da Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 e da Universidade de Minas Gerais, criada em 1927.

No entanto, já é possível notar que, desde sua implantação, a universidade no Brasil foi alvo de críticas, principalmente porque não ocorria a esperada integração entre as faculdades.

Na era Vargas (1930-1945), ocorreram as primeiras tentativas de constituir uma universidade brasileira escapando dos moldes napoleônicos. A fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935) se configurou como um esforço inicial para o estabelecimento de um novo modelo organizacional no ensino superior, o humboldtiano (ou alemão) [6].

> (...) é a criação da Universidade de S. Paulo em 1934 e da Universidade do Distrito Federal em 1935 que irá desencadear o processo de adoção, ainda que tentativo e parcial, de alguns traços fundamentais de um modelo de universidade assemelhado ao modelo alemão ou humboldtiano na universidade brasileira. (SGUISSARDI, 2006: 354)

O modelo humboldtiano, ainda segundo Sguissardi (2006: 352-353), foi "constituído a partir das ideias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher e foi experimentado em especial na Universidade de Berlin, na primeira metade do século XIX". Para a Alemanha, tal modelo de universidade significava impulsionar e desenvolver sua indústria e tornar-se independente no campo da ciência e da cultura.

Neste modelo, o professor não é o único detentor do conhecimento. Ele constrói o conhecimento juntamente com os alunos, portanto, espera-se que os alunos interajam com este conhecimento, que é entendido como em constante movimento e transformação. Além disso, por buscar-se a verdade e o exercício do intelecto e da consciência crítica, há um consequente desenvolvimento da pesquisa. A universidade ganha mais autonomia, mas continua preocupando-se em formar as elites. Este modelo se caracteriza da seguinte forma:

---

[6] Segundo Sguissardi (2006), tanto no caso da USP quanto da UDF, apesar de inspiradas no modelo humboldtiano, essas universidades não mantiveram o projeto inicial. No entanto, a proposta da UDF não desapareceu completamente. Ela ressurgiria em outras novas universidades. Por exemplo, pode-se arriscar afirmar que tal proposta tomaria corpo, em formato um pouco diferenciado, na Unicamp e na UFSCar. É importante ressaltar que a Unicamp foi legalmente criada em 1962 e a UFSCar em 1968.

> A exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da actividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objectivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites. (SANTOS, 2008: 193)

Os princípios defendidos por Humboldt garantem a identidade da universidade e a diferenciam de instituições de ensino superior que não priorizam tais princípios. Entre essas noções fundamentais, segundo Pereira (2009), estão a formação pautada na pesquisa, o elo entre ensino e pesquisa, a interdisciplinaridade, a relação entre Estado e Universidade e a autonomia para a administração da instituição e para a produção de ciência.

No período que vai de 1945 a 1964, de acordo com Cunha, L. A. (2007b), ocorre uma expansão representativa do ensino superior no Brasil, principalmente no que se refere às universidades.

O período seguinte será determinante para a configuração da universidade na medida em que, pela primeira vez, ela foi definindo-se, legalmente, como um espaço de desenvolvimento de pesquisa. A partir da Reforma Universitária de 1968, lei nº. 5.540/68, à universidade foram atribuídos três papéis: o do ensino, o da pesquisa e o da extensão[7]. No entanto, apenas algumas universidades acabaram conseguindo desempenhar esses três eixos, descaracterizando, assim, sua identidade como universidade. Este fenômeno, no entanto, não se restringe à realidade brasileira. Ao tratar da questão da universidade e sua produtividade no contexto europeu, Santos descreve a seguinte situação:

> A natureza da investigação básica tornou-se problemática nos últimos trintas anos, quer porque os seus custos aumentaram exponencialmente, quer porque a conversão progressiva da ciência em força produtiva acabou por pôr em causa a própria validade da distinção entre investigação básica e aplicada. Em primeiro lugar, as grandes empresas multinacionais criaram os seus próprios centros de investigação (...). Em segundo lugar, o próprio Estado criou centros de investigação não universitários (...). Em terceiro lugar, o Estado procurou seleccionar as universidades e os centros de investigação com maior capacidade de investigação e concentrar neles os recursos financeiros disponíveis. (SANTOS, 2008: 201)

No que se refere ao modelo de universidade desse período, é possível destacar a importância dos fundamentos do modelo humboldtiano, uma vez que as atividades de pesquisa e extensão se aliam ao ensino; no entanto, como explica Cunha, L. A. (2007c), o

---

[7] Segundo Pereira (2009), a ideia da extensão surge a partir do modelo da universidade norte-americana.

idealismo alemão serviu de base para a Reforma de 68, mas o modelo organizacional é, indiscutivelmente, norte-americano. Ainda segundo o referido autor, a organização norte-americana se caracterizava pelos seguintes pontos: os recursos humanos e materiais eram agrupados em função dos departamentos, o conhecimento passava a ser ordenado por disciplinas e o cumprimento do currículo pelos alunos era contabilizado pelo sistema de créditos.

Apesar da importância do modelo humboldtiano para a construção de uma universidade brasileira, o que se percebeu nas tentativas de instalação desse modelo foi que não houve uma fidelidade aos ideais do projeto original. Como afirma Pereira (2009: 34), no modelo humboldtiano, o desenvolvimento do aspecto científico deveria caminhar junto ao desenvolvimento do "aspecto moral dos indivíduos", sendo que ambos objetivavam "o bem público da nação". No caso do Brasil, ao longo dos anos, o desenvolvimento da ciência se desvinculou da "constituição moral e cultural de seu povo" para se aliar estritamente às necessidades econômicas.

Podemos concluir, então, que o Brasil inicia a constituição do ensino universitário somente no início do século XX? Segundo Sguissardi (2006: 353), nosso país "tem sido o último ou um dos últimos a constituir e reconhecer oficialmente universidades". Suas bases foram tanto o modelo napoleônico quanto o humboldtiano. No entanto, até hoje há uma predominância de características do modelo napoleônico, mas com o sistema organizacional norte-americano. A resistência ao modelo humboldtiano, ainda de acordo com Sguissardi (2006: 363), "será uma marca dos anos 80" (do século XX). Esse modelo é considerado caro e não possível de ser financiado pelo governo, fato este que colabora para que identifiquemos somente alguns centros que conseguem articular ensino e pesquisa e "uma maioria de universidades de ensino". O irônico nessa situação é que, ainda que essas universidades se voltem mais para o eixo do ensino, não o articulando com a pesquisa e a extensão, a formação pedagógica do docente universitário não é valorizada no contexto brasileiro. Como discutido anteriormente, sua formação na pós-graduação foca, essencialmente, a pesquisa.

É na perspectiva descrita no parágrafo anterior que chegamos à universidade dos anos 90 do século XX. Analisar essa década para o ensino superior pressupõe a discussão da Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), promulgada em dezembro de 1996, e da expansão do ensino superior (como nunca havia ocorrido antes) promovida essencialmente pela iniciativa privada.

Na LDB/96, artigo 45º, fica estabelecido que "a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização". Esse artigo possibilitou que o ensino superior tomasse outros formatos, além do da universidade, e que a iniciativa privada fosse contemplada para investir nesse nível de ensino.

O contexto histórico da aprovação da lei 9.394 é marcado por uma tentativa de reforma do aparelho do Estado. De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2001), o governo federal buscava uma flexibilização administrativa, que significava um processo de desestatização e, consequente, privatização dos serviços públicos, entre eles a educação.

Essa tentativa de desestatização dos serviços públicos, inclusive da educação superior, foi uma das estratégias encontradas pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), coordenado pelo então ministro Bresser Pereira, para reduzir os gastos públicos e reformar o Estado para superar a crise econômica da época. Para Silva Junior e Sguissardi (2001), essa política iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil de 1995 a 2002, foi extremamente danosa à organização da universidade brasileira. Ao prefaciar o livro dos autores citados, Oliveira afirma o seguinte:

> O livro de João dos Reis Silva Junior e Valdemar Sguissardi é a narrativa, crítica, do horror que está sendo perpetrado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso na educação superior. (OLIVEIRA, 2001: 7)

Ainda segundo Silva Junior e Sguissardi (2001: 53-55), o capítulo que aborda a educação superior na LDB/96, da forma que foi elaborado, constitui uma "adequada moldura jurídica para a maioria dessas propostas". Além disso, segundo eles:

> A LDB é omissa em relação ao princípio da associação ensino, pesquisa e extensão, cuja obediência seria exigida, segundo os Decretos 2.207, de abril de 1997, e 2.306, de agosto de 1997, apenas das IES organizadas sob a forma de universidade. (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2001: 53-55)

Nesses novos formatos e com o processo de desestatização, as instituições de ensino superior (IES), como explica Steiner (2006: 329), podem ser instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e de direito público ou privado; instituições privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, "quando não visam a lucros e são geridas por pessoas físicas ou jurídicas de caráter comunitário"; e instituições particulares. Tais instituições podem ser representadas por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. Essa classificação está explicitada no decreto 3860, de julho

de 2001, em seu artigo sétimo. De acordo com esse decreto, somente as universidades têm o dever de promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e poderão desenvolver programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Tanto as universidades quanto os centros universitários possuem autonomia universitária. Os centros universitários, ainda, são definidos como pluricurriculares e precisam prezar pela excelência do ensino. As faculdades integradas, por sua vez, devem apresentar "propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento", sendo que sua organização tem "regimento comum e comando unificado". Já a explicação do que seriam os institutos ou escolas superiores não está tão clara neste decreto. A redação do decreto 5773/2006 parece objetivar desfazer essa confusão de nomenclaturas e oficializar também as instituições de educação superior tecnológica. Em seu artigo 12º, determina a classificação das IES em três categorias: faculdades, centros universitários e universidades. Assim, o parecer 218/2006 do Conselho Nacional de Educação, ao discutir o decreto 5773/2006, reforça que:

> (...) as Instituições credenciadas como Faculdades Integradas, Instituto Superior de Educação, Faculdades de Tecnologia, Faculdades Associadas, Escolas Superiores ou denominação semelhante são consideradas para fins de organização e prerrogativas acadêmicas como faculdades. (...) Os órgãos próprios do MEC não podem aceitar denominações "Faculdades" que incluam expressões como "Universidade", "Uni", "Centro", "Autônomas", etc, porque estas comumente gozam de autonomia universitária.

Ainda sobre a LDB/96, é importante ressaltar o fato de que não há nenhuma menção sobre a formação pedagógica dos professores de ensino superior nesse documento. No artigo 65, fica especificado que a formação do docente universitário não precisa incluir a prática de ensino. E, no artigo 66, fica atestado que, para exercer o magistério no ensino superior, é necessária a titulação de mestre ou doutor; excluindo, assim, qualquer exigência de conhecimento pedagógico para trabalhar nesse nível de ensino.

Os resultados da política para o ensino superior iniciada em meados dos anos 90, principalmente com a publicação da LDB/96, podem ser verificados nos dados do **Censo da Educação Superior de 2009** (2010), realizado com 2314 IES, os quais revelam uma predominância de IES privadas: 89,4% do número total. No entanto, os dados também indicam uma reação (ainda que tímida) no setor público: "o número de instituições públicas cresceu 3,8% de 2008 para 2009, enquanto o número de instituições privadas cresceu 2,6%".

No que se refere à estrutura dessas IES, ainda de acordo com o mesmo censo (2010: 11): "a organização acadêmica Faculdades continua caracterizando a educação superior, com participação percentual de 85% do total de IES em 2009".

Podemos concluir esse levantamento histórico da construção do ensino superior brasileiro destacando que, desde sua criação, esse nível de ensino foi alvo de críticas. Primeiramente, porque levamos muito tempo nos preocupando em formar institutos isolados, fato que retardou a criação das universidades e que pode estar relacionado a estratégias da coroa portuguesa em inibir ações em favor da independência cultural e política brasileira. Em seguida, quando essas IES foram finalmente instituídas, se organizaram, na maioria das vezes, como um aglomerado de faculdades isoladas. E, nesta configuração, houve pouco espaço para a pesquisa (seguindo-se mais o modelo napoleônico do que o humboldtiano de universidade); e o ensino, por sua vez, estava focado na formação de profissionais para atender às necessidades do Estado. Durante a primeira metade do século XX, houve a criação da universidade brasileira e a discussão sobre a ineficácia e o atraso dos modelos pedagógicos universitários e a alienação dessa universidade para os problemas de nossa sociedade. No entanto, poucas mudanças foram implantadas para resolver essas falhas identificadas no ensino superior. É somente na segunda metade do século XX que fica oficializada a articulação entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades, mas, mesmo assim, somente algumas IES conseguem desenvolver esses três eixos. No final do século XX, assistimos a um processo de privatização do ensino superior, com uma expansão de 152% no número de IES e 140% no número de matrículas nessas instituições no período de 1997 a 2006.

Iniciamos o século XXI, dessa maneira, com o seguinte quadro: uma expansão significativa das IES, impulsionada principalmente pelo setor privado; no entanto, com um tímido intento do setor público em reverter essa tendência, o qual é identificado no **Censo da Educação Superior de 2009**. Ainda de acordo com o mesmo censo, alcançamos o índice de quase seis milhões de estudantes matriculados nas IES (modalidade presencial e a distância). Porém, o aumento da oferta de vagas não veio acompanhado de equivalência de qualidade; de acordo com o Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) 2009[8], constatou-se o seguinte:

---

[8] Esse índice é gerado por uma avaliação realizada pelo MEC, com conceito que vai de 1 a 5, sendo que os conceitos 1 e 2 são considerados insatisfatórios e 4 e 5 representam excelência. Nessa avaliação, se inclui o desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a titulação e o regime de trabalho docente, a qualidade do projeto político-pedagógico dos cursos e a infraestrutura das instituições. Para mais informações sobre o ICG, consultar o site http://www.inep.gov.br/areaigc/.

> (...) foram avaliados 1.695 instituições de educação superior e 6.804 cursos. Apenas 4,5% dos cursos obtiveram conceito 5 e 14,54%, o quatro; 36,05% ficaram com o três e 23,15, com o dois. O conceito 1 foi recebido por 3,20%.

Almeida e Pimenta (2009: 17) chegam a descrever esse aumento quantitativo, sem acompanhamento qualitativo, como um processo de *fastfoodização*. Segundo as autoras, o ensino superior passa a representar uma "imensa usina de produção", no qual o estudante, diante de um processo ligeiro de aprendizagem, se preocupará em cumprir créditos para obter o diploma. O processo de formação, assim, se assemelha a um supermercado, em que "as disciplinas estão expostas em gôndolas", para o estudante escolher. Além disso, academicamente, esse ensino se caracteriza no formato de Faculdades.

Os professores, por sua vez, constituem uma maioria de mestres e especialistas; os doutores correspondem a 27% do número total. A formação desses docentes, ademais, não prevê quase nenhum tipo de conhecimento pedagógico para atuar nas IES, sendo que essa precariedade com relação à formação pedagógica está atestada em lei (LDB/96 artigos 65 e 66)[9].

Todavia, nem tudo é lamento na realidade atual do ensino superior brasileiro, pode-se também elencar algumas iniciativas que indicam avanços. Primeiramente, é preciso reconhecer que o governo federal, nas duas últimas décadas, tem se preocupado em apresentar dados e avaliar as IES, como fica demonstrado nos trabalhos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Censo da Educação Superior e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Ainda que seja possível discorrer críticas a esses processos avaliativos e à forma como o governo vem fazendo uso dos resultados obtidos, tem-se que reconhecer a importância dos dados gerados por tais processos para uma compreensão e uma análise mais apurada da situação do ensino superior brasileiro. Como ponto falho de parte desse sistema avaliativo desenhado pelo governo concordo com a afirmação de Cunha, M. I.:

---

[9] Ainda, pode-se afirmar que, quando há uma preocupação com a formação pedagógica de mestrandos e doutorandos, há uma tímida *preparação pedagógica* que, muitas vezes, pode se resumir na oferta de uma disciplina – metodologia do ensino superior – em grande parte assentada na perspectiva tecnicista da didática. Esse tecnicismo focaria técnicas e estratégias de sala de aula, ignorando as questões que a envolvem, ou seja, não há uma preocupação em discutir a importância do projeto político pedagógico dos cursos e disciplinas; o ensino aparece descolado da pesquisa; há uma ênfase na transmissão de conhecimentos; ignora-se a relação conhecimento e sociedade e o consequente significado dos conhecimentos científicos na produção da sociedade humana, na formação dos estudantes.

> Mesmo que esse processo, que inclui a avaliação, possa trazer, num espaço de contradição, alguns resultados positivos para a qualidade educativa, representa um perigo ao tornar-se o padrão único que provém de um *ethos* externo, anulando as configurações de autoria das universidades de um projeto político-pedagógico próprio. (...) Nesse marco, as grandes discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade, especialmente nos países em desenvolvimento, vão se perdendo e, em seu lugar, são colocadas energias para dar conta da qualidade imposta pelos processos avaliativos externos. (CUNHA, M. I., 2009: 215)

Em segundo lugar, fica evidente que o governo federal, principalmente na gestão do presidente Lula (2003-2010), desenvolveu medidas de inclusão na educação superior. Uma delas foi a criação do Programa Universidade para Todos, o ProUni, em 2004. Conforme site organizado pelo MEC para explicar este programa, os alunos de ensino médio, provenientes da escola pública ou da escola particular (neste caso, somente os que tiveram bolsa integral), estudantes com deficiência e docentes do quadro efetivo da rede pública concorrendo a cursos de licenciatura, com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio (sendo que o professor não necessita comprovar renda), têm o direito a concorrer a uma bolsa integral ou parcial para IES particulares. A seleção desses candidatos é realizada a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as IES participantes do programa ganham isenção de alguns tributos. Outra medida tomada foi a instituição de políticas de cotas[10] para negros e alunos das escolas públicas em diversas universidades públicas. Conforme a cartilha **Cotas raciais, por que sim?** (LOPES, 2006: 18), em 2005, "já são 15 as universidades públicas (federais e estaduais) que adotaram políticas de ação afirmativa"; é possível dizer que esse número, pelo menos, dobrou até 2010[11]. Tais medidas inclusivas ainda geram discursos controversos em vários setores da sociedade brasileira, no entanto, como ações afirmativas,

---

[10] De acordo com a cartilha **Cotas raciais, por que sim?** (2006: 7-17), a primeira universidade a adotar o sistema de cotas foi a UERJ, no ano de 2002, último ano da gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC): 50% para candidatos/as da rede pública de ensino e 40% para candidatos/as que se autodeclarassem pretos/as ou pardos/as. Ainda, foi iniciado o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas no governo de FHC, "as quais se intensificaram no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva".

[11] Em 11 de outubro de 2012, a presidente Dilma Rousseff assinou o Decreto número 7.824, que regulamenta a Lei número 12.711, sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico e nível médio. No artigo 2º, fica decretado que tais instituições devem reservar, "em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas", sob as seguintes condições: "I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas".

começam a garantir o acesso à universidade pública àqueles que estavam, por questões sociais e históricas, excluídos desse sistema.

Ainda no que se refere ao acesso às universidades públicas, em 2007, foi aprovado o decreto 6.096, o qual instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Segundo o decreto em questão, esse programa objetiva ampliar o acesso e a permanência dos alunos na educação superior, assim como promover "um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais". Além disso, as diretrizes do programa, conforme artigo 2º do decreto, preveem:

> I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
>
> II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
>
> III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
>
> IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
>
> V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
>
> VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Conforme é possível notar no artigo citado acima, há uma preocupação do governo com o uso maximizado do potencial da universidade federal pública, com o aumento de vagas nas universidades federais e da taxa de concluintes dos cursos. Além disso, destaco o item III deste artigo, o qual menciona a necessidade de atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, com a meta de elevar a qualidade de ensino. Talvez esse seja um dos poucos documentos oficiais que admitem a importância de se recorrer a conhecimentos da área educacional para aumentar a qualidade de ensino nas IES. No site do REUNI[12], no item que explica as dimensões desse programa, há informações do que é esperado para a renovação pedagógica da educação superior; entre elas, menciona-se a "previsão de programas de

---

[12] http://REUNI.mec.gov.br/

capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo".

Sobre formar pedagogicamente o professor universitário, ressalto uma proposta da CAPES e duas iniciativas da Universidade de São Paulo (USP), uma para auxiliar na formação inicial do professor universitário e outra direcionada à formação continuada[13].

A CAPES, ao conceder bolsas de pós-graduação (mestrado e doutorado), segundo Pimenta e Anastasiou (2005), determina que os bolsistas participem de atividades pedagógicas por meio de estágio de monitoria ou de cumprimento de disciplina na área da pedagogia. Essa proposta incide, dessa maneira, sobre a formação inicial de professores para a educação superior.

No caso da USP, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), destinado a aprimorar a formação pedagógica dos alunos de pós-graduação (doutorado ou mestrado), foi criado em 2005. Esse programa, como fica explicitado nas portarias GR 3588/2005 e GR 4391/2009, apresenta duas etapas: a de preparação pedagógica e a de estágio supervisionado em docência, sendo que a preparação deve ocorrer antes do estágio. Ainda que não seja obrigatória, tal proposta possibilita aos alunos a oportunidade de contar com questões relacionadas à pedagogia universitária e ter a prática de ensino na graduação em sua formação inicial. No que se refere à formação continuada, na gestão de 2005-2009, a Pró-Reitoria de Graduação criou o Programa de Pedagogia Universitária. Dentre as várias ações institucionais desse programa, foi organizado o Curso de Pedagogia Universitária, o qual era, de acordo com Almeida e Pimenta (2009: 28), "destinado a docentes interessados em sua formação pedagógica, com duração anual e carga de 240 horas". Ainda segundo as referidas autoras, o curso tinha como objetivo:

> (...) estimular o desenvolvimento de intervenções no cotidiano visando efetivar o papel da pedagogia no ensino superior e compreender, renovar e valorizar o seu lugar nas práticas de coordenação pedagógica e de atuação docente nos contextos institucionais, a partir de diagnóstico efetivado com os grupos de trabalho. (ALMEIDA e PIMENTA, 2009: 31)

---

[13] Segundo Anastasiou (2009), a formação continuada de docentes universitários vem sendo realizada sistematicamente desde 1999. Além da iniciativa da USP, a autora aponta outras propostas, entre elas: Centro Universitário de Jaraguá do Sul, a Univille (Universidade de Joinville), a Uniplac (Universidade do Planalto Catarinense), a Unoesc (Universidade do Oeste Catarinense), a Unochapecó (Universidade de Chapecó) e a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

Por fim, retomando um dos objetivos específicos desta tese, que é apresentar e avaliar como as políticas públicas brasileiras e as políticas institucionais estão cooperando para a criação da cultura da docência e a construção da identidade docente do professor universitário em projetos de universidades públicas que são considerados inovadores, ressalto o esforço do governo em implantar propostas que apontam novos caminhos para o ensino superior nessa primeira década do século XXI. No site do MEC, Lorenzoni (2009) comenta a criação de quatro novas universidades federais, UNIAM, UFFS, UNILA e UNILAB[14], que, de acordo com ela, corresponderia à terceira etapa de expansão das universidades federais, a qual foi iniciada em 2004.

Esses projetos se adéquam ao conceito de inovação, segundo Lorenzoni (2009), pelos seguintes motivos: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) faz a integração em uma região de fronteira, entre os estados da região sul, sendo que seus cursos privilegiam "as vocações do campo". As universidades federais da Integração Latino-Americana (UNILA) e Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) expandem o conceito de integração para além do território brasileiro; essas universidades integram o Brasil com as nações da América Latina, África e Ásia, sendo que ambas as instituições contarão com 50% do quadro discente e 50% do quadro docente formado por brasileiros e a outra metade por estrangeiros. A Universidade da Integração Amazônica (UNIAM), por sua vez, apresenta um desenho acadêmico diferenciado, "o aluno ingressa em um dos cinco institutos e só depois de cursar alguns semestres faz a opção pelo curso". Para concluir, a Universidade da Integração Internacional (UNILAB) se mostra inovadora na medida em que possibilita a estudantes brasileiros e estrangeiros residirem no campus da universidade, na região metropolitana de Fortaleza; no entanto, "os alunos estrangeiros terão que fazer o último ano do curso ou o estágio profissional no país de origem".

---

[14] UNIAM (Universidade de Integração da Amazônia) – será criada a partir dos campi da Universidade Federal do Pará e da Universidade Federal Rural da Amazônia, na cidade de Santarém no Pará.

UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul) – tem campi em cinco cidades: Chapecó (SC), Realeza e Laranjeiras do Sul (PR) e Cerro Largo e Erechim (RS).

UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) – está localizada em Foz do Iguaçu (PR), na região Trinacional (fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai).

UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) – está instalada no município de Redenção no Ceará.

Para os objetivos desta pesquisa, escolhi a Universidade Federal do Paraná Setor Litoral (UFPR Litoral), que realizou seu primeiro vestibular no ano de 2005; e a USP Leste, que iniciou suas atividades em 2005. Tais universidades se autodenominam como inovadoras, por isso as selecionei; além desse critério, me pautei no fato dessas instituições oferecerem melhores condições à realização da pesquisa, seja no acesso geográfico, seja no acesso aos profissionais que nelas atuam. Por fim, como tais universidades colocaram seus projetos em andamento há mais tempo, poderiam me oferecer mais dados para responder às perguntas de minha pesquisa. Sobre a proposta dessas universidades, farei uma explicação mais detalhada nos itens 3.2 e 3.3.

Diante do apresentado a respeito da história do ensino superior brasileiro e, mais especificamente, da construção da universidade no Brasil, é possível afirmar que ainda se tem muito a fazer para tornar a educação superior acessível aos concluintes do ensino médio[15] e de qualidade. Com relação à garantia da qualidade, identificamos um intento do governo federal em avaliar anualmente as IES (públicas e particulares). No entanto, essa avaliação, para o caso das IES públicas, não é acompanhada de planos governamentais e/ou esforços políticos que solucionem os problemas identificados; os dados são liberados e cabe às respectivas universidades trabalharem para melhorar os pontos avaliados como deficitários[16]. E as IES particulares no tocante a essas avaliações, por sua vez, têm que buscar melhorias por conta própria. Vimos também que algumas universidades, principalmente as públicas, já estão implantando políticas institucionais para dar conta da deficiência na formação pedagógica de seus alunos de pós-graduação e de seu quadro docente.

Para finalizar, reafirmo que a pedagogia é uma das áreas do conhecimento que pode contribuir para a construção de uma universidade pública brasileira de qualidade. E, nessa tese, tentarei discutir algumas formas de como a pedagogia universitária está munida de estudos e teorias que possibilitariam mudanças significativas na realidade do ensino superior.

---

[15] Segundo o **Censo Escolar 2010**, houve mais de oito milhões e trezentas mil matrículas em 2010. A rede estadual é responsável por 85,9% das matrículas e a privada por 11,8%. Além disso, segundo Melfi (2005: 14), é "muito baixo o número de jovens (na faixa etária entre 17 e 24 anos) matriculados em nossas universidades (cerca de 11%)", sendo que a maior parte estuda em instituições privadas (70%).

[16] De acordo com Fonseca e Oliveira (s.d.: 13), "os resultados da avaliação institucional (instituições, cursos e alunos) continuam reforçando mais o caráter concorrencial, nos moldes da empresa capitalista, do que propriamente o desenvolvimento das IES, com o suposto de respeitar sua história, suas finalidades, responsabilidade social, especificidades e autonomia, questões que o próprio Sinaes advoga".

1.2 A função social da universidade

O objetivo desta parte do estudo é abordar o significado social da universidade no contexto atual no Brasil, compreender suas contradições e limitações e, eventualmente, estabelecer outros significados que não estejam sendo contemplados, mas que considero essenciais, com vistas a situar e respaldar possibilidades de melhoria a partir dos estudos e pesquisas na pedagogia universitária.

O significado social da universidade brasileira na atualidade é um tema complexo, uma vez que, nesta virada de século, variadas temáticas estão sendo tratadas acerca do ensino universitário: reforma universitária, expansão deste nível de ensino, inclusão, avaliação, mudança de paradigma (de moderna para pós-moderna), etc. Todas elas, em certa medida, contribuem para uma delimitação do que seria o significado social da universidade no contexto atual, mas também revelam contradições e interesses diversos.

Para começar, posso acrescentar à complexidade de abordar o significado social da universidade, o fato de ela ser uma instituição em crise. De acordo com Pereira (2009), esta crise é analisada a partir da concepção do modelo humboldtiano de universidade moderna. Assim como Pereira, vários são os autores que apontam tal fato, entre eles, Buarque (2003) que escreveu um artigo intitulado *A Universidade numa Encruzilhada*, no qual afirma "a necessidade de uma revolução no conceito de universidade". Santos (2008), por sua vez, elenca três dimensões desta crise: a da hegemonia, a da legitimidade e a institucional e diz que se a universidade não assumir a mudança do paradigma da modernidade para a pós-modernidade pode tornar-se uma instituição do passado.

Outros autores, como é o caso de Chauí (2003), passam a duvidar de que a universidade seja uma instituição; para ela, a universidade regrediu de instituição para organização social[17]. O que destaco nessa crítica de Chauí (2003: 6-14) é o fato de que a universidade passa a adaptar-se aos interesses econômicos quase sem promover o devido questionamento e, consequentemente, uma série de problemas surge dessa adaptação acrítica. Entre tais problemas, a universidade torna-se flexível para poder adequar-se às contínuas

---

[17] Para Chauí (2003: 6), a organização social é "uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define".

mudanças; a docência distancia-se do caráter formativo e aproxima-se da mera transmissão "rápida de conhecimentos", para que os graduandos possam inserir-se prontamente no mercado de trabalho, e essa necessidade de rapidez para a conclusão dos estudos, por exemplo, faz com que haja a diminuição do tempo de graduação e pós-graduação, causando "o abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação". Além disso, a pesquisa justifica-se "pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores"; surge o conceito de educação continuada, o qual, na verdade, não é educação, mas sim adestramento, uma vez que não pressupõe transformação, mas adaptação às exigências do mercado de trabalho.

Diante dos argumentos mencionados acima com relação à crise da universidade e sua nova configuração na contemporaneidade, se faz importante uma reflexão acerca do seu significado social. Ou seja, se há crise, se a universidade corre o risco de ficar no passado, se ela já não é mais uma instituição, então, qual significado ela tem? É possível recuperar significados sociais ou almejar outros? Quais?

De acordo com Chauí, a universidade, quando se caracteriza como instituição, se diferencia das outras instituições sociais:

> É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. (CHAUÍ, 2003: 6)

Portanto, o que buscarei é estabelecer significados que recuperem esse caráter contestador da universidade, que garantam sua autonomia para lutar contra a exclusão social e a destruição de ideais democráticos.

A discussão sobre a história do ensino superior e a constituição da universidade no Brasil permite questionar: será que nosso país caminha para a segunda década do século XXI com um sistema educacional superior que se configura, salvo raras exceções, de maneira muito semelhante ao surgimento da universidade em nosso país no século XIX? Ou seja, é possível verificar que houve mudanças e transformações neste percurso de dois séculos, principalmente no que se refere ao intento de democratizar o acesso ao ensino superior, no entanto, como afirma Sguissardi:

> Um modelo neoprofissional ou neonapoleônico tem caracterizado o perfil da maioria de nossas instituições de educação superior, que também poderiam ser classificadas como universidades de ensino, escolas profissionais, numa proporção a cada dia maior no confronto com as de perfil neo-humboldtiano ou universidades de pesquisa. (SGUISSARDI, 2006: 365)

Como constatado anteriormente, a crise está batendo na porta da universidade em um contexto global. No caso específico do Brasil, além de todas as questões apontadas sobre esta crise global, temos que dar conta de um sistema universitário que se constituiu tardiamente e, com a exceção de alguns centros, se estrutura de tal forma que seu significado social mais latente é contribuir para a formação de profissionais, não necessariamente para preencher os postos do governo, como era a princípio esperado no modelo napoleônico, mas para servir aos interesses da ordem econômica vigente. Ainda, há uma falta de preocupação com a construção de uma reflexão crítica acerca da realidade e das demandas e exigências da sociedade.

Portanto, o significado social atual da universidade acaba se restringindo à formação rápida de profissionais que nem sempre se relacionam de forma crítica com o conhecimento. Chauí (2003: 7), por exemplo, chega a duvidar do caráter formativo da universidade; para a referida autora a formação não é mais "marca essencial da docência". Assim, o que o estudante recebe não é, necessariamente, formação, mas um treinamento para que se insira no mercado de trabalho e se adapte a ele sem contestá-lo, e mesmo sem compreender o significado social de sua atividade profissional.

Ao concentrar-se em uma formação/treinamento estritamente profissional sem objetivar a formação crítica do aluno, o ensino universitário passa a privilegiar o conhecimento tecnicista em detrimento do acadêmico. Isso acarreta uma relação do aluno com o conhecimento de maneira extremamente pragmática, sem necessariamente estar vinculada a princípios políticos e éticos.

Segundo Charlot (2008: 60), o homem, ao se relacionar com o saber, "se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo". A escola e não só a universidade, tem papel fundamental na relação do homem com o saber. Portanto, é o espaço que deveria garantir o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, no intuito de que, no processo da relação do aluno com o saber, ele se constituísse criticamente e fosse capaz de atuar ética e politicamente nas transformações da sociedade em que está inserido.

Por outro lado, no contexto das comunidades virtuais, de quebras de fronteiras, de diálogos virtuais entre cidadãos de todas as partes do mundo, de viagens frequentes, etc.,

podemos considerar que o conceito de sociedade expandiu-se para muito além da comunidade, cidade, estado ou país de origem. Hoje, mais do que nunca está presente a ideia de que o sujeito faz parte de um mundo que, ainda que façamos as devidas críticas ao conceito de globalização, se tornou globalizado.

Assim, à universidade cabe o papel de formar o aluno para esta nova situação e criar meios de conscientizá-lo de que suas ações podem gerir mudanças, para o bem ou para o mal, e transformações significativas não só em seu entorno, mas também em um contexto global. É esta dicotomia entre o "bem" e o "mal" que a universidade precisa problematizar e fazer com que seus alunos reflitam e se posicionem criticamente, uma vez que sim, serão formados para uma profissão, mas, mais do que isso, deveriam ser formados para serem cidadãos mundiais, que atuam criticamente, que pensam suas ações e estão conscientes do poder que realmente cada sujeito pode, eventualmente, vir a ter na sua relação com o mundo.

Nesse sentido, retomo o conceito de "cidadania mundial" relacionado ao ensino, explicado por Pimenta e Anastasiou:

> (...) a finalidade de educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo a noção de "cidadania mundial". (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005: 81)

Dessa forma, para ir além do formar profissionais, a universidade poderia, primeiramente, buscar trabalhar maneiras de estudar que constituíssem alunos que se relacionam com o conhecimento de maneira profunda, fazendo com que o conhecimento profissional interaja mais intensamente com a reflexão sobre o conhecimento. Cunha e Leite (1996) afirmam existir três tipos de orientação de estudos: o estudo orientado para o *significado*, para a *reprodução* e para a *realização*. Segundo as autoras (1996: 63-64), o estudo orientado para o significado almeja que ocorra um relacionamento entre ideias, a partir do uso de evidências e uma motivação intrínseca. O aluno será questionador do conteúdo e "constrói objetos mentais através de processos que envolvam sínteses e análises sucessivas". A aula será apenas um dos momentos do processo da aprendizagem, que poderá se construir e reconstruir "sob a capacidade constante de esforço, atenção e reflexão". O estudo orientado para a reprodução, por sua vez, não explora o caráter crítico do aluno, mas sim sua capacidade de memorização e fixação dos conteúdos. Há uma "tendência a generalizações muitas vezes

sem evidências suficientes", ou ainda, a reprodução de ideias que não foram suficientemente discutidas. Como resultado, ao contrário do aluno contestador, este aluno aceita o "conhecimento produzido por outros sem ampliar seus quadros de referência". Por fim, o estudo orientado para a realização, tem uma motivação extrínseca, pois os interesses dos alunos se voltam para fora da universidade, mais especificamente, suas respectivas áreas de trabalho. "Para esses estudantes, o trabalho teórico parece estar dissociado da prática".

Podemos afirmar que as discussões de Charlot (2008), Chauí (2003), Cunha e Leite (1996) se aproximam no que se refere à relação do aluno com o conhecimento. Essa relação vai além da simples memorização e reprodução de conteúdos, do adaptar-se ao que já está configurado, é uma relação que deve pautar-se na confrontação, no questionamento do aluno diante do conhecimento. Além disso, tal postura crítica objetiva um posicionamento do aluno de maneira que ele possa transformar seu mundo por meio de sua atividade.

Portanto, concluo que um dos significados sociais da universidade é ser um espaço de formação e não treinamento do aluno. Garantindo formação e não treinamento, esse ensino universitário deveria focar uma aprendizagem pautada na relação do aluno com o saber, de maneira que essa relação considerasse a relação do aluno com o mundo. Nessa relação, se privilegiaria uma abordagem de estudo que fosse profunda, orientada para o significado, ao invés da simples reprodução ou realização.

Esta relação com o saber extrapola a sala de aula da universidade, tal relação ocorre ainda em outros domínios do espaço universitário: o da pesquisa e o da extensão. No entanto, como já afirmamos anteriormente, a pesquisa não é prática comum em todas as IES, ela é obrigatória somente nas IES organizadas no formato de universidades.

Além disso, de acordo com Chauí (2003: 8), os propósitos da pesquisa se transformaram a partir da década de 40 do século XX. De ciência como "investigação teórica com aplicações práticas", passou-se à "força produtiva inserida na lógica do modo de produção capitalista". Santos (2008: 206-207) afirma que até o modelo da multiversidade, que tem como base "uma universidade funcionalizada, disponível para o desempenho de serviços públicos e a satisfação das necessidades sociais", foi acusado de, em muitos casos, ter a responsabilidade social "reduzida às ligações com a indústria".

Assim, tanto a pesquisa quanto a extensão sofrem os abusos das exigências do mercado. Com isso, a universidade passa a ser uma prestadora de serviços à indústria ou a

interesses particulares, desconsiderando que a maior importância deveria ser dada ao benefício da sociedade em geral, e não a interesses de uma minoria detentora do poder e do capital.[18]

Um caminho para a pesquisa e a extensão é que ambas não poderiam perder de vista a necessidade de se tratar os problemas de nosso país. Como Neves (1992) afirma, uma das funções da universidade é:

> (...) produzir diagnósticos e soluções competentes para os problemas sociais do país; ser centro de reflexão e discussão ampla, pensando criticamente a sociedade com vistas a sua transformação, a superação do seu desenvolvimento. (NEVES, 1992: 86)

Esta discussão acerca da pesquisa e da extensão leva a outra, que é função fundamental da universidade: gerar conhecimento. Isso somente se concretiza a partir de um posicionamento crítico do estudante e do professor com relação ao conhecimento, fazendo com que eles interajam com seu objeto de estudo de modo a produzir um conhecimento que nunca estará concluído. Nessa concepção, o conhecimento está aberto a mudanças e transformações e, principalmente, deve estabelecer um vínculo direto com a cultura e com a realidade na qual está inserido. É impensável a geração de conhecimento na universidade sem que ocorra uma reflexão a respeito de como esse conhecimento tornará possível um caminhar da sociedade em direção a uma ordem mais democrática e justa.

Saramago (2010), em conferência de inauguração em um fórum[19] da Universidade Complutense de Madri, tratou da questão da universidade na atualidade de modo a contribuir para as discussões deste capítulo. Segundo o escritor português, a universidade, mais do que um lugar onde se aprende uma profissão, deve se caracterizar como um espaço de confrontação, pois é o último degrau de formação do estudante e deve garantir que este atinja, com plena consciência, o posto de cidadão. Para ele, a universidade atual se preocupa menos com o ensino da cidadania e dos valores cívicos, foca mais a instrução do que a educação e peca por não fazer repercutir os conhecimentos que produz na sociedade. E discorrendo sobre como fazer essa educação repercutir na sociedade, Saramago chega a uma conclusão que se

---

[18] É importante destacar alguns projetos que, ainda sem se enquadrar na pró-reitoria de extensão ou na pró-reitoria de pesquisa, tratam de questões de ensino com o intuito de melhorar a qualidade do ensino público em nosso país. É o caso dos programas Parfor, Pibid, Prodocência, Observatório da Educação (coordenados pela CAPES) e PET (coordenado pelo MEC).

[19] Foro Complutense 2005-2006.

aproxima de uma função social para a educação superior que defendo nesta tese, a formação do bom cidadão:

> Vuelvo a decir que la universidad no nos tiene que salvar, no se trata de salvar a nadie, digamos mejor que la universidad tiene que asumir su responsabilidad en la formación del individuo, y tiene que ir más allá de la persona, porque no se trata sólo de formar un buen informático o un buen médico, o un buen ingeniero, la universidad, además de buenos profesionales debería lanzar buenos ciudadanos.[20] (SARAMAGO, 2010: 55)

Mas a pergunta é: que cidadão é esse? Saramago, mais uma vez, esclarece:

> Bueno, en principio, llamamos buen ciudadano al cumplidor de las leyes. (…) Desde mi punto de vista, el buen ciudadano es el que tiene espíritu crítico, que no se resigna, que no acepta que las cosas sean así, o así se vean sólo porque alguien lo ha decidido. Buen ciudadano me parece aquel que trata de mirar desde todas las perspectivas para ver qué es lo que hay por detrás de las cosas y actuar en consecuencia y responsabilidad, sin bajar la guardia. (…) Nosotros, con un cerebro mayor y parece que más evolucionado, con la inteligencia que portamos, no podemos aceptar que la vida sea sólo mantenernos. Somos seres de preguntas (…).[21] (SARAMAGO, 2010: 59-60)

Após essa reflexão sobre a função social da universidade, cabe retomar o documento oficial que aborda essa questão e analisar, em que medida, encontramos apoio ou não em suas orientações. A LDB/96, em seu artigo 43º, define o seguinte sobre a finalidade da educação superior:

> **I -** estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
>
> **II -** formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
>
> **III -** incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura,

---

[20] Volto a dizer que a universidade não tem que nos salvar, não se trata de salvar ninguém, é melhor dizermos que a universidade tem que assumir sua responsabilidade na formação do indivíduo, e tem que ir para além da pessoa, porque não se trata somente de formar um bom técnico em informática ou um bom médico, ou um bom engenheiro; a universidade, além de bons profissionais, deveria formar bons cidadãos. (Tradução minha)

[21] Bom, a princípio, chamamos bom cidadão aquele que cumpre as leis. (…) No meu ponto de vista, o bom cidadão é o que tem espírito crítico, que não se resigna, que não aceita que as coisas sejam assim, ou de tal forma sejam vistas somente porque alguém assim decidiu. Parece-me que o bom cidadão é aquele que trata de observar a partir de todas as perspectivas para ver o que é que há por detrás das coisas e atuar em conformidade e com responsabilidade, sem baixar a guarda. (…) Nós, com um cérebro mais velho e aparentemente mais evoluído, com a inteligência que carregamos, não podemos aceitar que a vida seja somente sobreviver. Somos seres de perguntas (…). (Tradução minha)

> e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
>
> **IV -** promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
>
> **V -** suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
>
> **VI -** estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
>
> **VII -** promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

É interessante observar que as palavras "crítico/a", "cidadão/ã", "transformação" ou "mudança", "democracia" ou "democrático/a" não aparecem na redação do texto. Pode-se concluir que é esperado que haja uma formação profissional que promova o desenvolvimento do país, mas a direção dessa promoção não fica clara. Conforme o texto, o desenvolvimento deve ser em favor do povo, mas "povo" é uma categoria complexa e, como tal, seu uso retórico não leva em consideração os interesses divergentes e contraditórios que vivem no âmago de toda sociedade. Fica claro também que é preciso que o homem compreenda o meio em que vive e divulgue tal conhecimento.

Assim, repensando as discussões feitas sobre o histórico da construção do ensino superior no Brasil e a temática deste capítulo específico, é possível afirmar que tão importante quanto pensar na oferta e no acesso à educação superior, tão importante quanto a criação de universidades federais com propostas inovadoras, tão importante quanto a expansão do ensino superior (sob a forma de faculdades, centros universitários ou universidades), é pensar o indivíduo que desejamos formar, o tipo de formação que queremos garantir aos nossos alunos.

Nesse sentido, Almeida e Pimenta também contribuem para a discussão sobre a função da universidade de maneira significativa, ressaltando a importância e elucidando o que seria o exercício da crítica:

> Entendemos que a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise

> dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. (...) Entendemos, portanto, que o sentido da educação é o de possibilitar que todos os seres humanos tenham as condições de serem partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída, e responsáveis pela criação de propostas criadoras visando à superação dos danos causados por essa mesma civilização. (ALMEIDA e PIMENTA, 2009: 15-16)

Até aqui, então, definimos dois significados sociais para a universidade, a geração do conhecimento e a formação de profissionais[22]. E esses dois significados se firmam no princípio de que tal conhecimento e formação podem transformar a sociedade para que vivamos de forma justa e igualitária. Assim, formação e conhecimento se darão na reflexão crítica acerca da sociedade e dos problemas que ela nos impõe, no afã de solucioná-los, superá-los. Da universidade, espera-se, dessa maneira, a formação do profissional crítico e do, usando a definição de Saramago, bom cidadão.

Um dos sujeitos responsáveis para que tanto o conhecimento quanto a formação dos alunos se embase em um desenvolvimento crítico do pensamento e se configure no caminho do bom cidadão é o docente universitário. Ele é peça chave (não exclusiva) desta mudança. Portanto, ele também precisa passar por um processo de formação que aborde essas questões. Dessa maneira, acredito ser também papel da universidade a formação continuada de seus professores, para que tanto o trabalho na pesquisa e extensão quanto na docência seja discutido, planejado e orientado em direção às questões apresentadas anteriormente. Nesse sentido, creio que haverá uma indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino de maneira mais coerente.

Tendo em vista toda a discussão tratada anteriormente, afirmo que a universidade tem, pelo menos, os seguintes eixos a cumprir:

- Ser uma instituição e não uma organização social;
- Gerar conhecimento;
- Atuar na docência, pesquisa e extensão visando a solução dos problemas sociais que atingem nosso país e o mundo;

---

[22] É interessante apontar que a dissertação de Carvalho (2010) discute a função da universidade com relação à formação continuada dos professores da Educação Básica, focando o caso da UFPR Setor Litoral, uma das universidades investigadas nessa tese.

- Formar (em oposição a treinar) alunos críticos e conscientes de sua importância e poder na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. Auxiliando, dessa maneira, na constituição de bons cidadãos;
- Garantir a formação contínua de seus professores para que esses lidem com o significado da universidade, discutam o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva de relação com o saber, reflitam acerca da mudança de paradigma (de moderno para o pós-moderno) e almejem formar alunos profundos.

Estou ciente de que o cumprimento desses eixos depende de políticas governamentais e institucionais. O REUNI, por exemplo, já prevê programas de capacitação pedagógica, principalmente quando se estiver implantando um novo modelo de universidade. E a USP, com seu programa PAE, também está tratando da formação pedagógica de seus alunos de pós-graduação, ainda que tal programa seja obrigatório somente aos alunos bolsistas. E a CAPES, conforme Almeida (2012), seguindo a experiência da USP, instituiu a obrigatoriedade aos bolsistas o estágio de docência em 1999. De qualquer maneira, fica explícita a importância da formação pedagógica (inicial e continuada) do docente universitário para que esse possa atuar mais claramente na graduação em direção à formação de profissionais críticos e bons cidadãos e que, juntamente com o ensino, esse professor consiga desenvolver pesquisa e/ou extensão também levando essas questões em consideração.

Na sequência, tratarei de analisar a importância da pedagogia universitária e da área da didática para a formação pedagógica de professores da educação superior. Além disso, abordarei a função desse conhecimento na construção da universidade brasileira na direção do que explicitei neste capítulo.

1.3 A pedagogia e a didática no ensino superior

Como dito anteriormente, não acredito que a pedagogia universitária seja a única área do conhecimento responsável pela superação da crise da universidade que é posta por vários autores atualmente. No entanto, afirmo que a pedagogia pode contribuir significativamente para a formação do docente de modo que muitas mudanças, apontadas como necessárias nesse nível de ensino, sejam implantadas. Além disso, reconhecer que a pedagogia fundamenta também a ação do professor universitário implica uma postura diferenciada, uma vez que o

conhecimento profissional da área (engenharia, enfermagem, odontologia, física, matemática, psicologia, etc.) passa a não ser a única fonte de conhecimento para a atuação docente; contribuindo para a superação da ideia de que um bom engenheiro/enfermeiro/dentista/físico/matemático/ psicólogo sabe, necessariamente, lecionar no curso de engenharia/enfermagem/odontologia/física/matemática/psicologia. Ou ainda, que um pesquisador dessas áreas se torne, necessariamente, um bom professor. Assim, a seguir, discutirei como a pedagogia passou a preocupar-se com questões relacionadas ao ensino superior, as suas principais contribuições para esse nível de ensino e, por fim, como os conhecimentos da didática têm a acrescentar para a prática docente do professor universitário.

É interessante notar, a princípio, que algumas discussões sobre a necessidade de se repensar a universidade nem chegam a cogitar a importância da pedagogia, ainda que esses debates tratem da figura do professor e tenham ocorrido em um período em que estudos importantes da área da pedagogia universitária já se faziam presentes. Por exemplo, em 1998, houve a redação do *Manifesto de Angra*, resultado de uma Reunião da Copea (Coordenação de Programas de Estudos Avançados – UFRJ) em Angra dos Reis a respeito do tema "A Universidade: Presente e Futuro", e a organização de uma série de mesas-redondas sobre o mesmo assunto. Todo esse material foi publicado no livro **Repensando a Universidade** em 2004.

No *Manifesto de Angra*, a temática da pedagogia universitária, ou ainda, a formação pedagógica dos professores não foi considerada para se repensar o futuro da universidade. No que se refere à docência, foram colocados em discussão o regime de trabalho dos professores, a progressão na carreira e a necessidade da diferenciação salarial.

Já nas mesas-redondas, o discurso girou em torno da importância da valorização da pesquisa para o desenvolvimento do país, de modo que esse pudesse assumir uma posição de maior liderança no mercado mundial. No entanto, na mesa-redonda *Regime de trabalho e carreira docente*, a discussão pendeu um pouco para o lado do ensino; em um desses momentos, Carlos Henrique Brito Cruz afirma:

> Um dos pontos que destaco é que, nas nossas universidades, há uma tendência de as avaliações dentro da carreira serem dominadas pelo elemento pesquisa e levarem pouco em conta o elemento ensino. Isso é até um pouco natural, porque é dificílimo avaliar a qualidade do ensino realizado por um professor. Mas deveríamos tratar dessa questão para conseguirmos escapar do questionário, da pesquisa de opinião que se faz ao final do semestre com os alunos. (...) Sugeri como podemos incluir nos mecanismos de análise da carreira variáveis que levem em conta aspectos

> importantes da vida de um professor universitário, como a atividade de ensino e de educação. (CRUZ, 2004: 123-124; 126)

Nelson Castro Faria compara a realidade francesa com a brasileira e comenta:

> (...) na França, onde a coisa foi diferente por razões políticas, foi possível criar uma linha de ensino pelo ensino, dentro da universidade pública, onde convivem pesquisadores que fazem pesquisa, pesquisadores que também ensinam e professores que somente ensinam.
>
> É um exagero, no Brasil, obrigarmos uma universidade subdesenvolvida, com todos os problemas do País, a só ter pesquisadores. É complicado querer criar, em um país no qual não havia nada em 1960, universidades de pesquisadores. Será que esta universidade será só pública de pesquisa, só pública de ensino, ou podem conviver os dois regimes? É muito difícil julgar, em uma universidade federal, a participação dos professores. Há pessoas que só fazem pesquisa, outras que só fazem ensino, mas ensino conta? Em princípio, não conta, quando, na verdade, é uma atividade importante. (FARIA, 2004: 137)

Por último, Humberto Brandi ainda reforça o papel das universidades de pesquisa e de ensino na realidade brasileira:

> A outra questão é que não devemos desenhar uma hierarquia segundo nossos modelos de universidade. Temos que ter uma universidade de pesquisa, de ensino, e uma universidade com vocação regional. A universidade de ensino existe, mas é muito ruim. Em geral, esse papel é cumprido, hoje, pelas universidades privadas. (BRANDI, 2004: 145)

De maneira geral, é possível apreender dessa mesa-redonda que, quando é mencionado, o papel do ensino na universidade brasileira do futuro está relacionado com a necessidade de se avaliá-lo e com a possibilidade de se estabelecer universidades de ensino e outras de pesquisa. Novamente, não é feita a referência à formação pedagógica do professor universitário e a temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Se certas reflexões a respeito de se pensar mudanças para a universidade brasileira desconsideram a pedagogia universitária, outras destacam a importância desse conhecimento para uma melhor compreensão do nível superior, principalmente de estudiosos que integram o campo da educação. No entanto, ainda na área educacional, essa temática passa a ser pesquisada recentemente.

Como explicitado no capítulo sobre a construção da universidade brasileira, os modelos napoleônico e humboldtiano foram os que mais influenciaram nossa educação superior, sendo que o modelo norte-americano teve uma maior significância na área da organização estrutural. No entanto, como aponta Severino (2009: 129), tanto no modelo

napoleônico quanto no humboldtiano, houve um "desprestígio da função docente". No modelo napoleônico, não ocorreu uma preocupação com o preparo docente no que se refere a conhecimentos pedagógicos e didáticos para o ingresso na carreira de professor universitário. O modelo humboldtiano, por sua vez, por focar demasiadamente a pesquisa, acabou por distanciar ainda mais o professor de conhecimentos pedagógicos, uma vez que a pesquisa acabou ganhando maior destaque do que o ensino, pois "a avaliação da qualidade docente passa a pautar-se na produção acadêmica".

Além disso, os conhecimentos pedagógicos como afirma Cunha, M. I. (2009), se configuraram ao redor de temáticas ligadas a processos de ensino-aprendizagem do mundo da criança, o que determinou uma concepção equivocada da amplitude da pedagogia. Desse modo, além do limite histórico da constituição da universidade brasileira para tratar questões relacionadas à formação pedagógica de seus docentes, a própria área da pedagogia, a princípio, não focava este tema. Felizmente, os horizontes se ampliaram e teóricos da educação expandiram seus questionamentos e investigações também para o território da educação superior, principalmente a partir das últimas duas décadas do século XX.

Assim, historicamente, a educação superior brasileira é marcada por uma falta de cuidado com a formação pedagógica de seus docentes. Mesmo na área da educação, estudos relacionados a essa temática foram pouco explorados, é o que constataram André, Simões, Carvalho e Brzezinski em sua pesquisa publicada no artigo *Estado da arte da formação de professores no Brasil*[23]. Segundo conclusão das autoras (1999: 309), no que se refere a estudos sobre a formação de professores (inicial ou continuada) na educação superior, evidencia-se "o silêncio quase total". Ou seja, na última década do século XX, ainda nas pesquisas educacionais, se sente o reflexo do descaso histórico com a formação pedagógica dos professores do ensino superior.

Por outro lado, é possível identificar publicações brasileiras na mesma década que se dedicam a discutir o tema da pedagogia universitária e da formação pedagógica do docente para o ensino superior. Entre essas publicações, destaco os livros **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica** (1998) de Léa Anastasiou; **Docência na universidade** (1998), organizado por Marcos Masetto; **O professor**

---

[23] Nesta pesquisa, as autoras analisaram o conteúdo de 115 artigos de periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses de programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, todos da década de 90.

universitário na transição de paradigmas (1998) de Maria Isabel da Cunha; **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior** (1999) organizado por Denise Leite. Na primeira década do século XXI, os títulos sobre essa temática aumentam consideravelmente e a criação de propostas de formação continuada para os docentes das universidades, como afirma Anastasiou (2009), vem se intensificando desde 1999. Inclusive, publicado em 2012, o livro **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debates**, coordenado por Veiga, já faz um estudo de propostas de formação continuada, em cinco IES brasileiras.

As pesquisas que se desenvolveram, então, na área da pedagogia universitária estão contribuindo para uma transformação necessária na história da universidade brasileira, pois a maioria desses estudos insiste na urgência e na importância de se formar pedagogicamente o professor. Essa mesma preocupação também está presente em outros países:

> Examinando o panorama internacional, constata-se, nos meios educativos dos países mais avançados, um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da Didática. Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e o consequente aumento do número de docentes. Dados da Unesco demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (Unesco/Cresalc, 1996). (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005: 37-38)

Em um congresso[24] europeu do qual participei, cuja temática girava em torno da educação superior, pude constatar dois fatores. O primeiro deles é que a formação pedagógica continuada do docente de ensino superior está tão disseminada em alguns países europeus que uma nova profissão se instituiu dentro de determinadas universidades europeias: o formador de professores universitários. O segundo fator é que países fora do continente europeu e menos desenvolvidos que o Brasil, também demonstram uma preocupação com a formação pedagógica de seus professores. É o caso da Etiópia, que patrocinada por um fundo alemão, conseguiu implantar centros de aprimoramento pedagógico para seus professores universitários.

---

[24] O congresso em questão é o *ICED 2010 – Enhancing Strategies for Global Quality Learning in Higher Education*, realizado de 28 a 30 de junho de 2010 na cidade de Barcelona.

Portanto, além do que constataram Pimenta e Anastasiou (2005), é possível afirmar que países não tão desenvolvidos também já estão começando a se preocupar com a formação pedagógica de seus docentes universitários. Por sua vez, a educação superior brasileira, no contexto em que se encontra atualmente, não tem mais como fugir da discussão sobre a formação pedagógica de seus professores.

Nessa necessidade iminente de abordar temáticas da pedagogia universitária, já foi constituída uma bibliografia significativa. A seguir, explorarei o campo de abrangência da pedagogia no tocante ao ensino superior, abordarei a perspectiva de pedagogia que defendo e farei um resumo dos trabalhos que considero importantes para a compreensão do fenômeno da pedagogia universitária realizados no Brasil e, no que se refere à bibliografia estrangeira, selecionarei as publicações que podem contribuir para tal discussão.

Mas onde se deteria, então, o foco da pedagogia no espaço da educação superior? A pedagogia deve suprir todas as necessidades pedagógicas, ou seja, é a ciência da educação que auxiliará a pensar e discutir questões relacionadas ao projeto político institucional, currículo, avaliação, finalidades da educação em nível superior, perfil dos alunos, etc. Neste sentido, a pedagogia dará fundamentação para que o professor universitário reflita sobre o projeto da instituição na qual atua, o projeto do/s curso/s em que leciona, a função do processo de ensino-aprendizagem que desenvolve, o perfil dos alunos que recebe em suas aulas, as formas de avaliação condizentes com a proposta institucional e de curso, etc.

Dessa maneira, a pedagogia é a ciência da educação que ajudará na construção da identidade docente de professor de ensino superior de forma que ele atue no eixo do ensino de forma crítica e reflexiva, ou seja, conforme afirmam Pimenta e Almeida (2009):

> Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e no projeto político-pedagógico dos cursos, coletivamente consensuado e vivido no cotidiano do ensino e da pesquisa. Projeto esse que é estabelecido a partir do diálogo com o Projeto Político-Pedagógico Institucional, a partir da identidade de cada curso, considerando as demandas da sociedade contemporânea em geral e no contexto do campo e da ação próprio das áreas de saber envolvidas. (ALMEIDA e PIMENTA, 2009: 18-19)

Além do campo de atuação da pedagogia no nível superior, é importante discutir qual perspectiva da pedagogia fundamenta as discussões desta tese e, neste caso, optei pela

pedagogia histórico-crítica[25]. A pedagogia histórico-crítica se firma em bases marxistas. Nesta perspectiva, a relação do homem com o mundo ocorre em um movimento dialético, no qual o sujeito é mudado por esse mundo, mas, ao mesmo tempo, atua sobre ele, sendo capaz de modificá-lo. Assim, concordo com Saviani quando afirma que para entender a formulação do termo pedagogia histórico-crítica, torna-se necessário:

> (...) compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética de história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2008: 93)

Isso significa que defendo uma pedagogia que supere as limitações da lógica reprodutivista de escola. O ambiente escolar, em nível fundamental, médio ou superior, deveria ser um espaço de interação com o conhecimento de modo que esse movimento interativo proporcionasse uma transformação do sujeito.

A interação do sujeito com o conhecimento prevê um processo de ensino-aprendizagem em que os alunos sejam o centro da aula e o professor o mediador entre seus alunos e o conhecimento objetivado. Portanto, o conhecimento não é dado, será alcançado na construção mediada pelo professor; exige-se uma postura questionadora dos alunos e, do professor, um saber para considerar os conhecimentos prévios de seus alunos, um saber para lidar com o contexto em que vivem seus alunos e levar este contexto em consideração em seu planejamento, um saber para organizar os conteúdos, atividades e perguntas de modo a instigar seus alunos ao caminho do conhecimento alvo. Assim, a pedagogia contribuirá para que o professor desenvolva esse pensamento reflexivo e crítico, além do contexto da universidade de maneira geral, também no espaço da sala de aula.

O aspecto da transformação, por sua vez, é essencial nesse movimento do aprender porque não é qualquer transformação que garante a aprendizagem do aluno numa perspectiva histórico-crítica. Essa transformação deve envolver, além da aprendizagem do conhecimento almejado, a formação da cidadania, o despertar do espírito crítico, o gosto pela investigação e

---

[25] Concepção expressa por Dermeval Saviani em seus livros **Escola e democracia** (Campinas, SP: Autores Associados, 2009) e **Pedagogia Histórico-Crítica** (Campinas, SP: Autores Associados, 2008).

criação e a consciência de que nossas ações podem modificar o mundo na direção da democracia e de ideais de justiça para todos. Com isso, como afirma Pimenta (2002: 141), "a escola entra como coadjuvante das lutas pela emancipação humana".

No que se refere aos estudos da pedagogia universitária realizados no Brasil, alguns estudiosos têm mais a contribuir para os encaminhamentos desta tese. É o caso de Pimenta e Anastasiou (2005), que abordam o conceito de identidade docente e Cunha (2005, 2006 e 2007), que se debruça há mais de uma década sobre iniciativas inovadoras no contexto universitário. Há também os esforços de Masetto (2003) e Anastasiou e Alves (Orgs.) (2006) em definir estratégias de ensino para a aula universitária. E, por fim, Veiga (Coord.) e demais autores (2012) discutem propostas de desenvolvimento profissional docente em contextos institucionais.

No livro **Docência no ensino superior** (2005), publicado pela primeira vez em 2002, ressalto a tese defendida por Pimenta e Anastasiou de que há que se constituir uma identidade docente do professor universitário, sendo que essa construção se dá em um processo formativo continuado.

Segundo as autoras (2005), essa identidade docente é burocrática e formal, diz do cargo e da função que o professor ocupa na instituição. Quando se vê o docente no desempenho dessa função, o que se pode ressaltar dessa identidade, na maioria das vezes, é uma percepção de si como ex-aluno/a da educação superior que, portanto, recorre mais a saberes da experiência do que se assume como um docente que detém tanto os conteúdos específicos de sua disciplina quanto os conhecimentos relacionados à ação de ensinar. Ainda, Pimenta e Anastasiou destacam algo que aponto como essencial:

> A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção de identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Para que a identidade do professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria configurar uma identidade *epistemológica* decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005: 88)

Desse modo, torna-se fundamental que, na universidade, o docente encontre espaço para refletir criticamente sobre sua ação de ensinar. Esse esforço reflexivo crítico só poderá ocorrer mediante a confrontação entre conhecimentos teóricos sobre a educação, ensino

superior, pedagogia, didática e a atividade prática e terá como consequência transformações no seu processo de ensinar. Para tanto, o professor precisa estar respaldado de conhecimentos da área pedagógica (por meio da formação inicial e continuada) e encontrar a possibilidade de discutir sua prática em sala de aula e poder transformá-la (por meio da formação continuada). Neste sentido, concordo com Almeida e Pimenta (2009: 21), que afirmam que a docência universitária exige "elementos de várias naturezas, o que coloca os sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação".

É importante frisar que o esforço reflexivo-crítico do docente sobre processos de ensino-aprendizagem ocorrerá do seu primeiro dia de trabalho até o último, trata-se de uma ação que só se concluirá quando o professor realmente não der mais aula, uma vez que o ensino é determinado por mudanças em nossa sociedade, obrigando o professor a constantes reflexões.

Cunha, M. I., nos livros **O professor universitário na transição de paradigmas** (1ª edição 1998; 2ª edição 2005), **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais** (2006) e **Reflexões e práticas em pedagogia universitária** (2007)[26] enfatiza que a universidade precisa de inovação pedagógica e está, de certa maneira, lidando com esta problemática. Ela centra, basicamente, seus estudos em professores universitários que promovem práticas inovadoras em suas aulas.

A estudiosa (1998; 2005) inicia suas discussões sobre o contexto universitário reconhecendo a emergência de um novo paradigma (não mais calcado em uma concepção positivista na relação do homem com o conhecimento), com o intuito de transformar os processos de ensino-aprendizagem já estruturados no ensino superior. Além disso, ela insiste na necessidade de mudança da lógica universitária e na figura do professor como agente motivador desse processo. No entanto, a autora enfatiza que a participação dos alunos é fundamental neste esforço transformador:

> (...) as práticas inovadoras vêm sendo engendradas num movimento inexorável. Parece haver energias externas, envolvendo exigências socioculturais que impulsionam os sujeitos docentes e discentes à mudança. (CUNHA, M. I., 2007: 20)

---

[26] No caso dos dois últimos livros, Cunha, M. I. foi a organizadora.

Ainda, a pesquisadora (2006: 17) introduz o termo "atitudes emancipatórias", o qual indica "um saber fazer que extrapole os processos de reprodução". Portanto, a ação de inovar está relacionada diretamente ao esforço de não reproduzir, de contestar o que já está dado e instituído, caminhando no "sentido da mudança". O docente universitário se qualificaria como inovador a partir do momento que objetivasse uma prática em sala de aula que superasse "as clássicas compreensões de ensinar e aprender".

Para finalizar, em artigo publicado por Cunha, M. I. em seu livro **Pedagogia universitária** (2009: 211-232), a autora reforça as características da inovação explicitadas em seu trabalho anterior (2006). Segundo ela, nas práticas inovadoras de docentes universitários pesquisados, identificou-se um intento de romper com a maneira tradicional de ensinar e aprender; uma divisão na responsabilidade de condução do processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos; uma superação da visão moderna de conhecimento, conduzindo a uma "reconfiguração dos saberes", a qual romperia com algumas dicotomizações (entre elas, "saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, teoria/prática, corpo/alma", etc.); uma nova organização da relação teoria e prática, obrigando o discente a produzir conhecimento a partir da problematização de sua realidade; e uma mediação, que representaria a ligação do "mundo afetivo e o mundo do conhecimento", pressupondo uma relação respeitosa entre professores e alunos de modo que houvesse o prazer de aprender.

Ressaltando a importância das estratégias de ensino para a organização da aula no ensino superior, Masetto (2003) e Anastasiou e Alves (Orgs.) (2006) trazem contribuições importantes para a discussão. Os autores se preocupam com estratégias diferenciadas na aula universitária de modo que elas privilegiem uma relação do aluno com o conhecimento de maneira interativa, crítica e corresponsável por seu próprio processo de aprendizagem.

Anastasiou (2006), ainda, aprofunda a discussão a respeito da relação das estratégias com o processo de ensino-aprendizagem abordando o conceito de lógica dialética. Nesta lógica, o ensino seria a construção do conhecimento fundada em princípios de "movimento, contradição", com uma perspectiva sincrética criada pelo aluno que, por meio do desenvolvimento de uma leitura/compreensão analítica e sistematizada do problema postulado, caminharia em direção a uma síntese[27]. Esta síntese, por sua vez, nunca corresponderia a uma resposta única e final ao problema; pelo contrário, o conhecimento

---

[27] Ainda segundo Anastasiou (2005: 63), a síncrese seria "a visão inicial, não elaborada e, às vezes, caótica" e a síntese, "a conclusão efetiva no pensamento e pelo pensamento do estudante".

construído, nesta lógica dialética, é provisório. O docente, assim, seria o responsável por selecionar estratégias e promover a interação dos alunos com o conhecimento de modo a promover este trabalho dialético com o conhecimento.

É interessante observar que esta preocupação com a seleção de estratégias para promover o processo de ensino-aprendizagem se distancia de uma perspectiva tecnicista de educação, pois as estratégias estão a serviço de um processo de ensino pautado em uma concepção de ensino que prevê a interação do aluno com o conhecimento, de modo a construí-lo e sem considerá-lo definitivo. Dessa forma, fica prevista uma reflexão, por parte do professor, sobre a relação de seu aluno com o conhecimento e sobre formas de construção deste conhecimento, o qual nunca se dará por concluído. Sobre essa relação do aluno com o conhecimento, mediada pelo professor, Gasparin prevê uma superação dos dogmas tradicionais por meio do que ele chama de metodologia dialética de ensino-aprendizagem.

> (...) passam a ser desenvolvidas atitudes e atividades de investigação, reflexão crítica e participação ativa dos educandos na articulação dos conteúdos novos com os anteriores que eles já trazem. O conhecimento sistematizado, neste processo de unidade e luta, nega, incorpora e supera o conhecimento existente, gerando um todo novo de nível superior. (GASPARIN, 2007: 7)

Veiga (Coord.) e demais autoras (2012: 13-18) desenvolvem pesquisa sobre programas de formação continuada para professores universitários em cinco IES (dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Pernambuco), refletindo principalmente sobre "as possibilidades e limites dos programas de desenvolvimento profissional numa perspectiva institucional". Para desenvolver a pesquisa, alguns princípios básicos são defendidos, entre eles, o de que "a existência de um Programa por si só não é suficiente para responder com qualidade à superação das fragilidades da formação pedagógica dos docentes", que tal formação ocorre na relação entre o processo individual e coletivo no espaço de trabalho, levando a um desenvolvimento profissional em "contextos concretos, relacionando a situação de formação com as práticas de sala de aula".

Além disso, Veiga (Coord.) e demais autoras (2012: 17) justificam o estudo por dois motivos: "sinalizar rumos em direção a uma práxis formativa institucional e à criação de uma cultura pedagógica no interior das instituições de educação superior". Nessa perspectiva, é interessante apontar que as autoras defendem posição muito próxima a dessa tese, uma vez que identificam na cultura institucional, principalmente com relação às questões pedagógicas,

um caminho fundamental para que a docência ganhe o significado devido. No item 1.5, discuto o que seria essa cultura institucional e a denomino de "cultura da docência".

Com relação às publicações internacionais, destaco os trabalhos de Zabalza (2004, 2009). Zabalza (2009) se firma na tese, da qual eu compartilho, de que os professores tanto individualmente quanto coletivamente têm poder de impacto e, com isso, adquirem grande responsabilidade sobre a formação de seus estudantes. Dessa forma, segundo o autor:

> La enseñanza, la buena enseñanza, marca diferencias; existe una diferencia sustantiva en cuanto a sus efectos formativos entre una buena y una mala enseñanza. (…) Por eso, saber enseñar implica poseer los conocimientos suficientes sobre la lógica y las condiciones que afectan a su desarrollo.[28] (ZABALZA, 2009: 65)

Deste ponto de vista, Zabalza está atestando a função e a importância da pedagogia no campo universitário. Além disso, ele explora um conceito importante para esta pesquisa e também abordado por Pimenta e Anastasiou (2005), o da identidade profissional. Assim como as pesquisadoras brasileiras, este autor (2004, 2009) reconhece o pouco espaço no ensino universitário para o desenvolvimento da identidade profissional de professor, pois o que ocorre é um vínculo mais direto com o campo científico-profissional (medicina, arquitetura, biologia, jornalismo, etc.) ao qual esse docente pertence e uma ausência de conhecimento a respeito da pedagogia universitária.

A discussão dos conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem e a preocupação com uma reflexão a respeito das condicionantes que afetam a lógica do ensino perpassam os debates propostos pelo autor, a ponto de ele elencar competências necessárias para a formação pedagógica desses docentes universitários. Apesar do conceito de competências gerar controvérsias nos estudos educacionais, é importante reconhecer o esforço de Zabalza em, minimamente, organizar quais delas seriam básicas para a formação pedagógica do docente de ensino superior. Entre essas competências, destaco as de planejar o processo de ensino-aprendizagem, de selecionar e preparar os conteúdos de sua disciplina, de organizar as informações e explicações de maneira compreensível para os alunos, de seguir um planejamento metodológico e elaborar atividades, de desenvolver um bom relacionamento

---

[28] O ensino, o bom ensino, marca diferenças; existe uma diferença substancial no que se refere aos efeitos formativos entre um bom e um mau ensino. (...) Por isso, saber ensinar implica ter conhecimentos suficientes sobre a lógica e as condições que afetam o desenvolvimento. (Tradução minha)

com os alunos, de traçar processos de avaliação, de refletir e pesquisar sobre o processo de ensino e, por fim, de identificar-se com sua instituição e desenvolver um trabalho em equipe.

A pedagogia, assim, é um campo de estudo e, ao mesmo tempo, um campo de atuação na formação pedagógica de professores. Por tratar da temática do ensino superior, define-se como pedagogia universitária, objetiva um ensino superior que possibilite a formação de alunos que sejam profissionais com princípios de cidadania, ética e também críticos, investigadores e capazes de se transformar pela interação com o conhecimento obtido na graduação e, a partir dessa transformação, mudar a sociedade almejando horizontes mais democráticos e justos.

No que se refere à formação pedagógica do professor, a pedagogia universitária pode, primeiramente, auxiliá-lo a estabelecer um vínculo com sua identidade docente. O simples fato de o professor assumir que, juntamente com sua prática como pesquisador e/ou extensionista, há também a docência e que, ao mesmo tempo em que é um profissional de determinada área (arquitetura, economia, nutrição, turismo, etc.), é essencialmente um docente, já daria início a um processo de reconhecimento da formação pedagógica como outra especificidade do seu trabalho no ensino superior. Acredito que a função primeira da pedagogia universitária seria essa, pois sem a identificação com a docência por parte deste sujeito, é difícil estabelecer um intento formativo para as temáticas pedagógicas.

A criação do vínculo do professor com sua identidade docente não ocorreria somente em sua formação inicial. Portanto, o campo de atuação da pedagogia universitária será nos cursos de pós-graduação e nas IES. Na pós-graduação, na mesma medida em que há um esforço por se formar um pesquisador, deveria haver um esforço por se formar um professor universitário. As IES, por sua vez, deveriam se responsabilizar pela formação contínua de seus professores, dando continuidade ao processo formativo iniciado na pós-graduação, levando em consideração, principalmente, seu projeto pedagógico institucional, seu currículo, sua realidade e seu contexto. Além disso, a instituição, ao avaliar a produção de seus docentes, deveria considerar a docência, assim como já considera a pesquisa e a extensão.

Após essa discussão sobre a pedagogia universitária, iniciarei uma reflexão sobre o papel da didática no ensino superior. Antes de qualquer coisa, acredito não ser demais frisar que esta tese se constitui na área de didática e teorias de ensino da FEUSP, em um grupo que estuda a formação de professores (GEPEFE). Portanto, a discussão da importância da didática na formação do docente de ensino superior é fundamental nesta argumentação teórica.

É de conhecimento dos estudiosos da área da didática que, já desde a década de 80, está sendo feita uma discussão a respeito do reposicionamento dessa disciplina na Educação. Esse repensar e ressignificar leva tal disciplina a mudanças, mas sem perder o foco que é a preocupação com os processos de ensino que resultem em aprendizagem. Entre as mudanças propostas para a didática, ressalto a contribuição de alguns estudiosos:

Franco (2010: 84-92) destaca o consenso já atingido para a identidade da didática: "o seu objeto de estudo é o processo de ensino". No entanto, a autora propõe que essa disciplina, para superar seu "caráter aplicacionista", seja concebida como teoria da formação, isto é, à didática caberia o papel de:

> (...) oferecer subsídios para a formação dos sujeitos implicados na tarefa de ensinar/formar, fundando-se numa perspectiva crítico-reflexiva que trará possibilidades de reconstruir as condições de trabalho docente. (FRANCO, 2010: 92)

Libâneo (2010: 43-71) reconhece que, há quase três décadas, os estudiosos da didática lutam para sustentar a legitimidade epistemológica dessa disciplina e sua importância na formação de professores. No entanto, discute como a "sociologização do pensamento pedagógico" contribuiu para que a didática se distraísse e perdesse o seu foco. Para esse estudioso, é fundamental a superação desse problema pela retomada do foco da didática, a qual se daria nos seguintes pontos: "superação de uma didática teoricamente pobre, meramente instrumental, normativa, prescritiva"; preocupação com as relações entre ensino e aprendizagem; e tratar a pesquisa pedagógica nas condições da prática educativa real, ou seja, considerar que "o nuclear da educação, de toda prática educativa, é a formação e o desenvolvimento humano em situações concretas". Ao final de sua argumentação, Libâneo define didática como:

> (...) a sistematização de conhecimentos e práticas referentes aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino e da aprendizagem, visando ao desenvolvimento das capacidades mentais e da personalidade dos alunos, em situações histórico-culturais e institucionais concretas. (LIBÂNEO, 2010: 68)

Ainda, para o referido autor, as pesquisas na área da didática podem se incumbir de problemas tais como:

> (...) análise e organização de conteúdos e metodologias, metodologias cooperativas, procedimentos de ensino, as formas de organização da escola e da aula enquanto práticas educativas, as formas de atuação nos motivos e na formação das personalidades dos alunos. (LIBÂNEO, 2010: 69)

Pimenta (2010: 34-36), por sua vez, se firma em uma concepção de pedagogia que reconhece a prática como eixo fundamental. Sendo a didática uma área da pedagogia, manterá o mesmo eixo, porém o foco recairá sobre o "fenônemo ensino". Para essa estudiosa, a ressignificação da didática:

> (...) aponta para um balanço do ensino como prática social, perguntando-se: em que medida os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos saberes e engendrado novas práticas; superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas produzidas pelo ensino e pela escola? (PIMENTA, 2010: 36)

Assim, para Pimenta, a didática deve ser uma área de estudo da Pedagogia preocupada com a promoção do "fenômeno educativo de ensinar" na direção da "construção de uma sociedade humana mais justa e igualitária".

Essas três linhas de pensamento se aproximam na medida em que determinam o foco da didática nos processos de ensino e, primordialmente, em situações concretas: "o ensino como prática social". Franco, no entanto, parece expandir essa percepção da didática, uma vez que reconhece nessa disciplina uma teoria da formação, a qual auxiliaria o docente a desenvolver uma perspectiva crítico-reflexiva, capacitando-o para reconstruir a sua prática. Pimenta, por outro lado, destaca algo que Franco e Libâneo deixaram um pouco de lado: o caráter transformador que a didática pode ter na direção de uma sociedade mais justa e democrática. Por fim, a visão de Libâneo ganha importância na medida em que ele esclarece como as pesquisas na área da Educação podem retomar o significado e a importância da didática.

Diante do que foi mencionado a respeito do reposicionamento da didática na área da educação, afirmo que o interesse dessa disciplina para o professor universitário deverá girar em torno dos processos de ensino para o nível superior, os quais se dariam em sua aula e, como defendem Pimenta et al, "e em contextos sociais mais amplos" também:

> A compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem não se esgota nesse acontecimento, aula. (...) é necessário que se estabeleçam seus vínculos com as decisões curriculares, com os modos como a escola se organiza, sua estrutura administrativa, a legislação, a organização espaço-tempo, as condições físicas e materiais que condicionam as práticas escolares. (PIMENTA et al, 2010: 10)

Como a didática se volta para os processos de ensino, faz-se necessário apontar uma definição para o conceito de ensino. Considerando as bases teóricas da pedagogia histórico-

crítica e a perspectiva da didática fundamentada nesta tese, parto do princípio que o ensino é um fenômeno complexo, uma prática social que conduzirá à humanização. Ou seja, o ensino pressupõe a interação entre sujeitos (no caso do ensino superior, entre professores universitários e graduandos, pós-graduandos) e essa interação deve ser significativa a ponto de construir conhecimentos que possibilitem a transformação do social em direção a ideias de democracia e justiça.

Portanto, o ensino na universidade, com base nos fundamentos da pedagogia e da didática sustentados nesta pesquisa, com a interação professor e aluno permitiria a esses sujeitos se posicionarem criticamente diante do conhecimento elaborado e modificá-lo e, ao mesmo tempo, serem modificados por esse processo. Conhecimentos e indivíduos transformados acarretariam em mudanças em um contexto mais amplo, isto é, na sociedade como um todo.

Ainda, por se tratar do ensino no nível superior, é possível destacar a possibilidade de desenvolver ensino com pesquisa. Nesse sentido, a prática de pesquisar faria parte das metodologias de ensino no contexto universitário, ou seja, o professor promoveria processos de ensino-aprendizagem em que seus alunos fossem motivados a pesquisar para construir conhecimento. O docente interagiria com os alunos como mediador para orientar a pesquisa de maneira que essa fosse um instrumento para a confrontação de conhecimentos já existentes, a construção de novos conhecimentos e a, consequente, formação de universitários mais ativos e críticos na relação com o conhecimento.

Pedagogia e didática, assim, teriam um papel fundamental nos processos de transformações sociais por meio do ensino no contexto universitário. Os conhecimentos gerados por ambas muniriam o docente de ensino superior para promover a melhor aprendizagem de seus alunos objetivando a construção de conhecimentos e a formação de cidadãos para uma sociedade pensada a partir de princípios democráticos. Para isso, esse docente precisará se valer de uma série de conhecimentos relacionados a questões de ensino-aprendizagem no nível superior de ensino, entre elas, uma reflexão sobre a proposta pedagógica de sua instituição e de seu curso, sobre a constituição do currículo de seu curso, o perfil de seus alunos, como selecionar o conteúdo com a sequência adequada para contemplar a sua ementa e as metodologias e técnicas de ensino apropriadas para lidar com toda essa realidade constatada. De uma maneira resumida, o docente terá quatro pontos a focar: a proposta pedagógica de sua instituição e curso, o conhecimento específico de sua disciplina, o

conhecimento de metodologias e técnicas de ensino e o perfil de seus alunos; pautados em princípios que possibilitem, como reforça Pimenta (2010: 36), “a construção de uma sociedade humana mais justa e igualitária”. Além disso, o processo de ação está imbuído da reflexão, isto é, será papel desse professor refletir teoricamente sobre suas ações práticas para transformá-las.

A princípio, dedicar a atenção aos pontos mencionados anteriormente não parece uma grande exigência para o professor. No entanto, em que momento nós, já docentes universitários, conhecemos ou discutimos a proposta pedagógica da universidade em que trabalhamos, ou ainda, a proposta do curso em que lecionamos? Quando, no curso de pós-graduação (mestrado ou doutorado) refletimos sobre o papel social da universidade?, tivemos a oportunidade de estudar questões relacionadas à metodologia e técnicas de ensino no campo universitário? Quando, em nossas reuniões departamentais, percebemos uma pauta preocupada com o perfil de nossos alunos e em como promover um ensino de melhor qualidade e uma aprendizagem mais efetiva, na direção da construção de uma sociedade mais democrática? Quando participamos de processos formativos que nos incitaram a uma aproximação das teorias educacionais com nossa prática de modo a confrontá-la e possibilitar um processo de ação-reflexão-ação? É provável que muitos de nós, ao respondermos a essas perguntas, diremos “nunca”. Uma realidade, para a perspectiva da didática e da pedagogia, muito pobre e limitada. No entanto, uma realidade que está aí e necessita de mudança imediata.

A didática, nesse sentido, tem valor essencial na formação pedagógica do docente universitário. Seria, como defende Franco, uma teoria da formação, pois fornecerá ao professor ferramentas para analisar sua instituição, seu curso, os conteúdos de sua disciplina, seus alunos e, a partir dessa análise, promover um processo de ensino focado na melhor aprendizagem de seus estudantes e em melhorias sociais, sempre visando a justiça e a igualdade. A pedagogia, por sua vez, seria uma área de conhecimento fundamental para o professor universitário e contribuiria para a construção de sua identidade docente, em uma perspectiva crítico e reflexiva, de modo a que se situe, ele próprio como cidadão em sua área de conhecimento.

1.4 Projeto pedagógico institucional e currículo: o alicerce da inovação no ensino superior

Ao longo deste estudo, afirmei que a universidade enfrenta um momento de crise e que sua função social está em jogo e sendo questionada por estudiosos de áreas diversas. Nosso contexto histórico atual, assim, privilegia, ou até mesmo posso dizer que exige, mudanças e um movimento de se repensar a universidade como um todo. No entanto, promover modificações em uma estrutura tradicional, como se configurou o espaço do ensino superior (não somente no Brasil), não se mostra algo fácil e simples. Propor e praticar inovações neste nível de ensino ainda é exceção à regra; mas se existe o esforço, seguramente um dos seus pontos de partida é a elaboração do currículo e do projeto pedagógico institucional (PPI). O alicerce da inovação está representado, assim, pelo PPI e a constituição de um currículo articulado a ele.

Questionar paradigmas no que se refere ao conceito de "universidade" e vislumbrar o estabelecimento de novos significados é o objetivo deste capítulo. Para clarificar a possibilidade de uma universidade inovadora, analisarei em que medida o currículo e o PPI podem contribuir com a inovação, mudança de paradigma e concretização de novos sentidos e novas ordens. Para iniciar a discussão a respeito da importância do currículo e do PPI na estruturação de propostas inovadoras, abordarei a literatura a respeito da questão do currículo e, na sequência, tratarei do PPI.

Ao tratar a temática do currículo, é fundamental tocar na relação homem-conhecimento, pois a existência do currículo se justifica pela necessidade de organização dos conhecimentos que a humanidade conseguiu acumular ao longo de sua história, de modo a promover um processo de ensino. O modo como o homem se relaciona com o conhecimento em diferentes períodos históricos, portanto, terá influência direta na estruturação curricular. Assim, em seguida, explicitarei como os estudos na área do currículo se intensificaram, como o pensamento moderno determinou a configuração curricular e como os diferentes eixos curriculares (multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar) interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Estudos na área do currículo permitiram compreender a importância desse instrumento de organização do conhecimento para a constituição da estrutura escolar em diferentes níveis. Isto é, o currículo, de acordo com Moreira e Silva (1994), a partir de pesquisas desenvolvidas principalmente a partir do século XX, passou a ser uma área de investigação e análise de

teóricos da educação e, consequentemente, considerado peça chave no entendimento da dinâmica escolar. Com a intensificação dos estudos nesta área, analisar o currículo compreendia estudar questões de poder, ideologia e cultura, ou seja, o currículo começou a ser investigado como explicitação de uma ordem vigente no contexto em que operava.

A vinculação de currículo aos significados de poder, ideologia e cultura está relacionada diretamente à seleção dos conteúdos que o rechearão. A escolha de determinado/s conteúdo/s em detrimento de outro/s não ocorre sem motivo, ao contrário, pode ser justificada por meio de análises de quem detinha o poder para a eleição de tais conteúdos, de quais ideologias vigoravam e qual cultura se mostrava mais dominante na época.

Na perspectiva de que o pensamento predominante em determinado período tem relevância na construção do currículo, Pereira (2005) ressalta que a organização curricular na universidade seguiu a mesma estrutura do pensamento moderno, o qual é influenciado, entre outras teorias, principalmente pelo racionalismo de Descartes e pelas leis da física de Newton (leis deterministas da natureza). Este pensamento moderno, então, implicou em um conhecimento objetivo e se configurou em torno de um sujeito (investigador) separado de um objeto (a ser investigado); a consequência para a estruturação curricular foi a predominância de uma ordem racional, linear e fragmentada, que auxiliaria na compreensão do mundo a partir de tais fundamentos. O trabalho com o conhecimento no campo da linguística, para exemplificar a ótica da concepção moderna, nos dá uma medida dessa fragmentação uma vez que, como diz Fiorin (2008):

> (...) a linguística começa por dividir os períodos em orações; estas, em palavras; estas, em morfemas; estes, em sílabas; estas, em fonemas. Estudam-se, exaustivamente, esses componentes para chegar à compreensão do objeto, a língua. (FIORIN, 2008: 33)

Fiorin (2008: 33-35) faz questão de ressaltar a importância desse modo de compartimentar o objeto para a produção de conhecimento, contribuindo principalmente para um “extraordinário desenvolvimento científico” entre os séculos XIX e XX. Por outro lado, ao analisar sua área de estudo, ele destaca as consequências da “especialização selvagem”, relatando que se torna cada vez mais complicado encontrar linguistas com uma formação abrangente e, no que se refere ao campo da linguagem, há uma clara separação entre os teóricos da linguística e os da literatura.

Após esses questionamentos iniciais, faz-se importante uma definição do que entendo por currículo para a compreensão de propostas inovadoras de universidades brasileiras. Quando tratamos de currículo, segundo Veiga (1995: 26), estamos lidando com "uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive". Essa construção social marca uma visão de mundo, de curso, de profissional que se almeja formar, pois a seleção dos conhecimentos não se dá de maneira neutra. Ainda conforme Veiga:

> O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura. (VEIGA, 1995: 27)

Assim, toda universidade precisa do currículo como documento para expressar ou apresentar o modo de organização do conhecimento em seus cursos de graduação, mas não podemos deixar de ser críticos com relação ao currículo, uma vez que de forma alguma apresenta os conhecimentos de maneira neutra. Esse modo de organização trata tanto dos conhecimentos que foram considerados na constituição desses currículos quanto da abordagem em que tais conhecimentos se explicitarão. No entanto, mais do que um documento, o currículo também será avaliado em sua concretização na prática cotidiana dos processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, concordo com Alves (2002: 40-41) quando ela afirma que o currículo somente pode ser compreendido a partir do "saber dos sujeitos praticantes do currículo", isto é, o currículo se manifesta nas relações estabelecidas entre os alunos, seus professores universitários e os demais integrantes do movimento da aprendizagem, como coordenadores de curso, por exemplo. Currículo, na perspectiva analítica deste trabalho, será então não só o documento preestabelecido, a norma prescritiva dos conteúdos a serem estudados e das metodologias e/ou abordagens para o tratamento de tais conteúdos, como também o produto de um processo construído pelos seus praticantes. Assim, outra questão pode complementar as postuladas inicialmente: a manifestação do currículo pelos seus praticantes realmente o configura como inovador?

Plata (2008) explica a relação do currículo com o cotidiano a partir de uma nova concepção de escola, a qual não se circunscreve a um espaço, normas e conteúdos pré-determinados. Para esse autor, é por isso que se começou a estudar o termo *entornos de*

aprendizaje, ou seja, espaços de interação com o saber que estão além dos limites da escola, da universidade. O currículo, neste sentido, também passa a captar o cotidiano.

Moraes (2010: 303), assim como Alves (2002) e Plata (2008), aponta a importância do cotidiano na construção do currículo, chegando a afirmar que o currículo só é real quando "praticado no cotidiano escolar e resolvido na prática do dia a dia". Na mesma direção, Vasconcellos (2009) afirma:

> O currículo é a espinha dorsal da escola, seu elemento estruturante. Só que não existe currículo "em si": existem sujeitos históricos que são seus agentes, seus construtores e realizadores, nas condições concretas da escola e da sociedade. (VASCONCELLOS, 2009: 38)

Vasconcellos (2009), ainda, discorrerá sobre a atividade discente na construção do currículo e, com isso, conseguirá aclarar um pouco mais como se dá essa prática do currículo no cotidiano e sua consequente validação. Para o autor, o aluno pode ser gestor de seu conhecimento, refletindo sobre sua atividade de estudar, a qual deve ganhar significados para além da simples diplomação; caso contrário, o discente pode chegar a se graduar sem refletir sobre a atividade de estudo, sem se dar conta do por que do conhecimento. Ademais, segundo ele, é fundamental que, se mudanças forem efetuadas no currículo, os alunos precisam estar cientes deste fato para que, no contato com discente de outras escolas (no caso desta pesquisa, outras universidades) que questionem o ensino que eles estão recebendo, tais alunos sejam capazes de explicar e compreender seu processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a compreensão desse processo pelo aluno auxiliaria numa significação da atividade de estudar e também no entendimento da inovação curricular de seu curso.

É possível perceber que, nesta breve introdução sobre a conceituação de currículo, sobre as discussões que estão sendo realizadas na área e sobre a forma que o homem interage com o conhecimento a sua volta, houve uma ampliação do entendimento de currículo e, consequentemente, no modo como os praticantes do currículo se relacionarão com o conhecimento. Na sequência, explicitarei as possibilidades de formatos de currículos, quais concepções de pedagogia expressam e o que tais formatos podem acarretar para o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os vários modelos de currículo escolar, é possível destacar o currículo multidisciplinar que funciona a partir da lógica da fragmentação do conhecimento, na qual há uma justaposição de disciplinas sem a necessidade de se estabelecer uma relação entre elas. Ainda, nesta lógica, o conhecimento está fora do indivíduo, representando uma verdade a ser

descoberta, não restando espaço para a criação, uma vez que tudo se encontra pré-determinado. Nesse sentido, conforme Pereira (2005: 44), a elaboração de currículos segue influenciada por parâmetros da modernidade, "la investigación de la realidad se basa en la regularidad, en la secuencia, la linealidad, la uniformidad"[29]. Isso significa que o processo de aprendizagem predominante em nossas universidades, determinado por essa visão moderna de currículo, se fundamenta em uma metodologia de transmissão de conhecimentos já existentes; sendo poucas as universidades que promovem uma abordagem investigativa e questionadora das teorias estudadas. Assim:

> La enseñanza, de forma general, está planeada, en el mejor de los casos, en la base de la verificación para una constatación. Ésta es una visión instrumentalista y funcional de la educación que, en una sociedad capitalista, principalmente en las últimas décadas, asumió la forma de preparar para el mercado[30]. (PEREIRA, 2005: 44)

Em uma organização próxima a do currículo multidisciplinar, está o pluridisciplinar[31]. A lógica da fragmentação do conhecimento continua presente neste formato, no entanto, se identifica um esforço para agrupar as disciplinas por domínios de conhecimento. Os currículos multidisciplinar e pluridisciplinar funcionam dentro da perspectiva moderna de escola e seguem a concepção moderna de relação com o conhecimento.

Tanto o currículo multidisciplinar quanto o pluridisciplinar se inserem em uma concepção tradicional de currículo. Segundo Cunha, M. I. (2003: 28-29), nesta perspectiva, o currículo universitário visa à formação de um profissional que, ao finalizar a graduação, saia pronto, "com toda a competência necessária para enfrentar o mundo do trabalho". A consequência desta visão de currículo foi a discussão da organização curricular a partir de perfis profissionais e, ainda segundo a autora, "tornaram-nos reféns dos novos conhecimentos, fazendo inchar os currículos de forma extraordinária".

---

[29] a investigação da realidade se baseia na regularidade, na sequência, na linearidade, na uniformidade. (Tradução minha)

[30] O ensino, de forma geral, está planejado, no melhor dos casos, baseado na verificação para uma contestação. Esta é uma visão instrumentalista e funcional da educação que, em uma sociedade capitalista, principalmente nas últimas décadas, assumiu o formato de preparar para o mercado. (Tradução minha)

[31] Fiorin (2008: 37), ao analisar a etimologia das palavras "pluridisciplinar" e "multidisciplinar", concluiu que elas significam a mesma coisa: "várias disciplinas analisam um dado objeto, sem que haja ligação necessária entre essas abordagens disciplinares. O que se faz é pôr em paralelo diferentes maneiras de enfocar um tema, que são coordenadas com vistas ao conhecimento global de uma determinada matéria".

O surgimento de novas posturas nas ciências contribuiu para um repensar da relação do ser humano com o conhecimento. Ao focar a esfera universitária nessa perspectiva, Pereira (2005) afirma que o currículo deixa de ser regido pela repetição de modelos e passa a valorizar a criação, a interação do sujeito com o objeto, o que leva à superação da dicotomia entre teoria e prática. O currículo se torna um espaço de questionamento, análise, consideração de alternativas e ideias, de modo que ocorra um processo de investigação capaz de produzir e transformar.

Assim, com as descobertas das ciências e os consequentes questionamentos impostos à visão moderna de mundo, novos eixos articuladores são previstos para a organização curricular, tais como o interdisciplinar e o transdisciplinar.

No que se refere à interdisciplinaridade, de acordo com Thiesen (2008: 545), há um consenso entre os estudiosos, uma vez que todos eles reconhecem nesse conceito o esforço de se superar a "visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento". Além disso, esse conceito é estudado a partir de duas perspectivas, a da epistemologia e a da pedagogia.

No campo da epistemologia, discutem-se a produção e a socialização do conhecimento, os paradigmas da ciência e como ocorre a relação entre sujeito e mundo. Chega-se a reconhecer, afirma Velho (2010: 218), "um processo de interdisciplinarização", que se intensifica a partir da década de 30 do século XX em um período que antecede a Segunda Guerra Mundial e que, no século XXI, conduz a ciência a uma articulação entre "diversas comunidades acadêmicas e não-acadêmicas":

> (...) fazendo com que a noção de conhecimento incorpore a sua validação por uma opinião que não é mais apenas a dos pares — o que não é de pequena monta. Eu acrescentaria que nesse processo a própria noção de conhecimento e o seu lugar de produção se alteram, o que talvez seja responsável pela impressão registrada por Strathern (2005) de que a troca de informações e sua expressividade parecem se tornar por vezes mais preeminentes que a produção de conhecimentos. (VELHO, 2010: 220)

Já no campo pedagógico, o debate é centrado em questões relacionadas ao currículo e ao ensino. Dessa forma, no tratamento pedagógico dado ao conceito, a interdisciplinaridade é reconhecida como o processo em que, para organizar uma disciplina, necessariamente ocorrerá a relação dela com outra/s disciplina/s; sendo que o conhecimento é trabalhado em uma nova perspectiva que, conforme Azevedo e Andrade (2007: 238), se baseia na "interação

entre sujeitos-sociedade-conhecimentos na relação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno". Esta relação entre as disciplinas, a qual implicará em uma forma diferenciada de mediação do conhecimento, resgatará "a importância do "outro"". Ainda, o professor, nesta perspectiva interdisciplinar, se afasta da ação de repassar conhecimentos para construir conhecimentos, movimentando-se na direção da pesquisa e da investigação. Consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem possibilitará aos alunos também a prática da pesquisa.

É interessante atentar para o fato de que, conforme explica Pereira (2009), a universidade no modelo humboldtiano tinha características e lugar para a interdisciplinaridade, uma vez que Humboldt enfatizava uma organização que propiciasse e preservasse uma cooperação permanente entre cientistas de áreas diversas. Ainda que a interdisciplinaridade tivesse espaço já na concepção humboldtiana de universidade, currículos que se articulem nesta perspectiva não representam uma norma, mas uma exceção. E mesmo em casos de esforços conjuntos e planejados para a construção de uma possibilidade interdisciplinar na organização do conhecimento, identifica-se uma série de problemas e limitações. É o que aponta Braga (1999: 20-28) em seu estudo sobre a implantação de práticas interdisciplinares em projetos curriculares na UFRGS. Segundo a autora, verifica-se "um hiato entre os projetos elaborados e sua realização". Esse hiato estaria relacionado ao fato de que os currículos se mantiveram fragmentados e as disciplinas independentes, sendo que, em alguns casos, não foi possível que os alunos compreendessem a intercomunicação entre as disciplinas de seus cursos. Essa dificuldade para compreender a aproximação entre as disciplinas fez com que os alunos não valorizassem, como se esperava, as disciplinas básicas de sua formação.

Para superar os percalços na tentativa de constituição de um currículo interdisciplinar, conforme explica Braga (1999: 28), há a necessidade de se superar a lógica de poder que se instalou no espaço universitário, no qual o conhecimento parece ter dono e pertencer a departamentos e seus respectivos cursos e professores. Portanto, a instalação efetiva de um currículo interdisciplinar prevê a própria transformação da universidade. Para a concretização de todo esse movimento de mudança, a estudiosa reconhece a formação pedagógica dos docentes como essencial, pois será necessária uma "profunda modificação dos hábitos pedagógicos" e a elaboração de um projeto interdisciplinar que pressupõe a seleção de um

problema social ou institucional para ser solucionado por diversas disciplinas que a ele estão relacionadas.

Como afirmei anteriormente, os eixos interdisciplinar e transdisciplinar são derivados de uma contestação da perspectiva moderna de leitura do mundo. Alvarenga, Sommerman e Alvarez (2005: 12), ainda, reconhecem que as reflexões a respeito da transdisciplinaridade ocorreram a partir da "incorporação, na ciência moderna, do pensamento interdisciplinar, como resposta à mencionada progressiva fragmentação e limites do saber disciplinar".

A transdisciplinaridade, por sua vez, de acordo com Fiorin (2008: 38), é a mobilidade e fluidez das fronteiras entre as disciplinas, em direção a um processo de fusão. É como se, definitivamente, a relação homem-conhecimento se distanciasse da perspectiva moderna, uma vez que não é aceita de forma alguma a fragmentação do conhecimento, pelo contrário, este é analisado em seu todo; não há prevalência da ordem da linearidade, mas de "fundamentos analógicos, de conceitos como caos, irreversibilidade, degradação".

Nicolescu (1999: 13) vai encontrar semelhanças e diferenças entre os eixos pluri/inter/transdisciplinar. Segundo ele, esses eixos são "flechas de um único e mesmo arco: o conhecimento". No entanto, ele afirma que a perspectiva transdisciplinar se difere radicalmente da pluri e interdisciplinar porque objetiva a "compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar", pois o que prevalece é a "unidade do conhecimento".

De acordo com a *Carta de transdisciplinaridade* (FREITAS, MORIN e NICOLESCU, 1994), numa perspectiva transdisciplinar, é preciso reconhecer diferentes níveis de realidade que, por sua vez, são regidos por lógicas diversas. Aos conhecimentos das ciências exatas, são acrescidos os das ciências humanas, das artes, da literatura e, inclusive, os da experiência espiritual. No que se refere à relação com as disciplinas, como descrito no artigo 3, o movimento transdisciplinar objetiva "a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa".

A pergunta que não quer calar neste momento é: como a perspectiva transdisciplinar, descrita previamente, se enquadra na organização escolar? Para se conseguir materializar a transdisciplinaridade, uma das alternativas é haver uma cooperação entre as disciplinas para a resolução de problemas. Hernández (1998: 46-50) explica que muitas das coisas que consideramos essenciais terão menos relevância nesta proposta, entre elas, as fronteiras

estabelecidas pelas disciplinas e as diferenças da pesquisa pura para a aplicada. Por outro lado, se dá uma atenção ao problema, o qual se define como o objeto a ser estudado/analisado, prevalecendo uma abordagem colaborativa em detrimento da individual. Além disso, a solução ao problema pode representar um ponto de partida para outros avanços; assim, é difícil assegurar as possíveis aplicações das descobertas, como ocorre em pesquisas disciplinares. Na prática docente, a transdisciplinaridade também acarretaria centrar a aprendizagem em problemas relacionados à cultura e à realidade dos estudantes, flexibilizar tempo e espaço ("rompendo os limites do dentro e fora da Escola") e desenvolver uma atitude cooperativa, "e não cada docente em sua sala, e em sua disciplina".

Hernández (1998), ainda, contribui com a compreensão do conceito de transdisciplinaridade na escola elaborando um quadro comparativo (adaptado de Tchudi e Lafer, 1996) entre o currículo disciplinar e transdisciplinar. Resumidamente, de acordo com esse quadro, é possível apreender que o currículo transdisciplinar se diferencia do disciplinar porque, primeiramente, foca temas ou problemas, ao invés de conceitos disciplinares; compreende o conhecimento como algo a ser construído ao longo da investigação do problema e a só ganhar validade por causa da pesquisa; não se organiza por meio de lições, mas de projetos; promove o agrupamento dos alunos para a realização dos projetos e não o estudo individual.

Tendo abordado a importância do currículo para a nova universidade e estabelecido as diferenças entre os eixos multi, pluri, inter e transdisciplinar, concluo que currículos inovadores, a princípio, precisariam se desvincular dos parâmetros da modernidade e estabelecer uma relação homem-conhecimento de modo a não separar o sujeito do objeto. O processo de ensino-aprendizagem se basearia em uma relação com a vida para além dos muros da universidade e seria desenvolvido em uma abordagem investigativa, questionadora, crítica de toda e qualquer teoria estudada e realidade observada. Além disso, haveria uma valorização do cotidiano numa perspectiva do complexo.

> No cotidiano da sala de aula, a partir do currículo nutrido pela complexidade, são tecidas as redes de significados compartilhados por diferentes sujeitos, mediante as quais são construídos os conhecimentos. Mas, é um conhecimento que quebra as barreiras entre o saber científico e o saber popular, entre o conhecimento científico e as histórias de vida, pois estas também podem e devem ser colocadas a serviço da ciência, já que cada ser aprendente participa do processo com toda sua bagagem vivencial, com sua história de vida permeada pelas suas emoções e pelos seus sentimentos, dimensões presentes em sua corporeidade e nutridoras de suas memórias, de suas intuições e histórias de vida constitutivas da inteireza humana. (MORAES, 2010: 303)

O currículo não se constrói aleatoriamente, ele não nasce do nada. Todo currículo tem uma história, um porquê de existir e, consequentemente, acaba servindo a determinados interesses. Nesse sentido, posso afirmar que se não fosse pelo momento atual de contestação da estrutura e papel da universidade (inclusive em um contexto global), pela discussão de problemas que envolvem o planeta, pelo questionamento das desigualdades apesar (ou em decorrência) do desenvolvimento da ciência, pelo surgimento de uma nova forma para o homem se relacionar com o conhecimento (derivada principalmente das descobertas da ciência ao longo do século XX), pelos estudos na área do currículo e a elaboração de teorizações sobre conceitos como "interdisciplinaridade" e "transdisciplinaridade", a emergência de criação de currículos inovadores para o ensino superior não seria tão esperada, ou ainda, debatida e posta em prática.

Para finalizar esta reflexão a respeito da importância do currículo para o ensino superior, recorro a Zabalza. Segundo esse autor (2009), para pensar e compreender a docência universitária, é preciso assumir uma perspectiva curricular, ou seja, sem o entendimento das questões que estão relacionadas ao currículo universitário, limita-se a discussão a respeito da docência nesse nível de ensino. Portanto, a análise de propostas inovadoras de universidades brasileiras, um dos focos desta pesquisa, deverá aclarar princípios que norteiam a pedagogia universitária e, ao mesmo, reforçar a importância desta pedagogia na formação de professores. Além disso, ele entende que o currículo tem um caráter de projeto formativo integrado; projeto porque é um documento formulado para estabelecer compromissos educacionais, formativo porque sua finalidade é obter a melhor formação para os participantes do currículo e integrado porque o currículo necessita de uma coerência interna. É neste sentido que passamos à discussão do PPI, juntamente com a organização do currículo, o projeto auxiliará nessa construção de coerência do curso.

Antes de qualquer discussão a respeito do PPI, é importante destacar que este documento é uma exigência do MEC para avaliação e aprovação de cursos universitários. Portanto, não há a criação de uma universidade e/ou de novos cursos sem a elaboração de um projeto.

Ao considerar as palavras que constituem o PPI, posso afirmar seu caráter de projeto, o qual nos lança para ações que ainda serão concretizadas; seu caráter político, o qual envolve, de acordo com Masetto (2003), a relação e o compromisso que a instituição estabelecerá com a sociedade almejando uma transformação para a melhora na qualidade de

vida de seus sujeitos; seu caráter institucional, que traz as teorias educacionais e as concepções da relação homem-conhecimento que fundamentam a proposta específica daquela instituição.

O PPI, considerando seus três aspectos, constitui, assim, uma proposta sobre o que se pretende realizar na universidade e também inclui a descrição do que será feito para sua concretização. Nesse sentido, este documento traça os objetivos e as ações futuras que deverão orientar as práticas de todos os envolvidos no processo de tornar esse projeto uma realidade: reitor, pró-reitores, coordenadores setoriais, coordenadores de curso e professores. Segundo Masetto (2003: 60), o PPI é responsável pela organização das atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação, especialização e pós-graduação. Além disso, traz orientações para a contratação de docentes e funcionários e seu futuro aperfeiçoamento, para a seleção de candidatos e para a "infra-estrutura acadêmica, administrativa e pedagógica".

O PPI, portanto, serve como orientação básica para a construção dos projetos de cada curso; sendo que o ponto de partida para esse movimento construtivo, como afirma Anastasiou (2007: 49), "é o conhecimento da realidade institucional". A criação, tanto do projeto institucional quanto do projeto de cada curso, dependerá de uma análise e reflexão sobre a realidade em que tais projetos atuarão e ambos terão que ser avaliados, discutidos, e construídos a partir de sua implantação. Os projetos de curso devem decorrer do PPI, o que somente poderá ocorrer, como afirmam Cunha, M. I. e Broilo (2008), se houver um diálogo entre os professores, um planejamento conjunto e um conhecimento e sensibilidade, por parte de seus planejadores, para a realidade em que atuarão.

Desse modo, nos PPIs que serão analisados nesta pesquisa, espero encontrar uma descrição da comunidade ou realidade em que se inserem e o modo como pretendem modificar essa realidade. Ao mesmo tempo, tais projetos necessitam descrever como preveem sua organização curricular e em que medida esta organização dá conta da formação dos alunos com vista às transformações sociais almejadas. Ainda, seria interessante encontrar neste documento de que modo fica prevista sua gestão, uma vez que, como constata Masetto (2003: 62), o PPI "necessita de uma gestão: em sua construção, em sua implantação e no acompanhamento de sua realização".

Por fim, tais PPIs necessitam demonstrar uma preocupação com a formação continuada de seus professores, uma vez que, se estão propondo inovação e os docentes universitários geralmente não passam por um processo formativo para a docência, o cuidado

com a aplicação das práticas inovadoras propostas deve constar no projeto também. Assim, é importante que a inovação, com seu sentido e suas bases epistemológicas, esteja bem fundamentada. Já que se trata de uma proposta inovadora, é necessário que apareça a explicitação dessa inovação e como sua implementação está pensada, uma vez que servirá como um guia para seus praticantes: coordenadores, professores, alunos, etc. Nesse sentido, concordo com Veiga (2001: 146) quando ela concebe o PPI como uma "prática investigativa, mediadora e momento privilegiado no processo de formação continuada do professor".

O PPI se constitui, dessa maneira, como um documento que legitima a instituição e seus cursos em um sentido de projeto (orientação das dimensões assumidas na proposta), político (vinculação com a sociedade e compromisso com sua transformação) e institucional (orientação para todas as práticas pedagógicas em âmbito universitário), mas mais do que a oficialização da instituição, trata-se de conceber uma proposta que apontará e orientará caminhos, os quais serão, na verdade, construídos pelos seus praticantes. Portanto, o PPI deverá ser repensado, analisado, estudado constantemente para que sempre faça sentido aos seus próprios fundamentos e não se distancie da realidade que se propôs modificar.

1.5 Conceitos de cultura e identidade na pedagogia universitária: cultura da docência e identidade docente

Cultura e identidade são dois conceitos que estão "na moda" nas Ciências Humanas. A seguir, buscarei traçar um breve histórico da importância desses conceitos para as pesquisas na área das Humanas para, enfim, relacioná-los com a área da pedagogia universitária e discutir os conceitos de cultura da docência e identidade docente.

O conceito de cultura vem sendo usado há bem mais tempo, já as discussões sobre identidade se circunscrevem ao final do século XX. A palavra "cultura", proveniente do latim, significava, originalmente, a ação de cultivar. Ao pesquisar o verbete "cultura" no **Minidicionário da Língua Portuguesa** (2009: 251) de Bechara, é possível identificar uma ampliação na rede de significados dessa palavra. Além dos significados relacionados à ação de cultivar, à plantação e à criação de animais, há referência ao "conjunto de experiências e conhecimentos que caracterizam determinado povo, nação ou região"; ou ainda, ao "conjunto de conhecimentos de determinado indivíduo". Essa extensão do significado da palavra é resultado de um processo histórico que se intensificará a partir do século XVIII.

Cuche, em sua obra **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais** (2002), se deterá na análise de como o significado da palavra "cultura" foi se modificando ao longo da história, nos países europeus. Segundo esse estudioso (2002: 19-21), o conceito moderno de "cultura" começa a se formar no século XVIII. O sentido figurado dessa palavra aparece no **Dicionário da Academia Francesa** como "cultura das artes", "cultura das letras", "cultura das ciências". Nesses casos, é preciso explicitar qual é a coisa cultivada. Com o passar do tempo, a palavra passa a ser utilizada sozinha, servindo "para designar a "formação", a "educação" do espírito". É esse sentido último que será essencial para os pensadores do Iluminismo, uma vez que concebem a cultura como algo que distingue a espécie humana, sendo o resultado dos "saberes acumulados e transmitidos pela humanidade". Dessa maneira, o campo semântico de "cultura" começa a tomar um contorno que se pode associar ao "de progresso, de evolução, de educação, de razão".

Cuche (2002: 28-31) ainda aponta que franceses e alemães culminam com visões diferentes sobre o conceito de cultura e que essas perspectivas divergentes influenciarão as ciências sociais contemporâneas. Para os alemães, com uma visão particularista sob a influência do nacionalismo, "a cultura vem da alma, do gênio de um povo"; dessa maneira, cultura representará conquistas (artísticas, intelectuais e morais) de uma nação, tornando-se um patrimônio "adquirido definitivamente e fundador de sua unidade". Já para os franceses, há o predomínio de um pensamento universalista: a cultura é a cultura da humanidade.

Com a criação das áreas de sociologia e etnologia no século XIX, o embate entre as perspectivas alemã e francesa continua. Para esta pesquisa, mais importante do que explicar o processo é centrar nos resultados desse embate, o qual pode ser expressado, principalmente, nas obras de Tylor e Boas.

Segundo Cuche, Tylor assumiu uma perspectiva universalista e concluiu que:

> (...) cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem. Ela se caracteriza por sua dimensão coletiva. Enfim, a cultura é adquirida e não depende da hereditariedade biológica. No entanto, se a cultura é adquirida, sua origem e seu caráter são, em grande parte, inconscientes. (CUCHE, 2002: 35)

Boas, ao contrário de Tylor, não buscava leis universais que regessem as sociedades e as culturas, tinha consciência da complexidade de cada sistema cultural, o qual teria "um "estilo" particular", que se expressaria através da "língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira" (CUCHE, 2002: 45). Outra contribuição significativa

de Boas foi a defesa da cultura como expressão de uma maneira única de ser homem; assim, toda e qualquer manifestação cultural é digna de respeito e tolerância, tornando-se fundamental também a sua proteção.

Como resultado das discussões de Tylor e Boas, o mais importante foi a conclusão de que a cultura não é algo inerente ao ser humano, que o sujeito interage com a cultura que o cerca e que suas ações, nessa interação, darão respostas diferentes para as mesmas perguntas, pois, como afirma Cuche:

> Nada é puramente natural ao homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, etc., são informados pela cultura: as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas a estas necessidades. (CUCHE, 2002: 11)

As primeiras discussões sobre como a cultura determina a construção/formação da identidade (que, a princípio, era definida como personalidade) começam a surgir na década de 30 do século XX, estimuladas principalmente pela antropologia americana. Conforme Cuche, há o início de um questionamento sobre a relação da cultura e seus indivíduos:

> A questão é então elucidar como sua cultura está presente neles, como ela os faz agir, que condutas ela provoca, supondo precisamente que cada cultura determina um certo estilo de comportamento comum ao conjunto dos indivíduos que dela participam. Aí estaria o que faz a unidade de uma cultura e o que a torna específica em relação às outras. Usando outro modo de explicação, a cultura é então encarada como totalidade e a atenção está sempre centrada nas descontinuidades entre as diferentes culturas. (CUCHE, 2002: 75)

No entanto, já nesses estudos iniciais, tomou-se o cuidado para que o conceito de cultura não naturalizasse o meio social. Não é porque uma pessoa nasce em determinada cultura que ela, consequentemente, realizará tais ações e desenvolverá tais tipos de identidade. Linton e Kardiner demonstraram esse critério ao tratar a relação da cultura com o desenvolvimento humano. Para eles, de acordo com Cuche (2002: 85), nenhum indivíduo pode ser considerado passivo em sua relação com a cultura; pelo contrário, qualquer indivíduo, por seu caráter singular, terá a possibilidade de contribuir com a transformação da cultura e, como consequência, alterará sua própria personalidade. Assim, "cada indivíduo tem seu próprio modo de interiorizar e viver sua cultura, mesmo sendo profundamente marcado por ela".

A conceituação de cultura, de acordo com a obra de Cuche mencionada anteriormente, vai tomando, principalmente ao longo dos séculos XIX e XX, contornos mais bem definidos

e, de uma maneira sintética, pode ser definida da seguinte maneira: Cultura se trata de uma abstração e refere-se ao que é estritamente humano. Na verdade, o que existe são sujeitos que criam a cultura, que a transmitem, que a modificam. Quando o sujeito nasce, a cultura já é existente (estabelecida pelas gerações anteriores) e, a partir de sua interação com o social, ele a adquirirá; portanto, essa aproximação da cultura com o sujeito ocorre a partir de processos, em sua maioria, inconscientes. No entanto, ao adquirir tal cultura, o sujeito se relacionará com ela, podendo transformá-la.

O conceito de identidade vem a acrescentar para a discussão acerca dos estudos sobre cultura. Ainda que os debates e pesquisas referentes à identidade sejam bem mais recentes, por volta do final da década de 80 do século passado, suas contribuições são significativas. Na sequência, estabelecerei uma relação da cultura e da identidade na perspectiva da docência para que possamos avaliar em que medida esses conceitos estão relacionados e podem contribuir para uma melhor compreensão da pedagogia universitária.

Atualmente, os conceitos de cultura e identidade lidam com a questão da relação do homem com o seu meio social de modo a não naturalizar as ações humanas, ou seja, tais ações não podem ser encaradas como inerentes ao homem; este, pelo contrário, realiza suas ações a partir das interações que estabelece com seu meio social. De uma maneira bem resumida, a cultura auxiliaria na construção da identidade do sujeito, na medida em que há uma relação entre esse sujeito e sua cultura. Portanto, a cultura sim já existe previamente ao nascimento dele; a identidade não, dependeria da relação do sujeito com sua cultura.

Como o objetivo desse estudo é a pedagogia universitária, pretendo analisar como a formação da identidade docente do professor universitário depende da sua relação com a cultura da docência. Mas a cultura, como vimos anteriormente, é algo abstrato, que não se tem como pontuar ao certo. Assim, terei que estabelecer algumas formas de destacar o que poderia ser considerado uma demonstração de cultura da docência, ou falta dela.

Dessa maneira, será analisado em que medida os projetos de determinadas universidades públicas, que se afirmam inovadores, constroem uma cultura da docência cooperando para a consolidação da identidade de seus professores. Parto do princípio, portanto, que a cultura existente nessas universidades é fundamental para que o professor assuma sua identidade docente ou não. Assim, concordo com a argumentação de Anastasiou ao reconhecer a importância da cultura institucional:

> E que as instituições criem espaços contínuos de formação continuada dos docentes, também no sentido da profissionalização para a docência, ampliando a cultura institucional para além dos espaços já existentes de formação e pesquisa de suas áreas específicas. (ANASTASIOU, 2009: 69)

No entanto, para discutir como se daria o processo de construção da identidade docente nesse processo de se engajar na cultura institucional, farei algumas considerações a respeito do conceito de identidade, principalmente a partir dos estudos de Zygmunt Bauman (2005) e Stuart Hall (2006).

Para Hall (2006: 12-13), o conceito de identidade permite uma plasticidade. Uma mesma pessoa pode assumir identidades diversas, ainda que faça parte de uma única cultura; sendo que "a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia". Bauman (2005) dialoga com Hall ao afirmar que a identidade é frágil e se caracteriza por uma eterna provisoriedade e, ainda, ao entender que a modernidade trouxe tantas possibilidades que "uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma limitação da liberdade de escolha" (BAUMAN, 2005: 60).

Assim, o conceito de identidade, para ambos os autores, assume uma característica de plasticidade e provisoriedade, pois o sujeito, diante de determinada realidade, pode assumir uma ou outra identidade, conforme julgue mais adequado, mais conveniente, mais expressivo.

Tanto Hall quanto Bauman chegam à conclusão de que, atualmente, se discute o conceito de identidade justamente por sua fragilidade, porque se identificou uma crise do sujeito. Sem essa crise, não haveria porque o indivíduo questionar-se a respeito da identidade. Portanto, esse conceito está intimamente relacionado a momentos críticos da relação do sujeito com o mundo. Nesse sentido, questionar e discutir a identidade docente para o ensino superior tem significado a partir do momento em que vários autores apontam uma crise na universidade e uma ineficiência na formação pedagógica dos professores atuantes nesse nível de ensino.

Guimarães, em seu livro **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão** (2010), explora a temática da identidade profissional de professores e o que determinadas instituições estão realizando para o desenvolvimento dessa identidade. O autor (2010: 27) afirma uma ""crise de identidade" das várias profissões e de profissionais". Portanto, a crise da identidade, posta nas discussões de Bauman e Hall, também se transfere para diferentes níveis da vida do sujeito, inclusive o profissional.

Guimarães, ainda que tenha se preocupado com a formação dos professores nos cursos de graduação, principia um estudo que relaciona a construção da identidade docente e, nesse sentido, traz contribuições importantes para esta tese. Entre suas contribuições, destaco a conclusão de que:

> a) a profissionalidade que se quer, ou que se defende teoricamente, nem sempre é a identidade que se tem socialmente;
>
> b) esse caráter de mediação, no caso, entre governo e sociedade, inerente ao trabalho do professor, justifica os investimentos de organismos diversos na configuração de uma identidade do professor na sociedade;
>
> c) ausência de uma cultura profissional entre o professorado (para reforçar, nesse caso, o autor está tratando dos professores para a educação básica);
>
> d) Ainda tratando dos professores para a educação básica: enquanto agirmos em nossos cursos de formação e em nossas escolas contentando-nos com níveis mínimos de profissionalização (qualificação mínima, descompromisso com a atualização pedagógica, autodesqualificação etc.) e de profissionalismo (insensibilidade com o insucesso escolar dos alunos, má qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos, rotinização e desencanto com o trabalho etc.), a luta pela ressignificação da profissionalidade se esvazia porque os professores continuarão pensando que, como está, está bom. (GUIMARÃES, 2010: 29-48)

De uma forma geral, o que importa ressaltar no estudo de Guimarães é que a formação pedagógica é essencial para a construção da identidade profissional de professores.

Ainda aproximando identidade e profissão, recorro à Pimenta (2007: 19), que discute o conceito de identidade docente na perspectiva da constante reflexão sobre a prática no confronto com a teoria e da significação que essa profissão assume na sociedade.

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz de teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A princípio, antes mesmo de apresentar os dados analisados, posso assegurar que a identidade docente do professor universitário, focada no ensino, não é privilegiada. Portanto,

a discussão a respeito da identidade do professor de ensino superior gira em torno da necessidade de se firmar o que deveria ser, mas não é, seu núcleo mais duro: a docência.

A crise da identidade docente do professor de ensino superior tem relação direta com o fato de que outras identidades se sobrepõem a ela e são consideradas mais importantes na cultura universitária. Como explicado anteriormente, a identidade tem sua plasticidade, sendo assim, o professor universitário pode assumir uma identidade de docente do ensino superior distanciada do ensino, uma vez que outras qualidades são mais prestigiadas no mundo acadêmico do que ser "docente"; entre elas, ser pesquisador.

Encaminhei minha reflexão na direção de destacar a importância que a cultura estabelecida na universidade e nas políticas públicas tem para a formação da identidade docente. O estabelecimento de uma cultura da docência torna-se fundamental para a construção da identidade docente. Se o professor não está em uma universidade que desenvolve tal cultura, se ele não é avaliado (pela universidade e pelo governo) de acordo com sua produção no ensino, então a identidade docente focada na sala de aula e em questões referentes ao ensino de sua(s) disciplina(s), ao curso, ao currículo, ao PPI vai ficando fragilizada e tomando novos contornos, os quais se distanciam da docência.

1.6 A formação pedagógica do docente universitário: a identidade docente com uma prática crítico-reflexiva

Nesse momento, o foco desta pesquisa se volta para a figura do professor. Será feita a defesa de que a formação pedagógica é fundamental para a construção de sua identidade docente e de que tal identidade precisa estar imbuída de uma prática crítico-reflexiva. O objetivo, então, é contribuir para as discussões da pedagogia universitária pensando na construção da identidade docente pautada em uma ação crítico-reflexiva; e, também, em como a formação pedagógica (inicial e contínua) é fundamental para promover esse processo, cooperando, assim, para a instauração de uma cultura da docência.

Primeiramente, para se falar sobre o professor de ensino superior no Brasil, temos que considerar que não há uma realidade única. Como descrito no capítulo sobre a história da universidade brasileira, nossas IES se dividem, legalmente, em universidades, centros universitários e faculdades. Somente as universidades necessitam desenvolver a articulação entre os eixos de docência, pesquisa e extensão; e mesmo entre as universidades, há aquelas

que se materializaram como centro de excelência para a pesquisa, outras não se enquadraram totalmente neste perfil. Ademais, há o ensino público e o privado, sendo que este último é predominante. Se junta a tudo isso, a imensidão do território brasileiro com seus diversos e variados contextos.

No caso desta pesquisa, posso dizer que os professores pesquisados até compartilham de certa unicidade. Todos eles lecionam em instituições em formato de universidade, ou seja, têm a oportunidade de explorar a relação ensino, pesquisa e extensão. Todos eles se enquadram em projetos que se afirmam inovadores. Todos eles trabalham em instituições públicas, na região sul ou sudeste do país.

No entanto, ao tratar da figura do professor e sua formação pedagógica neste capítulo, ainda que meus sujeitos de pesquisa se restrinjam a um grupo específico, pretendo uma abordagem generalista, ou seja, que as discussões feitas a respeito da formação pedagógica do professor de ensino superior, neste estudo, possam ser implementadas nas mais diversas realidades das IES, em âmbito público ou privado.

Como explicitado anteriormente, a formação do professor universitário vem sendo discutida há algum tempo no Brasil, chegando a um consenso de que, erroneamente, os conhecimentos da área da pedagogia não costumam ocupar o lugar devido no processo formativo desses docentes. Sendo assim, a hipótese que levanto é a de que o professor universitário, na sua relação com seu espaço de trabalho, com exceção das suas aulas, não encontrará oportunidades para lidar com questões pedagógicas.

A contratação dos primeiros professores universitários brasileiros foi realizada a partir do destaque desses profissionais na carreira em que atuavam. Esse critério de seleção, por muito tempo, fez prevalecer a ideia de que o bom desenvolvimento do processo de ensino por parte dos professores derivava diretamente do bom conhecimento da parte prática de uma profissão, isto é, não estava relacionado a conhecimentos pedagógicos, ou seja, seria natural para um bom profissional saber ensinar sua profissão, sendo a formação pedagógica totalmente dispensável. Na atualidade, como o professor de nível superior garante seu reconhecimento profissional com o diploma de mestrado e/ou doutorado e, na pós-graduação, o processo formativo desses profissionais se volta à pesquisa, então o docente de ensino superior é reconhecido por sua formação como pesquisador, não sendo mais tão necessário o destaque na carreira em que atua. Tanto a formação para a pesquisa quanto a vivência de seu campo de atuação profissional são importantes na construção da identidade docente, no

entanto, a formação pedagógica que também deveria fazer parte desta identidade não foi valorizada em nenhum momento do ensino superior brasileiro. Portanto, o construto desse sujeito é baseado em uma tripla identidade: professor, profissional de base (arquiteto, economista, designer, turismólogo, etc.) e pesquisador, sendo que, nesse jogo de tensões, a identidade de professor geralmente acaba sendo a menos valorizada.

Dessa forma, historicamente, o ensino superior não se definiu como um espaço em que o professor precisasse necessariamente dedicar-se à sua formação pedagógica. Tampouco as IES se mostraram propensas à reflexão da prática pedagógica ou à promoção da formação pedagógica de seus docentes. É como se as discussões na área educacional, para o ensino superior, passassem longe das preocupações e interesses dos programas de pós-graduação, das propostas das próprias IES e das políticas públicas para o nível superior. Esse contexto adverso aos saberes pedagógicos foi um complicador para a formação de nossos professores universitários e, consequentemente, para a própria organização e desenvolvimento de nosso ensino superior. Por saberes pedagógicos, entendo como Pimenta (2007: p. 26), são saberes mobilizados na ação do professor, ou seja, é a confrontação dos "saberes sobre a educação e sobre a pedagogia" com os saberes da atividade docente.

Diante do quadro da construção do ensino superior brasileiro e de sua relação com a formação pedagógica de professores, não é de se estranhar que as discussões da pedagogia universitária demoraram a aparecer e a se constituir como uma área de estudo. Eu afirmei, no capítulo em que tratei da importância da pedagogia para a formação do professor universitário, que a função primeira dessa ciência da educação seria auxiliar o professor a estabelecer um vínculo com sua identidade docente, tanto na pós-graduação (formação inicial) quanto na instituição em que trabalha (formação contínua). E também já ressaltei, em capítulo anterior, que a identidade não é algo dado, inerente ao sujeito, mas é algo construído na interação desse sujeito com a cultura na qual se insere. Assim, a partir da relação entre identidade e cultura, farei a organização deste capítulo em duas partes: como o professor precisa passar por um processo formativo que reforce a construção de sua identidade docente, como ele faz essa negociação; e como a cultura, no caso a da instituição[32], também propicia a construção dessa identidade.

---

[32] Neste caso, trata-se tanto da instituição que formou inicialmente o professor (na pós-graduação, em nível de mestrado e/ou doutorado) quanto da instituição em que esse professor trabalha (formação contínua).

No que se refere à formação inicial, concordo com Pimenta (2005) sobre a importância desse professor estudar teorias relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem em nível superior. Teorias que, por sua vez, poderão ser inicialmente tratadas nos cursos de pós-graduação e, na sequência, em cursos de formação contínua na universidade onde o professor já atua ou passará a atuar. Segundo a estudiosa, a teoria é fundamental porque:

> (...) além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. (...) O papel da teoria (referindo-se à teoria pedagógica) é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2005: 26)

Além disso, essa formação inicial terá como função auxiliar o professor a criar um vínculo com sua identidade docente. Já sabendo das limitações da formação pedagógica do professor de ensino superior, que têm raízes históricas, a formação inicial precisará ressaltar a importância de conhecimentos pedagógicos para lidar com a realidade da sala de aula e a necessidade de se dedicar a estudos da pedagogia universitária após a conclusão da pós-graduação. Ou seja, na mesma medida em que os programas de mestrado e doutorado se empenham na formação de um pesquisador, uma vez que o pós-graduando terá que elaborar uma dissertação ou tese, eles deverão se empenhar na constituição da identidade docente, pelo simples fato de que o grau de mestre ou doutor garantirá a esse mesmo pós-graduando o direito de lecionar em uma IES. Além, claro, de formá-lo como pesquisador de sua atividade profissional, a docente, no caso.

Assim, na pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado, todo aluno deveria estudar teorias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior e também ser motivado a contar com as discussões da pedagogia universitária como fonte de conhecimento para sua prática docente após o término de seus estudos. Isso seria, em formação inicial, despertar o pós-graduando para a constituição de sua identidade docente.

Com relação à formação contínua, para a realidade da universidade pública brasileira, posso afirmar que mesmo não trabalhando em um centro de excelência, o professor terá que desenvolver a docência e, minimamente, a pesquisa e/ou a extensão. Dessa maneira, o processo de construção da identidade do professor universitário em um contexto de universidade pública incidirá sobre sua atuação nos eixos ensino, pesquisa e extensão. No entanto, é de conhecimento comum entre professores de universidades públicas que a

pesquisa é, sem dúvida, a atividade que dá maior destaque ao currículo acadêmico. Com isso, o espaço das universidades, ainda que não sejam as de excelência, privilegia a pesquisa (ainda mais do que a extensão); fato que pode levar o professor a dedicar-se mais a esse eixo de atuação do que a outros; fato que pode justificar, em certa medida, por que a formação pedagógica ainda é tão pouco valorizada; fato que pode determinar o esforço (ou falta dele) da instituição em promover a formação pedagógica de seu quadro de professores.

Além disso, é interessante notar que o próprio processo de avaliação do professor, realizado tanto pela universidade em que leciona quanto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outros órgãos governamentais que financiam a pesquisa e a extensão, quase nunca reconhece a importância da docência na mesma medida dessas duas outras atividades. Na maioria das vezes, o professor que se dedica mais à docência acaba por pontuar menos do que aquele que se dedica mais à pesquisa ou à extensão; sendo que, entre as atividades de pesquisa, ensino e extensão, a pesquisa é a atividade reconhecidamente mais valorizada.

Que construção de identidade docente teremos diante desse espaço universitário que privilegia a pesquisa e dá menos importância à docência? Por isso, levantei a hipótese de que o professor universitário, em seu espaço de trabalho, com exceção das aulas, não terá oportunidades para tratar de questões pedagógicas. É como se a identidade docente, ainda que recebesse a adjetivação "docente", contraditoriamente, se detivesse mais à pesquisa e à extensão e a atuação em sala de aula fosse uma atividade de menos prestígio entre as realizações acadêmicas. Para contornar esta situação, cabe à pedagogia universitária, ao tratar da identidade docente, defender que ensinar é a atividade essencial do professor de universidade pública no Brasil; uma vez que, se o sujeito é professor, então a atividade que deveria constituí-lo mais fortemente seria a de promover o ensino e não focar especialmente a pesquisa e/ou a extensão.

Esse processo de construção da identidade docente pode ser relacionado com a teoria da atividade configurada por Vygotsky (2003). De acordo com essa teoria, é na/pela atividade que o homem passa a fazer parte da espécie humana. Assim, o indivíduo se torna homem ao apropriar-se do mundo social; e a transformação do social está relacionada diretamente à ação desse homem no mundo. Nesse sentido, a atividade precisa ser significada, isto é, ganhar um significado para o outro e para ele mesmo. Se não se atinge uma significação, a atividade deixa de ser transformadora, não gera negociação de sentidos, fazendo com que o indivíduo

permaneça na mesmice e talvez até se aliene. No contexto da formação do professor universitário, essa teoria nos mostra que o professor não está pronto, ele constrói sua identidade constantemente, na medida em que realiza suas atividades. Ainda, se nos detivermos a essa teoria, a ação do professor vai constituir o mundo a sua volta, ao mesmo tempo em que esse mundo o constituirá, em uma relação dialética. E se essa ação não é imbuída de significado para quem a realiza ou para quem sofre tal ação, então a atividade se destitui de seu significado primordial e deixa de ser transformadora e passa a ser alienante.

Se nos concentramos na ação de ensinar, levando em consideração a teoria da atividade e a realidade do professor de ensino superior, a hipótese que vislumbro é que, sem uma apreciação das teorias de ensino para o nível superior na perspectiva descrita por Pimenta (2005), se corre um grande risco de se desenvolver uma atividade pautada em princípios repetitivos. Dessa forma, os docentes universitários poderiam repetir ações, copiar procedimentos de seus ex-professores. Ex-professores que são vistos como modelos, mas que representam, na maioria das vezes, modelos que poderiam ser revisados, analisados, criticados recriados, etc. A atividade que poderia ser transformadora pode tornar-se, então, alienante.

A identidade docente, no que se refere às negociações de sentido, assim, fica limitada a uma configuração que não se caracteriza pela criticidade, mas pelo reforço contínuo do modelo que esse professor acredita ser o correto e o mais adequado, aquele modelo que já traz consigo de suas experiências como aluno. A ação pedagógica será menos pautada na tarefa crítica, investigativa de práticas inovadoras e mais nas representações do que há na memória sobre uma prática pedagógica ideal.

Admito, no entanto, que a representação de um modelo pedagógico/didático também é um recurso importante na constituição da identidade docente. Por outro lado, posicionar-se criticamente diante dessas representações e ser capaz de transformar a prática a partir desse movimento crítico, é uma característica que julgo fundamental para a identidade docente do professor universitário. E esse movimento, em meu ponto de vista, será mais bem planejado a partir de um processo de formação contínua.

Como afirma Freire (1996: 38), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Portanto, a universidade, nesse sentido, deveria ser um espaço de discussão da prática pedagógica e também de contínua formação de seus professores. No entanto, isso geralmente não ocorre porque, sendo a docência um dos eixos menos prestigiados na vida acadêmica e os

conhecimentos pedagógicos pouco valorizados, as universidades não costumam lançar propostas de desenvolvimento pedagógico para seus professores. Já identificamos mudanças em alguns contextos universitários[33], porém diante do número de universidades federais e estaduais, essas iniciativas podem ser consideradas tímidas.

Outro teórico que fundamentará a necessidade de se estabelecerem espaços formativos e de discussão da docência para uma visão crítica do professor sobre sua atividade de ensinar, é Zabalza, uma vez que ele reconhece na reflexão sobre a prática o movimento de se repensar a teoria e, com isso, alcançar uma construção de conhecimentos didáticos:

> Lo que todos los profesores necesitamos es un conocimiento profesional de la docencia. (…) Es un tipo de conocimiento que se construye sobre la práctica pero no sólo desde ella. La práctica analizada genera teoría y la teoría hace posible poner en marcha un tipo de práctica más fundamentada. Y así, el circuito práctica-teoría-práctica por el que se construye el conocimiento didáctico se repite en ciclos sucesivos que deberán traer como resultado el crecimiento progresivo del conocimiento sobre la realidad "enseñanza"[34]. (ZABALZA, 2009: 70)

A obra **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** (2005), organizada por Pimenta e Ghedin, contribui para a discussão e entendimento da relação entre prática docente, teoria e reflexão e auxilia na definição do conceito de professor crítico-reflexivo, o qual é defendido nesta tese. Essa característica crítico-reflexiva do docente representaria, de acordo com Libâneo (2005: 63), um "fazer e pensar a relação teoria e prática". Nesse esforço crítico-reflexivo, o professor está em uma realidade social construída e, nela, será um agente preocupado em apreender as contradições. É na apreensão das contradições que o docente atuará criticamente "frente ao mundo capitalista". Ao professor crítico-reflexivo caberá uma compreensão de sua atuação em um contexto amplo para promover práticas emancipatórias e transformadoras da sociedade na qual está inserido, em direção a uma construção de um mundo mais justo e igualitário. Segundo Ghedin:

---

[33] No livro **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate**, organizado por Veiga (2012), por exemplo, há uma análise de cinco universidades que têm propostas para a formação pedagógica de seus docentes.

[34] O que todos nós professores necessitamos é um conhecimento profissional da docência. (...) É um tipo de conhecimento que se constrói sobre a prática, mas não somente a partir dela. A prática analisada gera teoria e a teoria possibilita um tipo de prática mais fundamentada. Assim, o circuito prática-teoria-prática, por meio do qual se constrói o conhecimento didático, se repete em ciclos sucessivos que deverão resultar em crescimento progressivo do conhecimento sobre a realidade "ensino". (Tradução minha)

> Isto quer nos dizer que o horizonte da reflexão no ensino é a potencialidade ou deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração, reproduzido ideologicamente por meio da escola. Tal situação não se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado. (GHEDIN, 2005: 149)

O conceito de professor crítico-reflexivo voltado ao docente de ensino superior terá inúmeras consequências. A primeira delas, a meu ver, é pensar que esse professor será responsável pela formação de quadros profissionais para a atuação no mercado de trabalho e que, se basear sua prática docente numa perspectiva crítico-reflexiva, trabalhará a sua disciplina questionando as contradições instauradas em nossa sociedade, buscando ampliar a capacidade crítica de seus alunos para tais contradições pautando-se em atitudes transformadoras, isto é, em como a futura atuação do profissional nesse espaço poderá caminhar em direção à ética, cidadania e ideais democráticos. Outra consequência é que esse professor estabelecerá uma relação diferente com as teorias da área da educação; elas não formarão um rol de técnicas mecânicas para serem aplicadas em sala de aula, mas possibilitarão uma visão e compreensão do contexto para se traçar estratégias de atuação, almejando a transformação da realidade, que é mais ampla e mais diversificada.

Na pós-graduação, portanto, deve-se focar a formação de professores de ensino superior numa perspectiva crítico-reflexiva, mas minha defesa também é que, na instituição universitária em que esse professor atuará, se instale uma cultura da docência, a qual cooperará para a constituição da identidade docente nesta mesma perspectiva. Sem esta relação entre cultura e identidade, a formação pedagógica do professor universitário e sua atuação em um referencial crítico-reflexivo ficariam ameaçadas.

Quanto aos projetos inovadores, os quais são alvo desta pesquisa, essa relação entre cultura da docência e identidade docente fica ainda mais acentuada, pois é preciso uma força conjunta de toda a instituição para que o paradigma da inovação se efetive na prática. Ou seja, numa perspectiva inovadora, o ensino tradicional não fará sentido, portanto recorrer somente aos saberes da experiência não será suficiente para que o professor dê conta de seu trabalho. A formação contínua embasada em fundamentos da pedagogia universitária e da área da didática, neste caso, será peça chave para movimentar o processo de ensino-aprendizagem na direção da inovação. Pensar o PPI e o currículo inovadores sem professores formados

pedagogicamente para lidar com a proposta é como pensar em um carro de última geração sem rodas ou, numa visão mais otimista, com os pneus murchos.

O quadro que desenhei até agora sobre a história da universidade pública brasileira, a formação pedagógica do professor e a construção de sua identidade docente denuncia uma realidade que necessita de mudanças urgentes. Durante essa discussão, apontei algumas possibilidades para se reverter essa situação, principalmente no sentido da valorização da formação para a docência nos cursos de pós-graduação (formação inicial) e na configuração de uma cultura da docência nas IES (formação contínua), sendo que se privilegiará a formação de um professor numa perspectiva crítico-reflexiva em ambos os momentos.

Estabelecer o que se tem discutido para a pedagogia universitária é uma forma de abrir os horizontes para as diferentes possibilidades de trabalho com a formação pedagógica do professor de ensino superior. Todos os estudantes de pós-graduação deveriam ser formados para conhecer o contexto do ensino superior brasileiro, suas possibilidades de atuação, os desafios a ser enfrentados e, obviamente, questões relacionadas à didática para esse nível de ensino, sempre focando uma prática crítico-reflexiva. Aposto na atuação de um docente que conhece teorias de ensino e faz uso dessas teorias na prática e, ao mesmo tempo, a partir de sua prática é capaz de rever tais teorias. Obviamente, para transitar nesse movimento dialético entre teoria e prática, o professor terá que conhecer as teorias de ensino e refletir constantemente sobre sua prática. Por isso, afirmo ser tão importante a formação inicial e a contínua e também defendo a perspectiva crítico-reflexiva para a formação desse professor.

Assim, concluo que a construção da identidade docente é fundamental para o professor universitário. Essa identidade, no entanto, precisa ser construída, não está dada, não é natural a esse professor somente porque ele conhece a profissão que está ensinando a seus alunos ou porque domina a área em termos de pesquisa. E essa construção se dará por meio da aprendizagem de saberes pedagógicos, na formação inicial e na contínua. Promover a construção da identidade docente é responsabilidade dos programas de mestrado e doutorado, das universidades em que os professores lecionam, dos próprios professores e dos governantes brasileiros, uma vez que ainda não há uma lei que exija a formação pedagógica do professor universitário e tampouco políticas públicas que deem conta dessa formação. A área da pedagogia universitária, por sua vez, deve continuar realizando suas pesquisas e buscando metodologias que possibilitem a construção da identidade docente do professor de ensino superior, focando a valorização da docência numa perspectiva crítico-reflexiva.

2. Metodologia da pesquisa

Este capítulo explicará, essencialmente, como foi feito o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, me preocupei em delimitar os alcances da abordagem qualitativa e, mais especificamente, seus reflexos na área educacional. Em seguida, foi feito o delineamento do problema de pesquisa e, a partir dele, a explicação de como ocorreu a seleção dos projetos inovadores, dos sujeitos da pesquisa e, por fim, dos instrumentos para colher as informações a serem analisadas.

2.1 Uma pesquisa qualitativa

Caminhando já no século XXI, muitas das pesquisas que realizamos na área educacional correm o risco de não serem compreendidas no meio acadêmico, de fato, como uma pesquisa[35]. Nós, estudiosos de uma área das humanidades, precisamos sempre justificar nossa metodologia (talvez mais do que um pesquisador de outras áreas do conhecimento) e cuidar excessivamente para que todos os encaminhamentos da pesquisa sejam coerentes e auxiliem na construção de respostas aos nossos questionamentos iniciais, justamente porque precisamos nos assegurar de que sim, nossa pesquisa traz todos os elementos que caracterizam o estudo como **pesquisa**. Como afirmam Araujo e Moura (2008), a imprecisão no trato da pesquisa na metodologia qualitativa acaba por gerar uma série de críticas:

> Temos presenciado no campo acadêmico uma intensa produção classificada como pesquisa qualitativa, termo genérico que comporta diversas estratégias de investigação e, por essa razão, recebe muitas vezes críticas referentes ao rigor e à precisão em relação aos instrumentos e/ou aos resultados. (ARAUJO e MOURA, 2008: 75)

---

[35] Em uma conversa com minha irmã mais nova, que já fez mestrado na área das Ciências Farmacêuticas e, atualmente, está em um programa de doutorado na área da Clínica Médica estudando o bacilo da tuberculose, descobri que ela desconhecia o termo "pesquisa qualitativa". Como pesquisadora que trabalha numa perspectiva qualitativa, eu não poderia deixar essa oportunidade passar e tentei explicar a ela os fundamentos dessa metodologia de pesquisa. Durante minhas primeiras explicações, ela insistia em dizer que pesquisa qualitativa não se qualificava, então, como pesquisa. Felizmente, no decorrer da conversa, ela foi percebendo a inadequação de um pesquisador pautar-se somente em pressupostos da pesquisa quantitativa, pelo menos para estudos na área das Ciências Humanas e Sociais, e compreendeu, ainda que introdutoriamente, a importância do desenvolvimento da pesquisa qualitativa.

É como se o paradigma da pesquisa qualitativa estivesse em construção e todos nós, com o desenvolvimento de nossos estudos, fossemos responsáveis por aprimorá-lo, validá-lo, fortificá-lo. Caso que não ocorre com pesquisas que operam em um paradigma já consagrado.

O paradigma consagrado ao que me refiro é o positivista. Esse paradigma acabou por limitar a compreensão dos fenômenos humanos e, com isso, outras formas de analisar as relações do homem com o mundo foram se configurando; ou seja, as lacunas desse tipo de pesquisa, de certa maneira, contribuíram para o desenvolvimento dos princípios da pesquisa qualitativa. De acordo com Rey:

> (…) Los problemas, en el marco positivista tradicional, tenían que ajustarse a las exigencias de los métodos. (…) Los problemas abordados eran tan artificiales y parciales, que no tenían posibilidad de entrar en el lenguaje social y desarrollarse a través de la propia trama social. El carácter esencialmente descriptivo y no explicativo de las investigaciones realizadas, las mantenía fuera de los intereses de las fuerzas comprometidas con los problemas sociales[36]. (REY, 1997: 161)

No caso da área educacional, as pesquisas qualitativas buscam compreender a relação do ser humano com o contexto escolar, ou ainda, com contextos formativos. Esse ser humano pode estar representado na figura do professor, do coordenador, do diretor, do aluno, etc. O contexto escolar pode ser o da educação infantil, da educação básica, da educação de jovens e adultos, da educação no ensino superior, etc. Ainda, são analisadas também as produções humanas para lidar com o contexto escolar, como os livros didáticos, os projetos elaborados para serem aplicados na escola (PPI e outros), os cursos de formação para professores, etc. Assim, na área educacional, há uma variedade de temáticas a serem exploradas, as quais, por sua vez, se consolidam a partir de diferentes fundamentos teóricos.

Ainda que os fundamentos teóricos para tratar as variadas temáticas se diferenciem, a metodologia qualitativa acaba sendo um referencial comum a quase todas as pesquisas, justamente pelas limitações apontadas com relação ao paradigma positivista no que se refere aos estudos na área das Ciências Humanas e Sociais. Nesta metodologia qualitativa, há a defesa de alguns preceitos que, conforme Pimenta (2008), exigem uma aproximação entre pesquisador e pesquisados e o estabelecimento de um diálogo construtivo entre eles; além

---

[36] (...) Os problemas, no paradigma positivista tradicional, tinham que se ajustar às exigências dos métodos. (...) Os problemas abordados eram tão artificiais e parciais, que não tinham a possibilidade de entrar na linguagem social e desenvolver-se através da própria trama social. O estilo essencialmente descritivo e não explicativo das pesquisas realizadas, as mantinha fora dos interesses das forças comprometidas com os problemas sociais. (Tradução minha)

disso, um posicionamento por parte do pesquisador com relação à realidade de modo que ele faça uma leitura atenta dos saberes produzidos pelos homens em suas práticas sociais e de como tais saberes promovem transformações.

É importante ressaltar que a pesquisa qualitativa pode se utilizar de dados quantitativos para compreender o problema investigado, porém tais dados devem servir a princípios qualitativos. No entanto, como afirma Gatti, pesquisas de base quantitativa não são comuns na área educacional:

> Comum é encontrarmos a afirmação de que até meados do século passado predominavam no Brasil os estudos de natureza quantitativa, batizados de tecnicistas ou, mais inadequadamente, positivistas. No entanto, estudos publicados nos inícios dos anos 1970 (Gouveia,1980; Di Dio,1974) nos mostram, primeiro, que a pesquisa em educação era muito escassa e mesmo incipiente até então; e, segundo, que além disso, dos estudos levantados pelos autores citados, 71% não eram estudos que utilizavam dados quantitativos e, dentre os que os utilizavam, a maioria empregava apenas análise descritiva de tabelas de freqüências, alguns poucos correlações e raríssimos estudos empregavam análise multidimensional. (GATTI, 2004: 13)

Esta pesquisa, por sua vez, não contraria a maioria das que se desenvolve no campo da educação, também se pauta em princípios qualitativos. E, caso seja necessário, recorrerá a dados quantificados para justificar a análise das informações.

Além disso, os fundamentos da metodologia qualitativa, voltando o foco para a área de conhecimento da didática, na qual esta pesquisa é desenvolvida, se firmam em pressupostos de que é necessário analisar o fenômeno educativo em seu contexto. Pimenta et al, ao referir-se à pesquisa na área da didática, afirmam:

> Alguns autores ampliam nossa reflexão sobre o ensino como prática social complexa e a importância de uma epistemologia que a tome nas situações históricas e sociais nas quais ocorre, valorizando a ação dos docentes na construção do saber didático. (PIMENTA et al, 2010: 6)

Para captar a complexidade do fenômeno educativo e valorizar a ação dos docentes, vários métodos são criados na perspectiva da metodologia qualitativa. Entre eles, há a pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, etnográfica, estudo de caso, análise de conteúdo, etc. E esses métodos, por outro lado, se utilizam de instrumentos variados, como filmagens, entrevistas, questionários, análise documental, sessões reflexivas, sessões reflexivas com autoconfrontação de filmagens, etc. Para tratar dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, necessito voltar-me ao meu problema de pesquisa e às minhas bases teóricas.

2.2 O problema da pesquisa

Toda pesquisa nasce de um problema, um questionamento que o pesquisador faz a respeito da realidade que observa. Esta pesquisa se funda em um problema central: compreender a importância da pedagogia universitária para a formação da identidade docente em projetos de universidade inovadores.

Ao ter delineado o problema da pesquisa, perguntas são elaboradas. Entre todas as perguntas que foram brotando da problemática inicial, selecionei três que me pareceram mais significativas para dar conta de responder ao problema:

1. Qual é a importância da constituição da identidade docente para o professor de ensino superior?
2. Qual é a função da pedagogia universitária na formação dessa identidade docente?
3. Como as políticas públicas brasileiras e as políticas institucionais estão cooperando para a criação da cultura da docência e a formação da identidade docente do professor universitário, em projetos de universidades que são considerados inovadores?

Essa delimitação necessária proporcionada pela configuração do problema da pesquisa e das questões essenciais relacionadas a ele, está diretamente ligada ao interesse de aprofundar meus estudos na área da pedagogia universitária e nas minhas fontes e referenciais teóricos, que são, basicamente, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e uma concepção de didática que tem, como objeto de estudo, o ensino em sua prática social. É importante ressaltar que as perguntas 1 e 2 são respondidas na argumentação construída ao longo do capítulo 1, de fundamentação teórica, e a pergunta 3 somente será contestada durante a análise dos dados levantados a partir dos instrumentos desta pesquisa.

Além da pedagogia histórico-crítica e da didática voltada para o objeto ensino na prática social, há um embasamento em teóricos que abordam a relação entre a cultura e a formação da identidade. Essas discussões são aproveitadas no sentido de compreender a construção da identidade docente do professor universitário no contexto da universidade em que trabalha.

Por fim, como parto da premissa que o objeto da didática é o ensino em sua prática social, não pude deixar de considerar o contexto histórico da universidade no Brasil. Sendo

assim, foi necessária a elaboração de uma discussão a respeito da construção da universidade brasileira e sua função social na atualidade.

2.3 A escolha dos projetos inovadores e dos sujeitos da pesquisa

Sendo o foco dessa pesquisa compreender a importância da pedagogia universitária para a formação da identidade docente em projetos de universidade inovadores, foi necessária uma escolha de projetos de universidades públicas que me possibilitassem tal discussão e a seleção de sujeitos, que trabalham nessas universidades, que pudessem aclarar como esses projetos estão sendo postos em prática. Centrar a pesquisa em projetos de universidades inovadores se firma na hipótese de que, nesses projetos, a pedagogia universitária deveria ser um fundamento essencial na implementação da proposta uma vez que, como vimos, o currículo mais do que um documento institucional, é vivido e acontece na ação dos sujeitos.

A escolha dos projetos inovadores pautou-se no critério das universidades afirmarem, em seu PPI ou em outros documentos e publicações orientadores da prática docente (no caso da USP Leste, um manual explicando seus princípios gerais e a organização do Ciclo Básico para os estudantes e o livro **USP Leste: a expansão da universidade do oeste para o leste**), constituírem propostas inovadoras. Além disso, procurei as universidades que estavam mais acessíveis em termos geográficos e porque, de uma maneira ou de outra, algum professor, coordenador de curso, dessas universidades já havia estabelecido contato com o GEPEFE-FEUSP, grupo de pesquisa do qual faço parte. Assim, foram selecionadas a UFPR Litoral[37] e a USP Leste[38].

---

[37] Há três pesquisas que considero relevantes por tratarem do contexto UFPR Litoral em sua relação com o projeto político institucional e que, consequentemente, dialogam com a tese que desenvolvo nesse estudo. A primeira delas é a tese de doutorado de Fagundes (2009), intitulada **Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias**, cujo objetivo foi "construir alguns caminhos para conhecer a formação acadêmica e suas possíveis ações e repercussões de perspectiva emancipatória, decorrentes do diálogo com o projeto que as sustentam" (FAGUNDES, 2009: 39). A segunda delas é a dissertação de Alencastro (2009), com o seguinte título **Concepções de estudantes sobre os projetos de aprendizagem no ensino superior**. Esse estudo abordou as concepções de alunos da UFPR Litoral sobre os projetos de aprendizagem em sua formação. A última pesquisa é a dissertação de Hamermüller (2011), cujo título, **Possibilidades e limites do exercício da autonomia dos estudantes na UFPR Litoral: os projetos de aprendizagem em foco**, já anuncia o foco nos processos de aprendizagem dos alunos por meio de projetos e a semelhança com o tema do mestrado de Alencastro (2009).

[38] A princípio, o objetivo também era realizar o estudo da Universidade Federal do ABC (UFABC). No entanto, os dados coletados na UFPR Litoral e na USP Leste foram suficientes para responder aos questionamentos dessa pesquisa. Sendo assim, decidi me ater a essas duas IES de modo a aprofundar mais a análise dos dados coletados.

Para conseguir acesso a essas universidades, o diálogo inicial sempre foi estabelecido com um professor que participou da construção do projeto da universidade ou com um professor empenhado em discutir questões referentes à graduação (por exemplo, presidente da comissão de graduação). Esse professor, por sua vez, me forneceu informações sobre o PPI (as quais serão tratadas no capítulo 3) e sobre o trabalho desenvolvido na graduação. Além disso, esse professor estabeleceu o primeiro contato entre mim e os coordenadores de cursos que ele acreditava desenvolverem práticas mais próximas da proposta inovadora. A partir dessas informações, selecionei três cursos de cada instituição para eleger coordenadores e professores para participarem da pesquisa. No entanto, os cursos não serão revelados para preservar o anonimato dos sujeitos participantes.

Com a escolha dos cursos tendo sido feita, entrei em contato com os coordenadores, o qual se deu, primeiramente, por meio de questionário (Anexo A). Para eleger os professores a serem também entrevistados, tive orientação dos coordenadores, pois eles indicaram os professores que, em sua opinião, já conseguem desenvolver uma prática mais próxima da proposta inovadora.

Quando todos os sujeitos haviam sido eleitos e haviam aceitado participar da pesquisa, enviei a eles um questionário por email (alguns não responderam por email, mas responderam durante a entrevista oralmente). Quando a maioria dos professores já havia respondido ao questionário, marquei as entrevistas[39]. O questionário serviu como uma forma de obter o primeiro contato com os professores, para que eles se inteirassem do tema da pesquisa e para que eu já conseguisse algumas informações para melhor elaborar o roteiro da entrevista. A entrevista, assim, foi realizada com um roteiro previamente elaborado (Anexo B). No roteiro, foi contemplada a relação da formação pedagógica com a questão da inovação proposta pelas duas universidades. No capítulo de análise, me detenho aos dados coletados nas entrevistas fundamentalmente.

A estratégia utilizada para a condução das entrevistas foi a de explicar o objetivo principal da tese e deixar que os entrevistados respondessem às perguntas sem interrupções. Ao término da resposta, se ainda havia alguma dúvida ou alguma questão relacionada à pergunta, eu tratava de questionar o professor novamente, caso contrário, passávamos à pergunta seguinte. Por causa dessa dinâmica, a duração das entrevistas variou de 40 a 70

---

[39] As entrevistas ocorreram em outubro e novembro de 2011 nas dependências das universidades.

minutos, ou seja, alguns professores falaram mais, deram mais exemplos, e outros falaram menos, mas todos completaram o roteiro sugerido. Ao final, ainda, eu perguntava se eles tinham mais algum comentário a fazer que eu não houvesse contemplado nas perguntas e todos indicaram que não, que o roteiro havia coberto as questões relacionadas à inovação e à formação pedagógica na instituição em que atuam.

Todas as entrevistas foram gravadas e o texto das transcrições foi encaminhado aos sujeitos participantes para que eles corrigissem ou acrescentassem algo. De um total de doze professores entrevistados, três devolveram os textos com alterações, sendo, para esses três sujeitos, essa versão a que foi considerada para a análise.

2.4 Os instrumentos da pesquisa

Tendo abordado o problema central desta pesquisa e os seus sujeitos, retomo a discussão quanto à escolha dos instrumentos que serão utilizados. Para responder às questões propostas, a partir dos meus fundamentos teóricos, selecionei uma metodologia para investigar o discurso dos professores envolvidos em projetos inovadores.

Minha metodologia, que se funda em bases qualitativas, tem o objetivo central de compreender de que modo a pedagogia universitária está contribuindo para a prática docente em projetos de universidades públicas inovadores. Se os sujeitos participantes da pesquisa vão se transformar ou não com sua participação no processo investigativo, não é objeto de análise dessa tese. Obviamente, espero que, ao questionar os professores sobre sua atuação em tais projetos, eles acabem de uma maneira ou outra refletindo sobre sua prática, no entanto, como esse não é meu objetivo principal, não selecionei instrumentos para avaliar essa questão.

Os instrumentos que me permitirão compreender a contribuição da pedagogia universitária para a constituição de projetos inovadores são: a análise de documentos como, por exemplo, o PPI da instituição[40] e as entrevistas com os sujeitos participantes (diretor de unidade, presidente de comissão de graduação, coordenadores de curso e professores). Além disso, alguns dos sujeitos participantes (professores e coordenadores) responderam também a um questionário.

---

[40] No caso da USP Leste, como não há um PPI publicado, me pautei nas informações contidas em *Princípios Gerais e o Ciclo Básico: Manual do estudante* (2011), em regimentos e estatutos da USP e no livro **USP Leste: a expansão da universidade do oeste para o leste** (2005).

Para analisar as informações presentes nas respostas ao questionário e à entrevista, levantarei as categorias referentes à pedagogia universitária, cultura da docência e construção da identidade docente para verificar se as propostas inovadoras estão recorrendo aos conhecimentos da pedagogia universitária de modo a garantir que a prática de seus professores se configure nos limites traçados no PPI[41].

Para finalizar, é necessário fazer uma ressalva. A princípio, havia a proposta de analisar, juntamente com o PPI, o currículo dos cursos. No entanto, após os professores, de uma das instituições, lerem suas entrevistas transcritas, houve o pedido de alguns deles para que o total anonimato fosse mantido, impossibilitando a identificação dos cursos. Dessa maneira, para esta pesquisa, preferi não adentrar a análise pormenorizada dos cursos das duas instituições em confrontação com os dados levantados nas entrevistas, de modo a garantir que os sujeitos entrevistados não fossem identificados; assim, sempre houve uma preocupação em retirar, das falas selecionadas, qualquer informação que levasse à identificação do curso em que o professor atuava. A questão do currículo foi discutida à medida que era mencionada pelos sujeitos, mas sem revelar o curso ao qual se referia.

Sendo assim, já adianto que esta pesquisa abre caminhos para outras que se interessem por estudar a aproximação do PPI com os currículos dos cursos das universidades aqui tratadas.

---

[41] Novamente, no caso da USP Leste, outros documentos serão analisados pela ausência de PPI.

3. Análise

Ao longo desse estudo, em vários momentos, descrevi a necessidade da mudança de paradigma no que se refere à constituição do ensino superior e, mais especificamente no capítulo que tratou da questão do currículo e do PPI, dei alguns indícios para o sentido que essa mudança pode caminhar. Uma vez que a pedagogia universitária será analisada em projetos que apostam em práticas inovadoras, este capítulo terá como objetivo central uma discussão mais aprofundada do que seria essa mudança a partir da descrição de dois projetos que credito como contribuintes para a inovação necessária.

3.1 Compreendendo o significado da inovação em projetos inovadores

Inicialmente, é preciso esclarecer o que entendo por inovação no ensino superior. De acordo com Hannan e Silver (2006), que estudaram a inovação no contexto universitário no Reino Unido, o conceito de inovação vai variar conforme o tipo da instituição e pode referir-se exclusivamente a uma pessoa, a uma equipe, a um departamento governamental ou a uma agência patrocinadora.

Nas pesquisas da área educacional referentes ao ensino superior e à inovação, o que geralmente encontramos é a análise de práticas inovadoras num sentido mais restrito, limitado ao estudo da prática de determinado professor ou de determinado grupo de professores, dentro de um contexto que nem sempre se configura como inovador. Esses professores, em vista dessa situação, são vistos como agentes transformadores que podem colaborar com a mudança do contexto em que atuam.

No caso desta pesquisa, a lógica é inversa, a inovação é uma característica institucional, o contexto da própria universidade exige uma postura inovadora das práticas docentes. É como se já ficasse pressuposto que se as bases dessas IES se firmam em PPI inovadores, então os professores, por sua vez, desenvolveriam práticas também inovadoras, isto é, como os projetos das universidades analisadas neste estudo são concebidos como inovadores, a inovação deveria fazer parte da rotina do professor dessas instituições.

A inovação, portanto, será analisada como uma iniciativa institucional, a qual é descrita no PPI de cada uma das universidades e/ou outros documentos (Estatuto, Regimentos, etc.); e os professores, por sua vez, são vistos como agentes responsáveis (não os únicos) por efetivar a inovação. De uma forma simples, o que quero dizer é que esses projetos

inovadores permitiriam aos professores atuar no paradigma da inovação e, nesse sentido, concordo com Zabalza (2009) quando ele insiste em que o que os professores fazem está condicionado ao que eles podem fazer, sendo que o que eles podem fazer (ou devem fazer) está diretamente relacionado à instituição em que trabalham e à cultura institucional. Isso não me leva a afirmar que estar em um contexto inovador é a garantia de uma prática docente inovadora, mas sim que esse contexto atua como uma força que impulsiona o docente para o eixo da inovação. A figura do professor, nesses projetos inovadores, é fundamental, pois ele seria um dos responsáveis pela efetivação do proposto em um espaço que privilegia e almeja práticas inovadoras.

Apesar dos projetos inovadores selecionados para este estudo terem menos de uma década de implantação, o conceito de inovação nos estudos da pedagogia universitária já vem sendo discutido desde a década de 90. A seguir, aponto algumas conclusões sobre inovação de alguns estudiosos.

O conceito de inovação está relacionado, como afirmam Cunha et al (2006: 63-64) baseados nos estudos de Sousa Santos (1998, 2000) e Lucarelli (2000, 2004), a indicadores que envolvem sete itens, dos quais destaco quatro, tendo em vista os propósitos desta pesquisa:

a) Um repensar dos processos de ensino-aprendizagem rompendo com a forma tradicional;

b) Uma "reconfiguração dos saberes" para anular ou diminuir a dicotomização entre o que é saber científico e saber popular, o que é ciência e o que é cultura, etc.;

c) Um tratamento para a relação teoria/prática objetivando a práxis;

d) Uma "gestão participativa", na qual se pressupõe que os "sujeitos do processo inovador são protagonistas das experiências", em todos os momentos do processo, ou seja, "desde a sua concepção até a análise dos resultados".

Leite et al (2003), prevendo a emergência de instituições inovadoras, também apontam indicadores da inovação que, além de englobar os itens a) e b) descritos acima, exigem:

> Uma subordinação da aplicação técnica da ciência aos valores éticos (reflexivos) e morais (normativos) da vida social;
>
> Uma vivência da democracia por meio do desenvolvimento de comunidades argumentativas e interpretativas abertas à sociedade, formadas por

> professores, funcionários e alunos que questionem os modos de vida, a disciplinaridade e todas as questões pertinentes ao viver e ao ser humano;
>
> Uma produção de conhecimento que rompa fronteiras e se recrie e ressignifique constantemente em face das realidades e mudanças da sociedade, dos processos de comunicação e de produção de vida material e da vida social e cultural. (LEITE et al, 2003: 52-53)

Zabalza (2004: 63-65), ao tratar do papel da universidade na sociedade do conhecimento, também auxilia na compreensão da inovação. Segundo ele, além dos pontos abordados anteriormente, é importante a incorporação das novas tecnologias para o desenvolvimento da aprendizagem, focando principalmente a aprendizagem autônoma dos estudantes; uma preocupação com a instalação de cenários contínuos de formação ("oferta de redes interuniversitárias" e o desenvolvimento de programas universitários com empresas); e um currículo que possibilite atividades formativas extracurriculares (referentes "à dinâmica científica e social do momento, aos esportes, à música, ao teatro, à literatura, à arte, à natureza (...)") objetivando o bem-estar do graduando.

A figura do professor, nesses projetos inovadores, é fundamental, pois ele seria um dos responsáveis pela efetivação do projeto em um contexto que privilegia e almeja práticas inovadoras. Para Tardif e Lessard (2008: 197), "os professores são os principais mandatários" da organização escolar e "é graças ao seu trabalho que a escola consegue atingir seus fins". Portanto, mais do que um dos responsáveis pela concretização da inovação, o professor é elemento chave e principal do processo.

Assim sendo, defendo que projetos inovadores serão mais ou menos possíveis a partir da relação que estabelecem com a seleção de seus professores, com a preocupação referente à formação pedagógica (inicial e contínua) desses docentes e com o estabelecimento de uma cultura da docência, como já descrita nos itens 1.5 e 1.6. Concordo, dessa maneira, com Broilo, Pedroso e Fraga (2006) quando concluem, a partir de estudos de outras pesquisas, que a inovação pressupõe condições objetivas e subjetivas e estratégias de comunicação.

No que se refere às condições objetivas e subjetivas, as universidades aqui tratadas, teoricamente, contribuiriam significativamente para a concretização da inovação, uma vez que se organizam e se estruturam a partir de um PPI construído na perspectiva de um paradigma inovador, ou seja, há um empenho institucional e, portanto, coletivo em se construir uma nova universidade.

No entanto, entendo que esse esforço por estabelecer concretamente a inovação dependerá também das estratégias de comunicação presentes em cada um desses contextos. Se os professores são os principais responsáveis pela efetivação do projeto inovador, eles precisam ter acesso, discutir e pensar o projeto institucional e planejar práticas que possibilitem a realização da proposta. Para isso, será necessário que a universidade organize um espaço de reflexão sobre questões pedagógicas para seus professores no contexto da inovação apresentada no PPI, caso contrário, corre-se o risco do projeto ser apenas um projeto, ou ainda, de dentro da mesma universidade, haver práticas que se aproximam e outras que se distanciam do paradigma da inovação objetivado.

Assim, além de todas as características já apontadas para os projetos que se configuram no paradigma da inovação, afirmo que os saberes da área da pedagogia universitária também são essenciais para a efetivação das propostas inovadoras. Ademais de estabelecer condições objetivas para a concretização da inovação, esses projetos precisam contemplar estratégias de comunicação que favorecerão o diálogo dos sujeitos envolvidos, principalmente os professores, com o PPI para que ações sejam estabelecidas e pensadas conjuntamente.

A nova universidade, portanto, não depende somente de um documento oficial (o PPI) que a define como inovadora, mas de um esforço conjunto, que já pode estar previsto neste PPI, de professores, funcionários e alunos, para que a proposta se materialize.

Antes de finalizar e definir o que compreendo por inovação, retomo minha conclusão a respeito do currículo inovador. Os currículos inovadores rompem com os parâmetros da modernidade e, por isso, estabelecem uma relação homem-conhecimento de modo a não separar o sujeito do objeto. Nesta perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem utiliza uma abordagem investigativa, questionadora, crítica de toda e qualquer teoria estudada e realidade observada e privilegia uma relação com a vida que extrapola os limites da universidade.

Diante do apresentado e discutido, um projeto é inovador quando, do ponto de vista da didática, se propõe a redefinir a relação com o saber e, por isso, pensa o currículo no eixo da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade, com vivências extracurriculares para os estudantes. E essa relação visa uma aprendizagem pautada na perspectiva da construção dos sujeitos e da construção do conhecimento em seu vínculo com as transformações sociais. E será inovador também quando rompe as barreiras entre saber científico/popular, ciência/cultura, teoria/prática; quando busca um questionamento de questões referentes à vida

e ao ser humano levando em consideração ideais democráticos; quando a construção da ciência está pensada dentro de valores éticos e morais; e quando a formação do graduando não é encarada como acabada no período delimitado pela graduação. Além disso, o projeto é inovador quando estabelece formas de concretização do mesmo, apresentando indícios de planejamento para a atuação dos professores como, por exemplo, a organização de espaços para a discussão do PPI, do PPI de curso e da elaboração de práticas docentes que permitam o projeto ser vivenciado na sala de aula e em todos os espaços dessa universidade que é nova, mas que ainda não se configurou como inovadora.

A inovação, dessa maneira, está relacionada diretamente ao modo de organização curricular do conhecimento, ao modo de conceber a relação do graduando com o conhecimento e sua atuação futura na sociedade e à metodologia de ensino defendida no PPI para dar conta dos processos inovadores de lidar com o conhecimento. Essa metodologia, ainda, além de explicitada no PPI precisa ser pensada em como ser efetivada na prática. Assim, é esperado que os projetos também tragam algum tipo de discussão sobre como auxiliar professores, funcionários e alunos na concretização da proposta inovadora.

3.2 A Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) - USP Leste

Criada em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) oferece atualmente, conforme Almeida e Pimenta (2009: 14), "236 cursos nas áreas de Humanas, Exatas e Biológicas" e tem mais de 5 mil professores que trabalham na graduação para atender a aproximadamente 60 mil estudantes. Na pós-graduação, já soma 239 programas de pós – graduação s*tricto sensu*.

A Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) (também conhecida por USP Leste, por se situar na zona leste da capital paulista) é uma das 43 Unidades de Ensino e Pesquisa da USP[42]. A EACH foi fundada em 2005 e oferece 1020 vagas no vestibular realizado pela FUVEST para seus dez cursos de graduação (Ciências da Atividade Física; Gerontologia; Gestão Ambiental; Gestão de Políticas Públicas; Lazer e Turismo; Licenciatura em Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental; Marketing; Obstetrícia; Sistemas de Informação; Tecnologia Têxtil e da Indumentária).

---

[42] A USP possui seis campi no interior (Bauru, Lorena, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto e São Carlos) e um na cidade de São Paulo (fora do campus Cidade Universitária, que fica na Zona Oeste, estão a USP Leste (na Zona Leste), a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola de Enfermagem e a Faculdade de Saúde Pública).

As informações[43] sobre o contexto da USP Leste se embasam na entrevista[44] com a professora Mônica Sanches Yassuda (Presidente da Comissão de Graduação (CG) na EACH no biênio 2011-2013), sujeito desta pesquisa[45]. A professora Mônica é bacharel em Psicologia pela USP (1988) onde fez mestrado e doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano; atualmente, é professora em Gerontologia na EACH. Tendo ingressado por concurso público, atua em Regime de Dedicação Integral e Exclusiva (RDIDP).

Essa contextualização inicial da USP Leste, antes de analisar o discurso dos professores entrevistados, também se embasa no livro **USP Leste: a expansão da universidade do oeste para o leste** (2005)[46], no manual *Princípios Gerais e o Ciclo Básico: Manual do Estudante* (2011)[47], no *Estatuto da USP* (1988) e no *Regimento da EACH* (2011).

A inauguração do *campus* da USP Leste ocorreu em 27 de fevereiro de 2005 e, segundo Avanza e Filho (2005: 61), a fundação dessa unidade da USP é consequência do Movimento de Educação da Zona Leste de São Paulo, iniciado nos anos 1970, que mobilizou "a população local a se posicionar de forma igualitária na defesa dos direitos de cidadania por uma educação em todos os níveis e graus de ensino, inclusive no nível superior".

Na década de 80, houve uma série de discussões sobre a construção de uma universidade na Zona Leste de São Paulo. Porém, ainda conforme Avanza e Filho (2005: 63-64), "havia muita contradição entre o projeto do Governo paulista, as ideias das universidades e a reivindicação do Movimento da Educação da Zona Leste". A falta de foco e o

---

[43] Não tive acesso ao PPI da USP Leste. No entanto, segundo entrevista concedida pela professora Mônica Sanches Yassuda, o PPI não está concluído; o que existe é um documento que fundamentou a criação do *campus* da USP na zona Leste da capital de São Paulo.

[44] Para essa entrevista, eu já havia planejado um roteiro de perguntas baseado em minhas leituras do livro de Gomes (2005) a respeito da USP Leste. No início, expliquei à professora Mônica os objetivos de minha pesquisa e, a partir desta explicação inicial, ela começou a descrever o trabalho realizado na USP Leste. Durante sua fala, ela respondeu à maioria das perguntas de meu roteiro; portanto, só fiz a ela três perguntas que não foram contempladas em sua fala:

- Como os alunos são orientados para lidar com a inovação?
- Como funciona a proposta interdisciplinar no Ciclo Básico?
- Como as propostas da USP Leste se voltam para a realidade da sociedade e da região em que está inserida?

[45] A professora Mônica concordou em ter seu nome divulgado.

[46] Esse livro foi organizado por Celso de Barros Gomes e publicado pela Edusp.

[47] Esse manual foi organizado por Myriam Krasilchik, Valéria A. Arantes e Ulisses F. Araújo.

desentendimento de ideais fizeram com que a imprensa começasse a criticar o projeto e, no fim, "o Movimento de Educação da Zona Leste recuou".

A proposta da USP Leste foi retomada em 2001, quando se passou a discutir a necessidade de ampliação de vagas nos cursos da USP, como exigência de vagas noturnas pela LDB/96, e também por pressão de movimentos sociais. Em meados de 2002, de acordo com Avanza e Filho (2005), é organizada uma comissão[48] para analisar a possibilidade de se implantar a USP na Zona Leste. Durante parte de 2002 e todo o ano de 2003, as discussões giraram em torno dos cursos a serem criados e o local a serem construídas as instalações. Finalmente, em 22 de março de 2003, ocorre o lançamento da pedra fundamental da EACH na região do Parque Ecológico do Tietê.

Rollemberg (2005: 17) afirma que "a Universidade de São Paulo soube reinventar-se ao inaugurar seu *campus* na Zona Leste da cidade de São Paulo". No que se refere à inovação, o autor cita a criação de dez novos cursos (Ciências da Atividade Física; Gerontologia; Gestão Ambiental; Gestão de Políticas Públicas; Lazer e Turismo; Licenciatura em Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental; Marketing; Obstetrícia; Sistemas de Informação; Tecnologia Têxtil e da Indumentária), sendo alguns deles inéditos em relação a outras IES. Além de inovar na escolha dos cursos, a USP Leste instituiu o Ciclo Básico, o qual atende a todos os alunos (dos dez cursos) no primeiro ano e que, segundo Arantes (2005: 101-102):

> (...) foi idealizado para promover a iniciação acadêmica dos estudantes em propostas interdisciplinares, voltadas para a realidade da sociedade e da região em que a nova Unidade está inserida. (...) Nessa perspectiva, busca-se o desenvolvimento de estudos coletivos, articulando conteúdos de várias áreas do conhecimento, e espera-se promover a integração entre os diferentes cursos, estimulando os trabalhos em grupos.

Para o desenvolvimento de estudos coletivos focando a realidade da sociedade, a partir do trabalho em grupos, recorreu-se à abordagem de resolução de problemas, principalmente na disciplina denominada Resolução de Problemas (RP)[49], obrigatória para todos os alunos no Ciclo Básico. Ainda conforme Arantes (2005: 103-104), a proposta da abordagem de

---

[48] Gomes (2005) explicita quem seriam os integrantes desta comissão: Myriam Krasilchik (FE), Gilberto de Andrade Martins (FEA), Maria Victória de Mesquita Benevides Soares (FE), Renato da Silva Queiroz (FFLCH) e Sylvio Barros Sawaya (FAU).

[49] Segundo Arantes (2005), outras universidades brasileiras estão implantando essa abordagem em seus currículos. Entre elas, a autora destaca a Universidade Estadual de Londrina, a Universidade Federal de São Paulo, a Faculdade de Medicina de Marília e a Universidade Estadual de Campinas.

resolução de problemas pressupõe um papel ativo dos alunos na construção do conhecimento, por isso prevê a organização dos alunos "em pequenos grupos e coletivamente", para "pesquisar e resolver problemas complexos", referentes à realidade que vivenciam. No entanto, a proposta de RP da EACH, ainda segundo Arantes (2005: 104), apesar de se inspirar no PBL[50], não pode ser confundida com a forma tradicional da aprendizagem baseada em problema. A primeira diferença está no fato de que, inicialmente, essa era uma abordagem restrita aos cursos de Medicina e da área da Saúde; a outra diferença, e agora me pauto nas informações coletadas nas entrevistas com professores e coordenadores, se refere ao fato de o currículo dos cursos privilegiar a RP primordialmente no Ciclo Básico e, mais especificamente, na disciplina de RP, ou seja, na maioria dos casos, a abordagem de RP não ocorre em outros momentos do curso.

De uma maneira geral, há alguns passos fundamentais para a execução da abordagem de RP. Primeiramente, o aluno identificaria problemas relacionados a um tema proposto; em seguida, ele estudaria um problema em particular; para lidar com esse problema particular, ele usaria de seus conhecimentos, da orientação de professores e outros recursos para solucionar o problema; depois disso, ele elaboraria hipóteses possíveis para resolver o problema, analisaria as hipóteses levantadas e apontaria as prováveis respostas e, no final, faria uma apresentação de suas descobertas para a classe (ARANTES, 2005).

Segundo a entrevista concedida pela professora Mônica, as duas grandes inovações na USP Leste estão relacionadas à interdisciplinaridade e à metodologia ativa, ou seja, com a disciplina de RP. Para se alcançar os objetivos de se consolidar uma proposta interdisciplinar, uma das medidas tomadas foi evitar organizar a EACH em departamentos[51], no entanto, de acordo com a professora Mônica, prevaleceram "as trincheiras dos cursos".

---

[50] PBL significa "Problem based learning", ou seja, aprendizagem baseada em problema.

[51] A criação da EACH provocou a necessidade do Conselho Universitário alterar o Estatuto da USP no que se refere à estrutura administrativa, não sendo mais obrigatória a criação de departamentos. No caso da EACH, as CoCs (Comissões de Coordenação de Curso) têm o papel de assessorar a CG. No Estatuto da USP, artigo 52, estão descritas as funções do departamento: "I - elaborar e desenvolver programas delimitados de ensino e pesquisa; II - ministrar, isoladamente ou em conjunto com outros Departamentos, disciplinas de graduação e pós-graduação; III - ministrar cursos de extensão universitária; IV - organizar o trabalho docente e discente; V - organizar e administrar os laboratórios; VI - promover a pesquisa; VII - promover a extensão de serviços à comunidade; VIII - encaminhar à Congregação, anualmente, o relatório das atividades dos docentes do Departamento".

De acordo com o artigo 5º do Regimento da EACH, a administração desta IES se organizará a partir dos seguintes órgãos: Congregação[52], Diretoria[53], Conselho Técnico-Administrativo (CTA)[54], Comissão de Graduação (CG), Comissão de Pós-Graduação (CPG), Comissão de Pesquisa (CPq), Comissão de Cultura e Extensão Universitária (CCEX). A CG, a CPG, a CPq e a CCEX se relacionam com os órgãos centrais na medida em que orientam as atividades dos três eixos que compõem o espaço universitário: o ensino, a pesquisa e a extensão. A CG deve, de acordo com o Estatuto da USP, artigo 48, "traçar diretrizes e zelar pela execução dos programas determinados pela estrutura curricular, obedecida a orientação geral estabelecida pelos Colegiados Superiores". À CPG, conforme o mesmo Estatuto, em seu artigo 49, também compete traçar diretrizes e zelar pelos programas, mas no nível da pós-graduação; além disso, tal comissão terá que "coordenar as atividades didático-científicas pertinentes". Na inexistência dos departamentos, as Comissões de Coordenação de Curso (CoC), além das questões pedagógicas, muitas vezes, passam a assumir assuntos administrativos.

---

[52] A Congregação, conforme artigo 45 do Estatuto da USP, "é um órgão consultivo e deliberativo superior de cada Unidade", composto de diretor, vice-diretor, presidentes da comissão de graduação, de pós graduação, de pesquisa e de cultura e extensão universitária, chefes de departamentos, representação docente, representação discente, representação dos servidores não-docentes, representante dos alunos antigos de graduação. No contexto da EACH, todos os professores titulares também são considerados membros da Congregação.

[53] De acordo com o Regimento da EACH, artigo 12, a diretoria é o "órgão superior da administração da EACH e é dirigida pelo Diretor, auxiliado pelo Vice-Diretor". A diretoria assume as seguintes funções: "I - designar Comissões para assessorá-lo; II - dar posse aos membros do corpo docente e aos funcionários administrativos; III - elaborar, anualmente, a proposta orçamentária da EACH e dar ciência à Congregação de sua execução; IV - ordenar o empenho de verbas e respectivas requisições de pagamentos; V - autorizar os adiantamentos orçamentários da EACH; VI - convocar as eleições para representantes das categorias docentes e dos servidores técnico-administrativos nos colegiados da EACH; VII - encaminhar à Reitoria propostas de contrato ou de admissão de pessoal administrativo; VIII - exercer outras atribuições que lhe forem conferidas por delegação de órgão superior".

[54] Ainda de acordo com Regimento da EACH, artigo 16, a CTA é constituído por diretor, vice-diretor, presidentes das comissões, dois docentes, um membro do corpo discente da EACH e um membro dos servidores técnico-administrativos da EACH. São funções da CTA: "I - aprovar o orçamento da Unidade; II - opinar sobre a criação, modificação e extinção de Departamentos; III - propor à Congregação, mediante solicitação dos Conselhos de Departamentos, a criação de cargos e funções docentes; IV - deliberar sobre contratação, relotação, afastamento e dispensa de docentes, propostos pelos Departamentos; V - deliberar sobre afastamento e dispensa de servidores não-docentes, propostos pelos Departamentos ou pelo Diretor; VI - deliberar sobre a aceitação de legados e doações quando não clausulados, submetendo sua decisão, se favorável, ao Reitor, para as providências cabíveis; VII - opinar sobre as matérias que lhe forem encaminhadas pelo Diretor, pela Congregação e pelas comissões referidas no art 44 e seu parágrafo único do Estatuto; VIII - exercer outras atribuições que lhe forem conferidas pelo regimento da Unidade".

A outra medida inovadora, como aponta a professora Mônica na entrevista e a publicação de Gomes (2005), foi exatamente a criação do Ciclo Básico (CB) com a promoção da disciplina de RP. Em *Princípios Gerais e o Ciclo Básico: Manual do Estudante 2011* (2011: 3), elaborado por Myriam Krasilchik, Valéria A. Arantes e Ulisses F. Araújo e revisado pela Comissão de Coordenação do CB em 2011, o CB tem o objetivo de:

> (...) promover, simultaneamente, uma iniciação acadêmica dos novos alunos em propostas interdisciplinares, que estejam voltadas para a realidade da sociedade e da região em que a Unidade está inserida. Com tal proposta, pretende-se empregar a diversidade de interesses pessoais e acadêmicos, tanto dos estudantes como do corpo docente da Universidade, a favor da construção de um ambiente único e estimulante para a produção do conhecimento e da formação e instrução dos futuros profissionais.

Quando questionada sobre a disciplina de RP, a professora Mônica explicou que se torna obrigatória somente no CB, ou seja, no primeiro ano de curso dos estudantes de todos os cursos[55]; sendo que alguns professores, nas disciplinas dos anos seguintes, podem ou não dar continuidade ao trabalho com esta metodologia ativa. Ainda sobre essa disciplina, a professora Mônica ressalta que há uma preocupação em se explorar temáticas relacionadas à cidadania, temas sociais e participação social. Para coordenar as atividades, há um professor doutor que é tutor de mini grupos de alunos (é importante ressaltar que esses alunos são de cursos variados); cada grupo desenvolve um tema[56] de pesquisa, o qual deve ser referente ao tema maior que foi proposto previamente. Após a realização do projeto, os alunos terão que apresentá-lo para a turma.

As informações publicadas no *Princípios Gerais e o Ciclo Básico: Manual do Estudante* (2011) confirmam as explicações da professora Mônica a respeito da disciplina de RP. Ainda, neste manual, fica explicitado que o CB, além do foco na formação científica por meio de resolução de problemas, é estruturado em mais três eixos centrais: Formação introdutória no campo específico de conhecimento de cada curso, Formação geral e Estudos

---

[55] Nove cursos têm duração ideal e mínima de 8 semestres e duração máxima de 12 semestres. Somente o curso de obstetrícia apresenta uma organização diferenciada: duração ideal de 9 semestres, duração mínima de 8 semestres e duração máxima de 14 semestres.

[56] Conforme Arantes (2005: 113), há a apresentação de três temas gerais aos alunos em cada semestre. Será responsabilidade de cada turma escolher um tema para pesquisar. A partir deste tema, os problemas serão gerados. Ainda segundo a estudiosa, é importante não confundir tema com problema, "(...) sempre existirão duas dimensões na organização do trabalho: o tema central e os problemas decorrentes, a serem discutidos, estudados e trabalhados, visando à compreensão do tema proposto".

diversificados. Além disso, para organizar os estudos em RP, no primeiro semestre, as turmas formadas por alunos são mistas, ou seja, de cursos diversos; já no segundo semestre, se formam turmas com alunos do mesmo curso. Por fim, "cada turma é, geralmente, composta de dez grupos de 6 que, sob supervisão docente, elaborarão problemas de pesquisa que deverão contribuir para a compreensão dos fenômenos relacionados ao tema geral escolhido pela turma" (*Princípios Gerais e o Ciclo Básico: Manual do Estudante*, 2011: 8).

Arantes (2005) complementa as explicações da professora Mônica e do *Princípios Gerais e o Ciclo Básico: Manual do Estudante* ao apontar alguns objetivos que fundamentam a estruturação do CB na USP Leste:

> - Buscar uma forte formação acadêmica e científica dos alunos;
> - Favorecer o protagonismo dos estudantes e de seu grupo de colegas na compreensão da complexidade dos fenômenos naturais, sociais e culturais;
> - Propiciar trocas e cooperação entre profissionais e estudantes envolvidos na resolução dos problemas;
> - Buscar a interação e compartilhamento de ideias, opiniões e explicações entre os envolvidos no estudo;
> - Aproximar a Universidade da comunidade onde está inserida.
>
> (ARANTES, 2005: 109)

A professora Mônica, por meio da entrevista, traz contribuições importantes para compreender o papel do professor nesta prática que já leva mais de cinco anos. Segundo ela, há uma comissão de coordenação do CB (CoC CB). Para ela, apesar do trabalho desta comissão, ainda há muita diversidade de metodologia entre os professores. No entanto, apesar de haver diversidade, eles são encorajados a dar continuidade a metodologias ativas em anos posteriores ao CB. Além disso, os professores se mostram dispostos a trabalhar PBL em suas aulas, mas têm dificuldades para incorporar a discussão de questões sociais às suas disciplinas.

No que se refere aos alunos e sua interação com a inovação proposta pelo CB, a professora Mônica destacou que, no início do ano letivo, é organizada a Semana de Calouros, na qual a CoC CB é apresentada e, no primeiro dia de aula da disciplina de RP, os alunos recebem orientação dos professores e o manual do estudante para o CB.

Quanto ao estabelecimento de uma cultura da docência, a USP Leste contou no período de 2007 a 2009[57] com um programa da USP para a formação pedagógica de seus professores. Foi organizado o curso de *Pedagogia Universitária*, o qual não é pensado unicamente para a realidade da USP Leste, mas pode ser considerado um esforço da universidade para promover a formação contínua de seus professores. Conforme Almeida e Pimenta (2009: 28), este curso com carga anual de 240 horas é "(...) destinado a docentes interessados em sua formação pedagógica". Além desse curso, há os *Seminários de Pedagogia Universitária*[58].

Na pesquisa de Veiga (Coord.) e demais autoras (2012) sobre o curso *Pedagogia Universitária* da USP, foi possível averiguar que houve espaço para a formação pedagógica dos docentes, uma preocupação com o ensino de graduação, uma movimentação em direção a práticas inovadoras com a defesa de metodologia dialética embasada "no princípio de que a visão inicial dos participantes pode ser superada por conhecimentos mais complexos desenvolvidos por meio de processos sistemáticos de análise" (VEIGA (Coord.), 2012: 63). Além disso, no período de 2006 a 2009, buscou-se valorizar o professor, o ensino e a formação. É importante ressaltar, por fim, que o curso se preocupou em manter uma coerência nas ações de modo a integrar todas as unidades:

> Todas as atividades foram acompanhadas pelas equipes dos GAPs locais e central. A formação pedagógica do docente da USP, coordenada pela comissão central, possibilitou a integração das ações em todas as unidades, com o propósito de manter a unicidade no processo formativo. (VEIGA (Coord.), 2012: 66)

Ainda na perspectiva da instauração de uma cultura da docência, a USP Leste conta com os Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs) que, segundo Almeida e Pimenta (2009: 29), surgiram em 2004 e representam "caminhos para a constituição de políticas institucionais de

---

[57] Segundo Veiga (Coord.) (2012: 65), em 2007, "foram formadas duas turmas com 60 cursistas, sendo uma destinada a docentes em função de gestão e coordenação de curso e a outra para docentes que participavam do GAP"; em 2008, foram formadas duas turmas novamente, "uma atendendo aos coordenadores e participantes dos GAPs e outra, atendendo a todos os docentes interessados; em 2009, houve três turmas "para todos os docentes interessados, sendo duas na capital e uma em Ribeirão Preto". Para o biênio de 2011/2012, houve a implementação de tal proposta de formação pedagógica para os professores.

[58] Conforme Almeida e Pimenta (2009: 28), esses Seminários são mensais e abordam temáticas referentes "à análise do contexto sociocultural no qual a universidade está envolvida, aos conhecimentos pedagógicos pertinentes ao ensino, às condições institucionais e de trabalho que permeiam o fazer docente, dentre outros".

formação docente com caráter mais permanente e contínuo no interior da Universidade de São Paulo". No site da EACH, fica explicitada a seguinte função do GAP:

> O GAP tem como finalidade dar subsídios para que a Comissão de Graduação (CG) e os docentes desta Unidade possam renovar e aprofundar conhecimentos necessários ao aprimoramento da prática pedagógica, mediante a realização das seguintes atividades:
> I – Estudos contínuos sobre temas relacionados ao ensino-aprendizagem, tais como alterações curriculares, novas práticas pedagógicas, ações de tutoria, políticas de estágio, reformulações e avaliações de Projetos Pedagógicos, entre outras solicitações da CG, relacionadas ao ensino de Graduação;
> II – cursos, seminários e workshops, com a presença de especialistas convidados;
> III – pesquisas relacionadas às atividades pedagógicas que forneçam subsídios para aprimoramento da qualidade no ensino da graduação;
> IV – incentivo à troca de experiências entre os docentes da Unidade sobre os assuntos pertinentes à prática pedagógica no ensino de graduação.
>
> (GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO, site EACH)

Para concluir o aspecto da cultura da docência estabelecida na EACH, como informou a professora Mônica durante a entrevista, a CoC CB busca orientar os professores responsáveis pela disciplina de RP, mas a professora também aponta que os resultados dessa orientação nem sempre são satisfatórios, pois ainda há uma diversidade metodológica no trabalho com tal disciplina.

A seguir, trago as informações coletadas nas entrevistas para compreender, na perspectiva dos professores, o contexto da USP Leste. As entrevistas foram realizadas no final do ano de 2011 e os nomes dos professores não foram mencionados de maneira a preservar o anonimato. Quando suas falas são citadas, utilizei PE (para professor/a entrevistado/a) e números para indicar os diferentes sujeitos.

No total, foram entrevistados, além da professora que está na presidência da CG, outros seis professores[59] de três cursos diferentes, sendo que quatro homens e duas mulheres (a idade dos entrevistados variou de 35 a 59 anos); apesar de haver duas professoras, optei por tratar todos os sujeitos como "professores". Dentre esses professores, um deles é coordenador de curso.

A respeito da formação dos seis professores entrevistados, cinco deles são doutores e um é pós-doutor. No que se refere ao tempo de magistério, cinco deles têm pelo menos dez

---

[59] Todos receberam a transcrição da entrevista. Três deles fizeram sugestões de alteração no texto ou adicionaram mais informações.

anos de experiência no magistério do ensino superior e somente um deles iniciou sua carreira no magistério a partir do trabalho na USP Leste, em 2007. Todos eles ingressaram na EACH por meio de concurso público.

Com relação ao tempo em que estão na USP Leste, três professores ingressaram em 2007 e os outros três ingressaram em anos diferentes: 2005, 2009 e 2010. Os motivos que os trouxeram à EACH variaram. Dois deles foram atraídos pela proposta inovadora; para outros três, essa Unidade foi visualizada como possibilidade de emprego e, para um dos professores, a vaga aberta foi "a única possibilidade" de empregabilidade após a defesa do doutorado. Abaixo, segue tabela com resumo de informação sobre o perfil desses docentes:

Tabela 01: Descrição dos professores entrevistados na USP Leste

Idade dos professores	Titulação	Tempo de magistério	Tempo de magistério no ensino superior
Não mencionada	Pós-doutor	12 anos	12 anos
38	Doutor	10 anos	10 anos
59	Doutor	13 anos	13 anos
35	Doutor	12 anos	12 anos
38	Doutor	15 anos	15 anos
36	Doutor	5 anos	5 anos

Para discutir as informações coletadas nas entrevistas, optei por iniciar minha leitura dos dados pelos pontos que identifico como mais frágeis na EACH. Na sequência, recorro às categorias de inovação que selecionei para analisar os projetos de universidade inovadores[60].

---

[60] Como mencionado anteriormente, tais categorias são: um projeto é inovador quando, do ponto de vista da didática, se propõe a redefinir a relação com o saber e, por isso, pensa o currículo no eixo da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade, com vivências extracurriculares para os estudantes. E essa relação visa uma aprendizagem pautada na perspectiva da construção dos sujeitos e da construção do conhecimento em seu vínculo com as transformações sociais. E será inovador também quando rompe as barreiras entre saber científico/popular, ciência/cultura, teoria/prática; quando busca um questionamento de questões referentes à vida e ao ser humano levando em consideração ideais democráticos; quando a construção da ciência está pensada dentro de valores éticos e morais; e quando a formação do graduando não é encarada como acabada no período delimitado pela graduação. Além disso, o projeto é inovador quando estabelece formas de concretização do mesmo, apresentando indícios de planejamento para a atuação dos

E, por fim, analisarei algumas questões destacadas pelos entrevistados que situariam os principais pontos de inovação.

Entre os pontos que destaco como frágeis, é a ausência de um eixo norteador que conduza a ações coesas. O que se verifica, a partir da entrevista com os professores, é que a efetivação da inovação proposta se mostra prejudicada pela inexistência de mecanismos ou organização que garantam que o grupo de professores mantenha objetivos semelhantes de trabalho. Isto é, as práticas docentes nem sempre caminham na direção da inovação e, consequentemente, os resultados alcançados com relação à aprendizagem e às expectativas dos alunos variam muito. Um exemplo disso é o que aparece, sobre a disciplina de resolução de problemas (RP) e o próprio Ciclo Básico (CB), na fala de três professores:

> O que eu acho, da conversa com os alunos, é assim: Quando eles tiveram a chance de conviver com professores que levaram a sério a proposta e que eles entenderam a proposta, eles passam a trazer isso pra vida. Então, eles percebem, especialmente na hora de fazer os trabalhos de conclusão, que dá pra usar muito essa postura mais questionadora, de conseguir ir atrás de outras fontes, de estruturar o problema de pesquisa. Agora, há muitos alunos que, até hoje, não sabem porque fizeram isso e condenam a metodologia. Mas, aí também, a gente tem que pensar que há professores que não gostam. É a parte entristecida do processo. (PE1)
>
> (...) grande parte dos alunos carrega um preconceito enorme da aprendizagem baseada em problema, mas por conta de problemas com a disciplina. Quando chegam lá no TCC, ele fala: "Mas, de novo? A gente vai fazer de novo RP?" Aí a gente tem que explicar para ele que RP é baseada numa abordagem universal de tratamento de aprendizagem baseada em problemas, que não é a única coisa que existe, a ciência também usa essa abordagem. Só que o aluno fica com um preconceito que ele vai carregar, que vai interferir lá na vida dele profissional (...). Porque, na atividade profissional, é aprendizagem baseada em problema, você vai vivenciar isso na prática, e sempre que aparecer um problema que você tem que tratá-lo metodologicamente, ele corre o risco de trazer esse preconceito da disciplina de RP lá atrás. (PE2)
>
> (...) porque RP, nessa Escola, acabou ficando, em minha opinião, como um prêmio na carga horária dos docentes. Do ponto de vista da cultura institucional que está sendo estabelecida hoje, custa muito mais preparar uma disciplina específica do que preparar uma disciplina de resolução de problemas. Preparar, mas executar adequadamente uma disciplina de resolução de problemas custa caro, só que, como ela ficou extremamente flexibilizada e também desvalorizada, hoje acaba um prêmio você ter uma

---

professores como, por exemplo, a organização de espaços para a discussão do PPI, do PPI de curso e da elaboração de práticas docentes que permitam o projeto ser vivenciado na sala de aula e em todos os espaços dessa universidade que é nova, mas que ainda não se configurou como inovadora.

> disciplina de resolução de problemas porque, na maior parte dos casos, dá pouco trabalho porque o compromisso com o resultado é muito pequeno por parte dos alunos. E muitos docentes, que talvez não tenham vocação para trabalhar com esse tipo de inovação, acabam tendo que trabalhar e não estão interessados, é verdade. Essa é a realidade. E nós temos, hoje, um esgotamento da disciplina. E não é só RP, nós temos outra disciplina que sequer começou a funcionar, RP começou a funcionar, mal, mas começou a funcionar. Tem os estudos diversificados, que nem começou a funcionar direito. (PE2)
>
> Por exemplo, RP, chama-se resolução de problemas. No dia em que eu fui escalado para começar o trabalho oficialmente na EACH, ou no segundo dia, eu peguei a disciplina que eu já sabia o conteúdo, tinha visto no concurso. (...) Eu recebi um livro desse tamanho aqui, tipo esse aqui da FAPESP, mas da própria USP, mas isso no primeiro dia, não houve uma palestra, o que é RP, como é o Ciclo Básico, por que o Ciclo Básico, qual é a nossa proposta. Não, você é professor da USP, você passou num concurso específico, você sabe tudo, a premissa foi essa. Eu não sabia o que significava a sigla RP, podia ser rádio pirata. E eu perguntei para os colegas: "Cara, no primeiro dia de aula, você junta as turmas e, com mais quatro professores, toma conta de sessenta alunos". Aí eu entrei e "O que a gente vai fazer aqui?" "Você não conhece, professor? Você é novo aqui?" Ele sabe que eu sou novo, porque não são tantos. Eu falei "Sim". "Você vai ter uma grande surpresa". Eles estavam me sacaneando (...). Com os anos, eu fui vendo onde eu tinha amarrado meu burro. Eu não digo que, hoje, seja assim, mas ninguém convocou uma reunião para explicar como era a proposta, a própria EACH. (PE3)

No caso do problema apresentado por PE1, temos a visão dos alunos a respeito do CB e de RP, a qual pode variar de acordo com os professores que esses alunos tiveram ao longo do curso. Segundo PE1, isso acontece porque há professores que não gostam de desenvolver trabalho no CB e na disciplina de RP, o que acaba empobrecendo o envolvimento dos alunos com a proposta. Considero que essa constatação de PE1 pode indicar um prejuízo para grande parte da inovação proposta pela USP Leste, principalmente devido à ação de determinados professores que parecem não estar motivados para atuar no CB e com RP.

A primeira fala de PE2 reforça a fala de PE1 de que há pouco envolvimento dos alunos com a RP. Na verdade, mais grave do que o pouco envolvimento é a rejeição pela disciplina, pois "grande parte dos alunos carrega um preconceito enorme da aprendizagem baseada em problema, mas por conta de problemas com a disciplina". E essa rejeição, segundo PE2, é perigosa porque pode interferir na vida profissional do aluno. A condução problemática de RP, assim, implicaria no desinteresse dos alunos e na consequente aprendizagem equivocada dos fundamentos dessa disciplina.

Por outro lado, culpar os professores e julgar a sua prática desmotivada para a inovação proposta na EACH como razão única para essa falta de coesão no CB e na RP seria

injusto e uma análise muito limitada. Ao invés disso, proponho algumas perguntas: Do que esses professores não gostam? Por que eles não gostam? O que os levou a ter essa postura despreocupada com o cumprimento da proposta do CB e da disciplina de RP?

Como resposta às perguntas elencadas anteriormente, recorro à segunda fala de PE2. O que PE2 aponta é um problema relacionado à cultura institucional para lidar com a disciplina de RP e com o CB de maneira geral. Segundo PE2, a RP acabou se tornando tão flexibilizada e desvalorizada, que o professores não se dedicam como deveriam a essa disciplina e os alunos, por sua vez, se limitam a apresentar resultados pobres. Assim, não necessariamente os professores desgostam da RP, mas, institucionalmente, não são instigados a trabalhar com ela de acordo com as proposições originais; dessa maneira, como a instituição não cobra ações mais efetivas ou não acompanha o desenvolvimento dessa disciplina, os professores demonstram uma atitude pedagogicamente despreocupada para ministrá-la. Inclusive, como PE2 ressalta, muitos docentes até entendem a RP como um prêmio para trabalhar menos, uma vez que "do ponto de vista da cultura institucional que está sendo estabelecida hoje, custa muito mais preparar uma disciplina específica do que preparar uma disciplina de resolução de problemas".

PE3 reforça a ideia de que a USP Leste apresenta, pelo menos desde 2009 (ano de ingresso de PE3 na instituição), uma cultura institucional não tão preocupada com a parte pedagógica para lidar com a inovação. PE3 faz alusão a um material explicativo que lhe foi entregue a respeito da disciplina de RP, no entanto, nenhuma outra ação institucional para a sua recepção foi efetuada. Pelo contrário, de acordo com suas palavras, partiu-se do pressuposto de que qualquer professor recém-ingresso está preparado para atuar na proposta inovadora: "você é professor da USP, você passou num concurso específico, você sabe tudo, a premissa foi essa. Eu não sabia o que significava a sigla RP, podia ser rádio pirata". E mesmo entre os colegas, não houve uma atitude de acolhimento, PE3 relata o tom irônico dos outros docentes que compartilhariam a disciplina com ele: ""O que a gente vai fazer aqui?" "Você não conhece, professor? Você é novo aqui?" Ele sabe que eu sou novo, porque não são tantos. Eu falei "Sim". "Você vai ter uma grande surpresa". Eles estavam me sacaneando".

Partir do pressuposto de que a aprovação em concurso, necessariamente, indica domínio das metodologias inovadoras e uma formação pedagógica adequada para lidar com a inovação proposta pode ser o erro em que a EACH esteja incorrendo. No entanto, como vimos no capítulo sobre a construção da universidade brasileira, o cuidado com a formação

pedagógica dos professores que trabalham no ensino superior começa a fazer parte das discussões na área da educação e das preocupações de universidades há pouco tempo. Assim, a EACH, ainda que se fundamente em uma proposta diferenciada, parece reafirmar essa cultura instaurada no Brasil.

Apesar desses pontos destacados nas falas de PE1, PE2 e PE3, não foram somente problemas que surgiram com relação ao CB e à disciplina de RP nas entrevistas. A fala de outros professores deu indícios diferentes do quadro desenhado até aqui, revelando que tanto o CB quanto a RP estão em movimento de transformação e também podem envolver e motivar os docentes para práticas inovadoras:

> Agora, o que eu percebo que é bonito é que o RP, dar aula no Ciclo Básico, dar aula no Estudos Diversificados, eu percebo isso nos meus colegas, porque como eu tenho, não sei se sou uma boa mostra pra você, porque eu já venho de uma formação interdisciplinar, então eu vejo os meus colegas, que são super especialistas, quando eles chegam aqui, eu acompanho a transformação deles, parece uma rosa desabrochando. Eu acompanho, apoio e acho muito bonito as conquistas intelectuais que eles expressam e a felicidade deles neste sentido!. (PE4)

> RP está em transformação porque o Ciclo Básico está em transformação. (...) Eles têm que aprender tudo sobre pesquisa, sobre diagnóstico social; isso é uma das motivações pra gente repensar o Ciclo Básico (...). Uma das coisas, por exemplo, que eu defendi na nossa CoC é que o RP fosse no último ano, com alunos avançados, já assim de repente estimulando trabalho de conclusão de curso em grupo, que promovam transformações e tecnologias sociais, sabe? Acho que a gente aqui, uma das missões desse projeto é transformação social, não é só formação de recurso e produção de saber, entendeu? Pelo menos se diz por aí. (PE4)

> Agora, o GAP, do qual eu te falei, tomou a decisão de fazer esse trabalho com os professores que atuam ou pretendem atuar em RP. Tem que ter uma mediação das metodologias, do que os cursos fazem, do que cada um está fazendo e qual é a visão que o GAP tem e a CG tem do que é o trabalho com RP. Quer dizer, há alguns princípios que são lapidários, então eles não podem ser... o professor tem liberdade, mas tem alguns princípios que são básicos e têm que ser atendidos para não descaracterizar o projeto. (PE5)

Na primeira fala de PE4, é possível apreender que a disciplina de RP, por apresentar uma metodologia muito diferente da tradicional, propicia aos professores uma mudança na concepção de relação com o conhecimento, tendo que explorar o eixo da interdisciplinaridade em suas aulas. Nesse sentido, é possível afirmar que a RP pode se tornar um campo de descoberta, em termos pedagógicos, para o docente universitário.

Na segunda fala de PE4, ainda que também ocorra um levantamento dos problemas enfrentados na disciplina de RP, há a indicação de que o CB está passando por um período de transformação e que a organização da RP, consequentemente, deve ser modificada. E o mais importante é que PE4 destaca a necessidade dessa mudança no sentido de possibilitar aos alunos uma efetiva transformação do social: "uma das missões desse projeto é transformação social, não é só formação de recurso e produção de saber, entendeu? Pelo menos se diz por aí".

A fala de PE5 vem desvelar o papel do GAP (Grupo de Apoio Pedagógico)[61] e da CG na condução da disciplina de RP nesse momento. Fica evidente que tanto o GAP quanto a CG conceberam a necessidade de se (re)estabelecer princípios fundamentais para a RP. Nessa perspectiva, parecem querer aprimorar a prática dos docentes da EACH para, metodologicamente, trabalharem a disciplina de acordo com os "princípios que são lapidários".

Essa preocupação do GAP e da CG não se restringe ao momento atual da USP Leste. Pelo contrário, os professores que ingressaram em 2005, de acordo com as entrevistas, passaram por um processo formativo diferenciado dos que chegaram alguns anos mais tarde. Segundo PE1:

> E eu creio que, para quem ficou aqui nos três primeiros anos, esse trabalho foi levado muito a sério, muito a sério mesmo. Houve um Seminário Internacional sobre Problem Based Learning aqui. Eu tive chance de participar. Teve um Congresso sobre Problem Based Learning no começo do ano passado, acho que foi. Tem uma sequência de pesquisadores internacionais que vêm nos visitar para conhecer a estrutura das pequenas salas de aula aqui. E aí, pra mim pelo menos, foi um acolhimento interessante, perceber que tinha muito apoio, muita bibliografia pra você se adaptar. E a gente participou da construção e das alterações e, depois eu tive que sair, porque eu já entrei nas disciplinas específicas de final de curso e assumi a responsabilidade de estágio; então, eu estou fora da metodologia de RP há três anos já, só nos três primeiros mesmos que eu fiquei.

---

[61] De acordo com informações disponíveis no site da USP Leste, o GAP-EACH foi criado pela Pró-Reitoria de Graduação da USP em 2004. O GAP tem a função de subsidiar as ações da CG e dos docentes, de modo que "possam renovar e aprofundar conhecimentos necessários ao aprimoramento da prática pedagógica, mediante a realização das seguintes atividades: I – Estudos contínuos sobre temas relacionados ao ensino-aprendizagem, tais como alterações curriculares, novas práticas pedagógicas, ações de tutoria, políticas de estágio, reformulações e avaliações de Projetos Pedagógicos, entre outras solicitações da CG, relacionadas ao ensino de Graduação; II – cursos, seminários e workshops, com a presença de especialistas convidados; III – pesquisas relacionadas às atividades pedagógicas que forneçam subsídios para aprimoramento da qualidade no ensino da graduação; IV – incentivo à troca de experiências entre os docentes da Unidade sobre os assuntos pertinentes à prática pedagógica no ensino de graduação".

> **Vocês tiveram, no primeiro ano, orientação formal sobre como trabalhar com RP?**[62]
>
> Sim. Eu tive, eu participei de várias, dois ou três, mais o congresso. E aí tinha um livro da própria EACH de como se conduziria. Havia uma coordenação específica, na época da professora Valéria, do Ciclo Básico, suporte o tempo todo, tinha até um funcionário na Escola, que era como se fosse o secretário do Ciclo Básico. Na época, tinha alguém para ficar administrando os banners, as salas, era bem fashion. Aí depois que a gente vai pegando o ritmo, isso vai se diluindo.

A atenção e o cuidado dispensados ao PE1 no momento de seu ingresso para lecionar no CB e a disciplina de RP são muito diferentes ao compararmos com a experiência descrita anteriormente por PE3, por exemplo. Os relatos de PE2 e PE6 sobre o momento de sua chegada à EACH, por sua vez, se assemelham ao de PE3, provavelmente porque esses três professores assumiram o cargo na mesma época e alguns anos após PE1.

> **Vocês tiveram, no primeiro ano, orientação formal sobre como trabalhar com RP?**
>
> Eu não. Porque eu entrei no meio do ano. Quando eu comecei, em agosto, isso provavelmente ocorria no começo do ano. Deve até, pode até ter ocorrido algum tipo de reunião, porque como a cada semestre algumas coisas acabam sendo modificadas ou até ajustadas, e de qualquer forma existe uma diferença na forma de trabalhar o RP1 para o RP2. Então, talvez tenha ocorrido, mas como eu não estava nem formalmente vinculado, se houve, por exemplo, eu não fiquei nem sabendo. (PE6)
>
> Docentes que entraram em 2005, eles tiveram outro cenário. Inclusive, outros tipos de reunião. Então, isso pode interferir. (...) Então, o envolvimento, o treinamento, a capacitação, sei lá qual é a palavra mais adequada, a promoção de um espaço de reflexão era sempre de forma muito pontual, ou por reuniões de planejamento do semestre, ou por uma ou outra reunião de discussão sobre o conceito, e por algumas reuniões, sempre uma semestral, de avaliação. Então, era sempre assim, nunca houve um programa de aperfeiçoamento, um programa de mergulho do docente no tema, nunca houve. Então, havia um plano elaborado, as diretrizes gerais que deveriam ser seguidas, não havia e nunca houve de forma objetiva, uma regulamentação específica, eu não estou dizendo de regras, de critérios específicos que deveriam conduzir (...). Eu entrei (...) e já peguei uma RP na sexta feira à noite (...). E sexta feira à noite é o prêmio de docentes novos. (...) eu não tinha a menor ideia. Então, eu entendi que eu também estava aprendendo a fazer fazendo. Mas o que eu não acho adequado, absolutamente. (PE2)

---

[62] A partir desse ponto, sempre que necessário, inserirei minhas perguntas destacadas em negrito.

A fala de PE6 nos permite apreender que passou por um processo muito semelhante a PE2 e PE3 para assumir a disciplina de RP. Já a fala de PE2 acaba por reafirmar o que PE1 disse: houve sim um processo formativo dos docentes para atuar na proposta do CB; no entanto, com o passar do tempo, talvez pelo fato de a equipe que coordenava os trabalhos no período de instalação da EACH considerar que tudo estava caminhando a contento, a atenção para as questões pedagógicas e à formação dos professores para a inovação, foi diminuindo. E essa formação que era intensa, passa a ser esporádica e a ocorrer uma ou duas vezes ao ano, conforme explica PE1:

> Aí, depois que você é aprovado, no início de cada semestre, mas especialmente no início do ano letivo, tem uma grande reunião de professores para apresentação de tema daquele ano, pra que você possa adequar muito do que você vai trabalhar.

Como PE2, PE3 e PE6 não participaram da EACH desde 2005, ano da instalação da unidade, acabaram por sofrer as consequências desse processo de redução da atenção à formação pedagógica dos professores para colocar a proposta em prática. E, com isso, não deixam de expor a insegurança ao assumir as funções no CB e na disciplina de RP pela primeira vez.

> Então, a gente não sabia direito como fazer, a regra era protagonismo total dos alunos, mas protagonismo total dos alunos em relação a que? (...) Então, eu acho que é isso, tinha um planejamento, mas a gente não tinha segurança na aplicação. E aí, tem um elemento novo, que é o fato de a Escola ser nova, não é só a proposta que é nova, a Escola é nova. Uma proposta nova criada junto com a unidade. (PE2)
>
> (...) Então, às vésperas, eu comecei a dar aula numa sexta feira, eu peguei essa turma de RP na sexta feira à noite, provavelmente porque é o horário que ninguém quis e, aí, eu falei com o vice coordenador na época: "Olha, o que exatamente eu faço?" Porque eu estudei pro concurso, tinha uma ideia do que era, mas entre estudar pro concurso e... (PE6)

Gostaria de destacar, ainda, nesse primeiro contato de PE2, PE3 e PE6 com a RP, que PE3 parece ter tido a experiência mais negativa, uma vez que, além de não ter recebido orientação prévia para o trabalho, não obteve ajuda dos colegas. Na verdade, os demais professores que dividiriam a disciplina até brincaram com o fato de PE3 desconhecer completamente o que ocorria em RP: "Aí eu entrei e "O que a gente vai fazer aqui?" "Você não conhece, professor? Você é novo aqui?" Ele sabe que eu sou novo, porque não são tantos. Eu falei "Sim". "Você vai ter uma grande surpresa"". PE6, por sua vez, descreve uma situação oposta, na qual foi auxiliado por seus coordenador ou professores da disciplina de

RP. Por último, a experiência de PE2 parece ficar no meio termo, pois não houve nenhum tipo de comentário irônico sobre o desconhecimento da inovação proposta em RP, mas também não houve orientação:

> **E esse diálogo com o coordenador ajudou?**
>
> Ajudou. Ajudou, pelo menos, para essa atividade inicial, mas acho que ajudou mais a experiência dos demais colegas, porque sempre é formado um grupo de tutores para cada turma; cada turma de sessenta alunos, não sei se continua assim ainda. Nós éramos cinco professores, cada um responsável por doze alunos. E nesse grupo do qual eu participei, dos outros quatro professores, dois deles, eu acho, já tinham tido experiências anteriores aqui. E uma delas, em particular, era muito partidária da ideia, tinha tido boas experiências, é uma pessoa muito tranquila também; então, acabou nos conduzindo. Ela falou: "Olha, já que eu acho que eu sou a única que tive experiência, tive mais experiência. Se vocês quiserem, eu posso ser a responsável pela turma e a gente vai se falando". Então, qualquer dúvida que eu tinha, era a ela a quem eu recorria, na verdade. (PE6)
>
> O coordenador, na época, tinha entrado há 2 anos. Era uma docente que tinha uma experiência grande na área, mas não no tema, mas ela tinha mais experiência do que eu, ela tinha entrado há 2 anos. Mas veja, ela também estava no mesmo momento, embora ela fosse uma profissional bem mais antiga que eu no tema. Então, é isso, é uma unidade que tem uma proposta nova, revolucionária, inovadora vamos dizer, mas dentro de uma unidade nova, que também não tinha departamentos; então, estava se aprendendo a administrar uma unidade com uma estrutura administrativa inovadora e a executar um plano de ensino inovador. E aí, falta cultura. Falta cultura e isso é muito perigoso, porque se não existe procedimento, se não existem rotinas estabelecidas, (...) acabam existindo riscos aí. Então é isso, os momentos de treinamento que nós tivemos foram sempre muito pontuais. Não há um plano, não há um programa de tratamento dessa questão. Não há. (PE2)

Diante da situação descrita por esses docentes, fica evidente que a intenção do GAP e da CG em retomar a formação dos professores que se dedicam ao CB e à RP, revelada por PE5, precisa urgentemente passar do plano da intenção para a ação. E essa ação, baseando-me nas falas dos entrevistados, deveria retomar os princípios da proposta da EACH, voltando-se para o CB e para a RP. E tais princípios precisariam ser discutidos com todos os professores, de forma que a totalidade dos docentes pudesse ter a oportunidade de construir uma reflexão sobre suas práticas dentro de uma proposta inovadora. Para isso, afirmo como necessário um retorno aos esforços iniciais em cuidar a formação pedagógica dos professores, assim como a experiência descrita por PE1 ao iniciar as aulas no CB e em RP.

Dessa maneira, a ausência de um eixo norteador, primeiro ponto identificado como frágil na EACH, poderia ser superado com a retomada dos fundamentos básicos da proposta

inovadora presentes nas primeiras discussões formativas para os professores, tornando o processo formativo continuado para docentes um elemento essencial na superação dessa fragilidade.

Há que se superar o problema destacado por PE2 de que "falta cultura" e, por conta disso, "não existe procedimento", pois essa "falta de cultura" interfere na construção da identidade do CB. PE2, ainda, colabora para a compreensão desse processo que pode ter conduzido o CB e a RP de uma prática inovadora para esse momento atual de desvalorização, descrédito e ausência de identidade:

> No início de implantação de um curso, de uma disciplina de vários cursos de uma unidade, isso é muito caro, do ponto de vista de investimento de tempo, de recursos, então começar uma disciplina é muito caro. Todos os docentes, além de começar as disciplinas gerais, tinham as suas específicas. Bom, não adianta, o docente faz a economia na cabeça e vai injetar recurso naquilo que é mais complexo. Essa é minha interpretação, começa a perceber que as disciplinas de Ciclo Básico, principalmente RP, podem ser de vários formatos. Como alguns não estão muito interessados nesse tipo de disciplina porque não têm afinidade com a metodologia, com o formato, outros não estão interessados porque não acreditam, não é uma proposta em que todo mundo acredite, embora todo mundo possa ter prometido nos concursos que acreditava; quando entrou, pode ter descoberto que não acreditava, também é assim. Inclusive, a falta de procedimentos claros de como ela deveria funcionar. Então, acho que a percepção do docente sobre o que era a disciplina e a falta de procedimentos claros sobre o que era, desde o início da execução, levou a que cada turma de RP tivesse uma cara diferente. E não só por temas, não, aí eu acho que é natural, mas por modelos de funcionamento. Alguns trabalhos muito ruins sendo aprovados. Outros trabalhos muito bons. E isso vai gerando assimetrias. Assimetrias que geram consequências no próximo semestre e vão gerando consequências. Geram consequências dos alunos para os alunos, dos alunos para os docentes, são várias mensagens que são passadas, são trocadas. E, ao longo do tempo, eu vejo o seguinte, o docente se desinteressando cada vez mais pela disciplina, grande parte deles, porque é qualquer coisa mesmo, os alunos entregam qualquer coisa. Tem muitos alunos que entram muito mal preparados, eu tive caso de alunos semianalfabetos, mal sabiam escrever, em RP, porque são vários cursos também que se misturavam numa única turma. Então, tinha gente que entrou pra fazer gestão ambiental e ia trabalhar com violência infantil, porque a turma é formada por alunos de diversos cursos. Então, tem uma série de variáveis aí, que não estão muito claras e que acabam levando ao desinteresse, tanto do docente quanto do aluno. Esse desinteresse desvaloriza a disciplina e o aluno vai carregando esse preconceito ao longo do curso. RP é qualquer coisa.

Mais uma vez, reforço que a atuação do GAP e da CG proporcionaria um repensar do CB e da RP de modo a contemplar a formação pedagógica. Ademais, esses dois órgãos poderiam propor momentos de formação pedagógica mais constantes dentro do espaço da

USP Leste, que não ocorressem somente no início dos semestres. Caso esse esforço de mudança não se concretize, arrisco dizer que a RP e o CB tendem a permanecer como estão, ou pior, desaparecer e, com isso, fazer com que toda a proposta de inovação da EACH desapareça também.

Alguns entrevistados relataram que eles ou colegas da EACH já participaram do curso *Pedagogia Universitária* oferecido pela USP e todos os comentários a respeito dessa experiência foram positivos; no entanto, trata-se de um curso pensado para toda a USP e não para discutir as peculiaridades do contexto Leste. Ademais, após o período de 2007-2009, o curso passou por transformações e adequações, modificando seu formato original.

O ideal, portanto, seria que a USP Leste desenvolvesse ações para que seus professores lidassem com as questões pedagógicas da inovação de modo a atingir os objetivos propostos, contribuindo para que a atualização dos conhecimentos da área pedagógica se tornasse parte da cultura institucional e não dependesse somente de iniciativas pontuais de determinados professores, como fica claro nas falas de PE3 e PE5:

> **Aquela dificuldade, ou o desconhecimento daquela disciplina de RP, como você conseguiu sanar? Como você conseguiu lidar com esse primeiro contato?**
>
> Como qualquer outra coisa que eu venha a enfrentar (...). Eu peguei um monte de livros e estudei, modelos que tinha no Canadá, modelos que a USP adotou. Comecei a estudar sobre RP e, em um mês, eu estava mais ou menos gabaritado para tocar a coisa. Mas foi por conta própria. Aí, depois, nesse ano, eu me inscrevi no curso de Pedagogia Universitária. (...) Mas não fala de RP. A USP não fala da EACH. Ela sabe o que acontece aqui? A gente é que tem que estar se virando hoje. (PE3)
>
> **Aqui, você já passou por algum tipo de formação pedagógica?**
>
> Não. Específica, não. (PE5)
>
> **Se não, de que forma é possível a atualização dos conhecimentos da área pedagógica?**
>
> Bom, no momento, é uma experiência pessoal. Na medida em que você queira implementar alguma inovação ou fazer algum teste de abordagem, de trabalho com o aluno, de colocar metodologia diferente no procedimento e oferecimento da disciplina, é por sua conta e risco, você testa e vê o que acontece. (PE5)

Além disso, essas ações garantiriam o preenchimento de uma lacuna na formação pedagógica dos entrevistados. A maioria deles é consciente que seu curso de pós-graduação

não abordou os conhecimentos da área da Educação, mas sim focou a formação do pesquisador.

> Então, eu imaginei nesse momento, a proposta é diferente de fato. Mas uma proposta para a qual nenhum de nós estava preparado. Eu fui ler alguma coisa, fui baixar uma tese de doutorado para ler, porque não é um tipo de literatura fácil pra todo mundo, porque também mestrado e doutorado não têm preparo pedagógico. (PE2)
>
> **Você não teve disciplinas pedagógicas?**
>
> Eu tive, no doutorado, aquela bolsa PAE, eu tive uma preparação para isso, mas são coisas muito burocráticas, muito protocolares, não existe uma reflexão, um mergulho. A universidade prepara pesquisadores, não prepara professores, infelizmente. Eu acho que essa é uma tragédia anunciada. E também, por outro lado, avalia a performance apenas de pesquisa, não avalia a performance no ensino. Não que tenha que ter um controle, não é isso o que eu estou falando, mas não avalia, não considera o mérito, se tem mais ou menos mérito, não considera nunca o ensino de graduação. No máximo, de pós-graduação. Mas a avaliação de mérito é sempre sobre indicadores de produtividade, pesquisa, ciência e tecnologia. Então, é um sistema todo que se alimenta que não fortalece o mergulho do profissional da docência no ensino. O que é muito triste, porque eu gosto de ser professor na graduação, eu gosto de participar desse momento de formação. Mas eu acho que isso eu não aprendi, posso até ter sido estimulado, mas isso acho que é da minha formação de pessoa, o meu pai era professor universitário, e eu sempre gostei de tratar com público, com esse tipo de público. Então, eu acho que é uma coisa mais minha. (PE2)
>
> **E durante a formação inicial, considerando a pós-graduação, no mestrado ou no doutorado, houve no curso alguma disciplina na temática da pedagogia universitária?**
>
> Não. Posso dizer que minha experiência pedagógica, fortemente, é influenciada no vocacional e na aplicação. Especialmente, no vocacional. Eu trago toda aquela carga de vivência do que foi o trabalho no ensino básico, vem do vocacional (...). (PE5)

Nessas duas falas, fica claro que a pós-graduação cursada por esses professores, não ofereceu, na perspectiva deles, uma discussão aprofundada sobre questões relacionadas à formação pedagógica para atuar no ensino superior. E em ambos os casos, os professores indicam experiências fora da pós que, possivelmente, contribuíram à construção de sua identidade docente.

Ainda com relação aos professores, é importante destacar que a USP Leste, segundo a fala dos entrevistados, se preocupa com um processo seletivo diferenciado. Quando questionados sobre haver alguma ação diferenciada de modo a contemplar a questão da USP

Leste no processo seletivo, a maioria deles destacou o cuidado do concurso com o aspecto da inovação:

> (...) quando eu entrei nesse primeiro processo seletivo, eu observei no edital que havia disciplinas que eu não conhecia, disciplinas que remetiam a uma proposta do Ciclo Básico. Então, havia coisas que você já ouviu falar como resolução de problemas, (...) várias disciplinas desse tipo, estudos diversificados, que é uma disciplina também de Ciclo Básico, e disciplinas específicas do curso (...); isso no edital, dizendo qual seria a atribuição do docente. No edital também, havia pontos temáticos. Então, as disciplinas eram essas e havia pontos; de todos os pontos, um ponto era aprendizagem baseada em problemas, que é o campo de conhecimento que amparou a disciplina de resolução de problemas, por exemplo. Então, eu imaginei nesse momento, a proposta é diferente de fato (...). (...) A princípio, eu vi uma intenção da Escola em tencionar o candidato para o tema, com esse tema, que eu entendo como uma preocupação com uma proposta de ensino, mas depois que eu entrei, eu percebi que, por uma série de problemas que existem no planejamento e na gestão dessa proposta de ensino, (...) eu vi que isso acabava sendo muito mais protocolar do que de fato uma coisa que buscava ter um resultado efetivo. Então, é muito mais para garantir que o docente venha dar aula naquela disciplina, que o tema existe no edital. (PE2)

> Houve sim. Houve vários momentos. Na análise da discussão do memorial, foram abordadas as minhas experiências profissionais (...). Então, foi muito bem explorado. (...) Na prova escrita, fui eu que dei o tom, porque você sorteia o ponto. Aí, você sorteia o ponto, o ponto é elaborado de uma maneira, é possível que o candidato faça uma abordagem matricial, oferecendo diferentes visões ou contradições, expondo (...). E, depois, na aula, também o tema foi sorteado, e eu fiz uma abordagem muito, como eu vou dizer? Ousada, eu corri o risco. E depois eu soube que, na discussão na banca, foi o ponto que dividiu. Teve gente que achou que eu estava viajando na maionese, e outros acharam que não, que era isso mesmo que o curso precisava, de um olhar diferente, um olhar distinto, outra coisa, quer dizer, o professor é capaz de fazer uma abordagem que ninguém imaginou, que ninguém viu (...). (PE5)

> Porque, como eu te disse, desde a elaboração dos pontos, a composição das bancas, os critérios de avaliação, pelo menos de todos que eu participei, porque eu participei de banca de seleção também; todos os professores que vêm de fora da Escola, todos são informados sobre esse grande desejo de selecionar uma pessoa apta a trabalhar na EACH, não é na USP, é trabalhar na EACH. (...) Então, desde o começo, a gente tenta selecionar pessoas que tenham esse perfil. (...) Aí, a gente tem outro bloco de pontos do concurso que é sobre, por exemplo, PBL, que é uma metodologia aqui da Escola. Então, cai PBL no concurso. E quando a gente vai pra prova oral, é uma coisa que a gente observa: o professor consegue relacionar coisas, ele

> consegue trazer exemplos da prática, ele consegue aplicar conhecimento no cotidiano? Então, acho que tem essa preocupação desde a seleção. (PE4)

Um processo seletivo diferenciado, focando principalmente os aspectos de inovação com o qual a instituição se preocupa, é um passo inicial fundamental. No entanto, não adianta se preocupar somente com o perfil do professor para a inovação na seleção; é necessário um planejamento interno para dar suporte a esse professor recém-ingresso e já há algum tempo na instituição, de maneira a não se perder a inovação de foco.

Além da falta de cultura que um projeto inovador enfrenta, como bem apontou PE2, e os problemas do CB, a EACH terá também que rever o sistema avaliativo de seus docentes e sua própria estrutura burocrática. Com base nisso, destaco outro ponto que merece um cuidado maior na Escola, que é a busca do equilíbrio entre a pesquisa, a extensão e o ensino. No processo de retomada dos fundamentos da proposta inovadora como forma de superar a ausência de um eixo norteador e garantir procedimentos e ações mais coesas por parte de seus professores, o objetivo seria valorizar a proposta inovadora com a qual a USP Leste se comprometeu no período de sua fundação focando, essencialmente, as questões relacionadas ao ensino, pois na fala dos entrevistados, o eixo da pesquisa e da extensão já estão sendo contemplados. Inclusive, alguns professores afirmam que a estrutura que a USP organizou para avaliar os docentes não colabora para que a inovação seja um alvo de suas práticas e, não se diferenciando da maioria das universidades brasileiras, esse sistema de avaliação privilegia a produção na pesquisa. Além disso, a própria estrutura burocrática da universidade se torna um impedimento para a inovação e para uma atitude mais atenta à graduação. É o que relatam PE2, PE6 e PE4:

> E a Universidade de São Paulo é muito burocrática e sempre te empurra para que você garanta que você tenha clareza, que você tenha segurança do funcionamento da tua vida profissional aqui. Ela te empurra para aquilo; ela empurra os docentes para escolherem as suas disciplinas e nunca mais largarem, para ter domínio sobre essa disciplina. Ela não estimula que você chame outros para participarem da sua disciplina, pelo menos aqui a gente não tem feito esse debate. Então, eu digo que a universidade pública joga contra, a universidade pública joga contra o ensino de graduação. (PE2)

> A gente está sendo, bianualmente, avaliado em cima de aspectos muito rígidos, que são: produção em termos de artigos, produção em termos de pesquisa e extensão, número de aulas, etc. Quando você vê que inovar vai tirar tempo das outras coisas, você sabe que você já vai ter um comprometimento de avaliação, você está colocando sua posição em risco. Então, tem também um lado de coragem muito grande. Você tem que pôr ali um desprendimento pra dizer: “Então, vamos encarar porque vai dar certo”.

Mas não é das coisas mais tranquilas. Inclusive, hoje, se discute essa questão da avaliação porque, embora conste lá do roteiro de avaliação, que devemos nos dedicar à pesquisa e extensão, a gente sabe que existe um olhar muito mais dirigido pra produção em pesquisa. Então, acaba que nossa dedicação à extensão e ao ensino fica um pouco prejudicada por causa disso. (PE6)

Então esse quadro de trabalho desmedido e excessivo (pesquisa, ensino, extensão e administração), hoje da carreira universitária, penso que impede o próprio exercício de pedagogias universitárias inovadoras, sabe? É uma roupa que não serve mais no corpo que temos e queremos formar. Como exercitarmos interdisciplinaridade se a estrutura, por exemplo, de pesquisa, é disciplinar? Eu me pego muito tempo, em cinco anos de USP, em reuniões que não chegam a lugar nenhum; fazendo 300 mil relatórios, que eu acho que ninguém lê. Então, eu acho que é um conjunto de exigências, formas de pensamento, estruturas de poder, estilos de formação de recursos humanos, que não cabem mais quando desejamos novas pedagogias. Fica esquizofrênico. Eu tenho essa impressão. Eu acho que a EACH ainda encontra-se nessa contradição. (PE4)

Então, eu acho que se eu pudesse escolher me dedicar à graduação e isso fosse reconhecido, eu acho que eu me dedicaria à graduação. Me dedicaria a pensar novas disciplinas, formas de avaliação mais interessantes, eventos integradores. Agora, você tem que se dedicar à graduação, pós-graduação, à pesquisa, à iniciação científica, dar parecer, participar de banca, ao trabalho administrativo e pedagógico, pensar nos novos prédios que vão ser construídos, brigar por espaço para montar laboratório, cuidar do uso da verba pública, e, no nosso caso específico, divulgação do curso, da escola, abertura de novas vagas de trabalho, abertura de estágio, vínculo com outros cursos que estão nascendo, diálogo com o governo e órgãos públicos (...), pessoas interessadas em saber de nossa metodologia, como você; então, é muito, um volume gigante de trabalho; e se você fizer tudo direitinho, você não tem vida pessoal. Entendeu? É um projeto bacana, ímpar, mas exige demais, demais, eu acho. Penso que falta mão de obra também. Nesse sentido, acho que tinha que ter mais professor. Acho também que deveríamos bolar uma disciplina no Ciclo Básico e no quarto ano onde estimulasse todos os alunos a participar diretamente da gestão da escola e da execução do seu projeto pedagógico-administrativo. (...) Então, eu acho que esse complexo conjunto de atribuições acaba gerando uma hierarquia de prioridades que, às vezes, é muito perversa, sabe? E que impede a construção de pedagogias universitárias efetivas. (PE4)

Nisso tudo, eu faço o que posso e não posso para manter minha disciplina principal interessante. Não deixo de levar meus alunos para fazer prova na Praça da Sé, buscando aplicar os conceitos naquela realidade; montar exposição na escola; bolar dinâmicas a cada aula; mas, veja, uma instituição não pode viver de projetos individuais, dedicações individuais, iniciativas individuais. Não quero mais bancar a minha gasolina, celular e almoço quando eu saio pela cidade divulgando a escola. Essa é uma falsa sensação de competência institucional. Penso que se trata de uma armadilha perigosa. A USP EACH vem perdendo profissionais muito bons para essa confusão gerencial, financeira e estrutural. E, veja, não estou falando apenas dos que pediram as contas e partiram para o mercado privado. Estou também falando dos que ficam e que progressivamente cansam, adoecem, e acabam se voltando para o seu pequeno mundo particular do trabalho, dos seus grupos de pesquisa, a fim de pagar suas contas e sobreviver. Triste, né? Acho que as

> instituições públicas podem muito mais do que isso. Talvez esse seja o meu erro, acreditar demais no coletivo. O que vemos são pesquisadores que acabam formando seus grupos de pesquisa, especialmente com alunos, buscando financiamento para montar seu laboratório e viagens internacionais etc., o que acaba parecendo a coexistência sem interação de células independentes, que quando se comunicam usualmente é para brigar por algo. O que elas têm em comum? O nome USP. As minhas duas grandes experiências de pesquisa na EACH foram em grupo, reunindo diferentes profissionais, alunos e variáveis. Aprendi muito, mas, no limite, as coisas não andam tão rápido como deveriam... As pessoas são tão ocupadas e vivem correndo de um lado para outro, tentando dar conta de tudo. (PE4)

E esse movimento de valorizar a inovação focando o ensino (uma vez que a pesquisa, mais do que a extensão, parece já ter seu lugar garantido nas preocupações da USP Leste) somente poderá ocorrer se forem instauradas ações permanentes que permitam ao professor se engajar em processos reflexivos que questionem seu papel como docente, ou seja, que contribuam para a construção de sua identidade docente. Dessa forma, a USP Leste precisa mudar a lógica estabelecida atualmente em suas bases de modo que consiga estabelecer uma cultura da docência, como a defendida nesta tese, valorizando seus professores por atuarem no eixo do ensino, na graduação e, principalmente, no CB, uma vez que este é o foco da inovação proposta.

Por fim, como último ponto deficitário apontado pelos professores entrevistados, destaco a fala de alguns deles com relação à estrutura que a EACH oferece a alunos e professores para o desenvolvimento das atividades. Essas falas são contraditórias, pois alguns docentes destacam a precariedade da instituição e outros a elogiam. Entre os pontos citados como problemáticos, estão a ausência de departamento, salas muito lotadas, cursos sem estrutura básica para desenvolver atividades, sala dos professores com computador e máquina de impressora precários:

> Não tem departamento e muita gente se vale disso para jogar tudo nas costas do coordenador; como coordenador, eu sofro muito, por quê? Porque "ele é coordenador, mas não é chefe". Talvez se eu fosse chefe, na minha canetada, pudessem ter mais medo de mim, mais força. Mas, ao mesmo tempo, eu sei que isso não é positivo para a liberdade de criação das pessoas. Então, ali você ter um cara que é seu chefe, é horrível. O ambiente universitário com chefe não combina. Então, eu adorei isso aqui. (PE3)

> Agora, outro drama, muitos alunos em sala de aula. Outra coisa que a gente tem que solucionar. A qualidade de ensino, como fica com 80 em sala de aula? Não é produtivo. Saída de campo, não tem ônibus. Não é que não tem, tem, mas não cabe todo mundo no ônibus. A segurança fica comprometida. (PE3)

> Existe na USP um modelo departamental do qual a EACH quer fugir o tempo todo, só que ela também não tem coisa melhor que substitua, nem ainda formas novas de administrar e gerenciar relações, nos modelos que ela propaga e deseja. A gente tem muito esforço nessa área, a gente tem pessoas muito dedicadas, empenhadas em achar essas estratégias. Mas também temos outras que nem aparecem, até porque optaram por sobreviver a toda essa doideira. Sabe que apesar de sobrar muito trabalho para mim, as respeito por essa forma de revolta, sinto até inveja, porque eu não consigo deixar de ver que tem coisa errada e que precisa mudar. Mas é um processo, eu acho que a gente é um feto ainda, um bebezinho (...). Então, você tem essas contradições. A gente tem uma proposta pedagógica interessantíssima, mas que precisa de estrutura pra funcionar. Os alunos de CAF (ciências da atividade física) não têm piscina, não têm um ginásio, há cinco anos, a gente já formou duas turmas quase. (...) Mas viver, às vezes, cotidianamente as propostas inovadoras, em estruturas pouco prontas, lógicas e firmes, é muito estressante, porque as estruturas vão ser inovadoras, mas quando? (...). Não adianta você ter muitas ideias se você não dá conta de lavar a louça. Você quer mudar o mundo, começa lavando a louça. Eu não pude te receber na minha sala, que eu demorei um tempo para ter, demorei um tempo para ter telefone, meu computador é uma porcaria, é uma impressora que dá pau. (...) Então, assim, não adianta ter uma excelente pedagogia universitária se você não tem uma estrutura que alicerce a sua credibilidade, a sua plena execução, porque eu vejo que, aos poucos, vai desmotivando muito, vai caindo em uma descrença, sabe? Vai virando projeto individual, não institucional. E isso me corrompe, pois penso que é muito perverso. Alimenta o ego de uma forma imprópria, abusada. E aí você vê, por essas exigências de múltiplos investimentos na carreira universitária, as pessoas vão tendo que fazer escolhas. (PE4)

Tendo sido inaugurada em 2005, seria de se esperar que, após quase sete anos de funcionamento, a EACH já houvesse conseguido lidar com os problemas mencionados pelos professores. No entanto, a falta de infraestrutura em determinadas áreas e a dificuldade para lidar com a ausência de departamentos ainda parecem presentes na USP Leste. Além disso, esses pontos citados pelos professores, em sua maioria, incidem diretamente nos processos de ensino e, portanto, podem prejudicar a aprendizagem dos alunos. E, como reforça PE4, o trabalho com a pedagogia universitária em prol da inovação se faz tão necessário quanto a preocupação com a infraestrutura que permita a aplicabilidade de práticas inovadoras.

A seguir, buscarei retomar as categorias para um projeto de universidade inovador elencadas nesta pesquisa e discuti-las à luz das experiências relatadas pelos sujeitos entrevistados. Mais uma vez, seguem as categorias de análise: currículo interdisciplinar e/ou transdisciplinar, com vivências extracurriculares para os estudantes; rompimento das barreiras entre saber científico/popular, ciência/cultura, teoria/prática; questionamento de questões referentes à vida e ao ser humano, levando em consideração ideais democráticos; construção

da ciência pensada dentro de valores éticos e morais; produção do conhecimento pautada nas transformações sociais; formação do graduando não encarada como acabada no período delimitado pela graduação. Além disso, estabelecimento de formas de concretização do projeto, apresentando indícios de planejamento para a atuação dos professores como, por exemplo, a organização de espaços para a discussão do PPI, do projeto de curso e da elaboração de práticas docentes que permitam o projeto ser vivenciado na sala de aula e em todos os espaços dessa universidade que é nova, mas que ainda não se configurou como inovadora.

Primeiramente, no que se refere à interdisciplinaridade, a EACH permite uma vivência nessa perspectiva para todos os estudantes do 1º ano, uma vez que eles terão que cursar disciplinas no CB e este espaço oferece possibilidades de se relacionar com o conhecimento de maneira interdisciplinar. Um dos professores ressalta a interdisciplinaridade no CB, principalmente na disciplina de RP, na qual estudantes de diferentes cursos trabalham em conjunto para solucionar um problema.

> (...) o mais importante é o fato de você conviver com várias especialidades e resolver um problema, é a coisa que é a necessidade hoje, ninguém acha que o problema do Tietê vai ser resolvido por químicos, isso não existe; você tem que ter conversa com arquiteto, com engenheiro, com químico, com sociólogo, com antropólogo. A sociedade está muito complexa, não dá mais para achar que o camarada que entende de medicina vai ter que resolver tudo que é relacionado à medicina; não, ele conversa com o engenheiro metalúrgico para entender, por exemplo, que material vai usar num implante qualquer, cardíaco ou numa perna. Direito também é assim. Qualquer profissão, hoje, você consegue fazer contatos, é a tal da interdisciplinaridade, ou multidisciplinaridade, tem diferenças importantes aí. (PE3)

Percebe-se também que a interdisciplinaridade não se restringe ao CB ou aos alunos do 1º ano. Segundo PE3, ainda que haja currículos com grades fixas, os alunos da EACH, em sua maioria, têm espaços no currículo de modo a poderem eleger disciplinas que lhes pareçam interessantes e importantes para sua formação, mesmo que tais disciplinas não correspondam aos seus cursos de origem:

> E a EACH é baseada nisso, na interdisciplinaridade. E não fica no Básico. No Básico, eles são obrigados, apesar de ver um pouquinho das específicas já; mas, depois, eles podem fazer as disciplinas em outros cursos. Então, por exemplo, aqui você tem uma disciplina de reforma agrária, um aluno de SI pode escolher fazer para complementar seu número de créditos. Não é comum, infelizmente; ele não é obrigado, mas os caras mais engajados... Ou o contrário, o cara de gestão de políticas públicas, que é mais ligado à área técnica, ou se interessa por uma coisa ligada à moda. Pode. Mas a gente quer que fique mais forte isso.

A estrutura da USP Leste no CB também oferece aos docentes a oportunidade de ser professor da Escola e não de um curso específico. Além disso, há a possibilidade de os professores, fora do contexto CB, transitarem em outros cursos. Tudo isso também favorece a construção da interdisciplinaridade na EACH.

> Então, a gente tem esse momento também de você ser professor da Escola, não ser professor do seu curso; isso é uma coisa. A outra coisa é que a gente tem professores de outros cursos nas nossas CoCs, nossas reuniões mensais pedagógicas. Então, sempre tem um professor de outro curso, que vem aqui colaborar, vem relativizar o nosso olhar. Muitos professores do curso dão aula em outros cursos (...). Tem gente que orienta alunos de cursos distintos ao seu. A gente tem, agora, um professor de marketing, acho que é um economista, eu não o conheci ainda pessoalmente. Então, a gente tem um estímulo, algumas vezes muito teorizado ainda, de transitar. O que impede o trânsito? O excesso de trabalho. (PE4)

No entanto, ainda que PE4 tenha valorizado e destacado pontos positivos a respeito da interdisciplinaridade, também aponta problemas para o trabalho nessa perspectiva, principalmente por causa de limitações devido ao fato de a maioria dos docentes universitários terem sido formados em currículos disciplinares e fragmentados.

> (...) porque aqui tem uma disciplina x "Psicologia e Arte" no Ciclo Básico, aí há vários alunos fazendo junto, o que acontece? Cada professor dá de um jeito, então você que é educadora, você vai dar "Psicologia e Arte" no viés da Educação. Isso é uma grande armadilha da interdisciplinaridade (...). Em compensação, se eu sou biólogo, então eu vou dar "Psicologia e Arte" do ponto de vista da biologia. A gente não sabe muito interconectar, é uma geração de professores cuja formação ainda é disciplinar.

PE2, quando questionado sobre o currículo do curso em que trabalha ser pensado no eixo interdisciplinar ou não, apresenta uma fala semelhante a PE4 no que se refere à formação docente e à própria estrutura da USP Leste para explorar essa perspectiva:

> O currículo está pensado, o problema é que ele é executado por pesquisadores que são formados na estrutura monodisciplinar. Uma estrutura que te empurra pra monodisciplinaridade. Então, é óbvio que tem falhas. Eu acho que a maior parte da natureza humana, a maior parte dos docentes, não está muito interessada em olhar pra fronteira, porque isso é perturbador, preferem ficar na sua zona de conforto. Então, isso depende muito mais de uma iniciativa do docente. Não existe mecanismo que faça garantir isso. O projeto está pensado, precisa melhorar muito, mas está pensado sim. Dar essa formação para o aluno. Temos visto no mercado de trabalho alunos com uma capacidade de reflexão diferente do que existe; não melhor ou pior, mas cobrir uma lacuna que existe.

A formação do professor para lidar com a interdisciplinaridade também é evidenciada por PE3, para quem, para o trabalho no CB, é necessário que o professor use uma abordagem

diferenciada, pois os alunos estão em seu 1º ano de graduação. Ou seja, é preciso que o professor tenha certa compreensão sobre como trabalhar com alunos recém ingressos no nível superior e que estão tendo que lidar com conhecimentos não diretamente relacionados ao seu curso de origem:

> Talvez seja o grande diferencial da EACH, que seja uma razão, uma justificativa para você escolher a EACH, é o tal do Ciclo Básico, que alguns cursos odeiam. Por exemplo, um cara de sistema de informação, obrigado a ficar assistindo disciplina sobre meio ambiente; claro que você tenta dourar a pílula, eu me esforço muito pra isso (...). Você não tem o Malafai na TV tentando ganhar gente pra dar dinheiro pra ele? Eu fico tentando converter, não para o aluno virar um ambientalista, pra ter um tipo de comportamento diferente em relação ao que ele poderia ter. Por que o cara tem que jogar isso aqui no chão? Não é só isso, a gente tenta deixar o incômodo em relação à questão das artes, à história do Brasil, qual é a história do Brasil? É isso aí e tal? Não, é uma coisa mais complicada, mais complexa. Então, os professores, com uma formação violenta nessa área, mas que não podem, têm que ter muito cuidado, muito zelo, de achar que aquilo ali é disciplina de um aluno de 3º ano, de pós-graduação, não é, é um ingressante, é um calouro, tem que ter muito tato, pra não gerar o desinteresse; se você for muito a fundo, numa abordagem muito enfadonha e muito tecnicista, o afugenta. Então, você tem que tratar e, ao mesmo tempo, você vai construindo; acabou o tempo de cortar o conhecimento e toma; isso, aqui, não existe, a gente constrói junto, por isso, é um prazer estar dentro de sala de aula, você aprende com os caras. (PE3)

PE4, ainda, estende essa necessidade de compreensão do docente sobre como trabalhar a interdisciplinaridade para além do CB.

> A gente não dialoga, a gente expõe. Isso, eu acho muito perverso com o aluno porque fica a cargo dele fazer as conexões. Isso é uma crítica que eu sempre levo para a CoC. O aluno não é costureira, o aluno não é artista para construir mosaico. A gente é que tem que ensiná-lo a pensar de maneira diferente, a gente tem que se organizar para pensar diferente, de maneira integrada. Por que de novo: eu já venho há 10 anos, 20 anos, me exercitando nisso. Não é mágico. Então, eu tenho paciência com os meus colegas, mas uma paciência quase esgotada com a instituição, que inventou isso e não consegue dar estrutura para trabalharmos em paz e com prazer!

A fala dos professores evidencia que não há uma relação harmoniosa entre as iniciativas individuais e as institucionais no que se refere à interdisciplinaridade. No campo institucional, a interdisciplinaridade está garantida no papel, ou seja, está publicada a intenção da EACH em fazer do CB, e mais ambiciosamente dos cursos de maneira geral, um espaço de construção do conhecimento na perspectiva interdisciplinar. No entanto, apesar de essa cultura existir, como relatam PE6 e PE1, sua aplicabilidade não está garantida, ficando mais a cargo de esforços individuais:

> (...) eu posso dizer por mim. Minhas atividades e experiências com colegas de outros cursos e de outras áreas se dá muito mais por esforços individuais do que por uma proposta institucional ou coisa assim, pelo menos, é minha percepção. A interdisciplinaridade nasce muito de atividades e experiências individuais (...). A gente já se conhece "Ah, que legal, você trabalha com isso e eu também, vamos fazer alguma coisa juntos" e tentamos fazer. (PE6)
>
> **Mas não é uma cultura instituída?**
>
> Existe a cultura. A cultura existe, mas da cultura à prática, eu acho que há ainda um intervalo muito grande. Não sei, não se criaram, ou eu talvez não conheça, mecanismos efetivos que propiciem essa interdisciplinaridade. (PE6)
>
> Então, porque se entende que ele já tem esse olhar, as atividades ou a integração já se assumem que estão interdisciplinares. Então, não precisa de mais esforços. (PE1)
>
> **Então, a sua opinião é que, na verdade, é necessário mais esforço?**
>
> Nossa! Muitos esforços! (PE1)

Por fim, dos três cursos em que os professores contribuíram para as entrevistas, em um deles houve o apontamento de que não há uma preocupação com a visão interdisciplinar; nesse caso, dois professores concordaram que o currículo não tem preocupação interdisciplinar e um deles afirmou que sim há interdisciplinaridade. Desse modo, há professores que concordam que seu curso está pensado no eixo interdisciplinar, outros indicam que há falhas mesmo que a interdisciplinaridade seja considerada na organização curricular e outros, ainda, evidenciam que seu curso de origem não é interdisciplinar. E, na maioria das entrevistas, há uma preocupação evidente sobre a necessidade de a USP Leste ampliar as discussões relativas ao conceito de interdisciplinaridade e de se criar mecanismos institucionais que garantam a aplicabilidade desse conceito e a consequente efetivação da proposta inovadora.

Quando questionados sobre as vivências extracurriculares para os estudantes, a maioria dos professores afirma que elas existem. No entanto, as opiniões são divergentes sobre a frequência dessas atividades:

> Extracurricular? São algumas poucas. São poucas. A gente está bem isolado. Há poucas, mas há. Acho que há alguns eventos interessantes que acontecem. No curso, a gente traz alguns eventos aqui. Há disciplinas que promovem palestras. Há algumas feiras que são realizadas aqui e fora daqui. (PE2)
>
> Nas saídas organizadas por um professor ou vários professores, aproveitando a saída a campo. E, no meu caso especificamente, eu gosto de tirar os alunos da sala de aula e sair pelo campus. Eu gosto que eles vejam a paisagem, que eles ouçam os barulhos, que eles sintam os cheiros, que eles vejam as plantas e as árvores, que são de espécies diferentes, a estrutura das construções que

> tem organização, tem um desenho, tem cor. Então, eu tiro da sala de aula e começo a trabalhar essas percepções. (PE5)
>
> Há bastante. (...) Há saídas de visita de campo, aulas de campo, congressos. (...) É muito comum eles terem atividades em praias, em florestas, em outros lugares. (...) Rondon. Várias possibilidades (...). (PE3)

Na categoria rompimento das barreiras entre saber científico/popular, ciência/cultura, teoria/prática, as experiências relatadas pelos professores variam muito. Porém, entre todos os entrevistados, somente um professor afirmou que há poucas tentativas de se romper as barreiras entre o saber científico e o popular. No que se refere à relação teoria e prática, todos os professores afirmam que há o intento de se superar o pensamento dicotômico, mas alguns apontam que as tentativas não podem ser generalizadas para 100% do contexto EACH. E, por fim, em um dos cursos, os professores descreveram uma situação peculiar, em que o saber popular parece se sobrepor ao científico e em que o discurso da prática parece predominar sobre o teórico.

A seguir, estão as falas dos entrevistados e a discussão mais detalhada sobre a questão do rompimento das barreiras entre saber científico e saber popular:

> **Tenta-se romper as barreiras entre o científico e o popular.**
>
> Eu vejo também que sim. (...) Eu vejo isso posto em alguns temas de monografia, porque os alunos perguntam com muita ansiedade: "Será que eu posso fazer um TCC sobre isso?" Achando que, sei lá, a observação de um aspecto da realidade, que aparentemente não tem nada de científico, possa ser analisado sob uma perspectiva do conhecimento acadêmico. Então, eu acho que isso é um ponto bastante positivo. (PE6)
>
> No nosso caso, com certeza. Porque até a nossa maior dificuldade é o caminho inverso. É transformar o popular em científico. (...) Então, a gente tenta trazer muito isso pra sala de aula, o criticizar experiências do dia a dia. (PE1)
>
> Acho que pouco, muito pouco. (PE2)
>
> Há resistências, mas eu acho que caminha no sentido de entender que são conhecimentos diferentes, mas que precisam ser levados em conta. (PE5)
>
> Tenta-se. Tenta-se sim, a gente faz coisas bem diferentes aqui, exóticas. Principalmente, a turma das Humanidades (...). Você convida palestrantes, passa filmes e, depois, cria polêmica, fomenta polêmica, não cria polêmica. É isso o que você falou? (PE3)
>
> **É. Romper as barreiras entre o científico e o popular.**
>
> Tem, tem. Há grupos de teatro que vem. Os métodos de ensino, às vezes, são bem pouco ortodoxos. O popular se faz presente. Tem a tal da extensão. Por exemplo, eu tenho projeto de extensão. Projeto com escolas públicas, com igrejas da região, projeto com outras coisas um pouco mais distantes daqui. Mas essa fronteira, eventualmente, é rompida, não vou dizer que é toda hora.

> Você está falando do curso ou do geral da EACH? Não posso responder pela EACH. (PE3)
>
> **Sim, o curso.**
>
> O curso tem essa, não vou dizer que é tradição. Há professores que são contumazes, quebram essa fronteira entre o científico e o popular. Boa pergunta. Boa colocação. Tem sim. Chamar gente de fora, um camarada que tenha sofrido, um exagero aí, uma enchente, o depoimento dele. Ou um deputado qualquer. O popular, do povo. Esse tipo de coisa tem. Não é uma coisa ultra comum. Dá trabalho fazer o contato e tal, mas a USP estimula. (PE3)
>
> **Tenta-se romper as barreiras entre o científico e o popular.**
>
> Eu não posso generalizar. Eu tento veementemente. (PE4)
>
> **Você pode me dar um exemplo bem concreto?**
>
> Todas as minhas aulas, como eu aprendi na licenciatura, partem dos alunos. Então, eu falo a linguagem deles, eu pergunto: "Como é na sua casa? O que seria na sua casa se as coisas fossem assim, ou daquele jeito? Como foi na sua vida? (...)". Isso é uma coisa. A outra coisa são as estratégias pedagógicas, então, assim, trecho de filme; vídeo que a prefeitura traz, eu trago. Muitos alunos nunca pegaram trem, que vem pra cá, e a gente está no contra fluxo. Só que, quando a gente vai pro Brás, você sabe, né, às 6 da tarde? Eles ficam perturbados. Eu sempre vi isso, eu sempre peguei trem lotado no Brás, sempre. E aí, outro dia, a gente estava conversando sobre isso, essa arrogância de achar que as pessoas são grosseiras porque elas "são cavalas e ignorantes", é a palavra que sai. E aí a gente fica brincando, imagina, vamos lá, eu faço muita simulação da realidade: "Você é uma empregada doméstica, mora lá em Suzano; sabe onde é Suzano? Não? Tem internet na sala. Vamos lá, olha no mapa. Então, aí, eu simulo. Vamos lá, você pegou o trem, acordou às 4, deixou o seu filho na creche, vai lá, andou não sei quantos quilômetros, chegou. Chegou no ponto de ônibus". Então, eu vou simulando a vida desse cara que ele chama de cavalo. Interessante que o cavalo vira gato. Então, eu tento muito trazer para a realidade deles. A gente tem a jornada (...), que eu iniciei também junto com os colegas, que a gente sempre traz pessoas da área de atuação pública, gestores para falar das suas concretudes; e o estágio, é claro, não tem como escapar. (...) fazemos supervisão todo final de estágio. Muitos passam mal, muitos não querem voltar (...). E eu acho que é desse contato que faz com que eles se engajem na transformação do aprendizado e na percepção da realidade que são convidados a participar.

Na fala dos professores, é possível constatar uma gradação no que se refere ao rompimento da barreira entre o científico e o popular em seus respectivos cursos. Um dos professores (PE2) reconhece que há muito pouco esforço nesse sentido; PE5 admite que há resistências, mas que o direcionamento dos trabalhos tem esse foco; PE3 e PE4, por sua vez, não se arriscam generalizar, mas citam exemplos dessa prática no contexto de seus cursos e aulas; no entanto, PE3 tem uma visão de aproximação entre o científico e o popular muito mais simples do que a apontada por PE4; e PE1 e PE6, por sua vez, declaram uma prática em

que o rompimento entre o científico e o popular está presente, sendo que PE1, inclusive, ressalta que a balança pende para o saber popular e que, portanto, sua preocupação é "o criticizar experiências do dia a dia" na sala de aula.

Nessas falas, destaco a de PE4, pois verifico que há um resguardo para não generalizar a sua prática para os outros professores da Escola; por outro lado, a descrição de seu trabalho com os alunos e em algumas disciplinas revela um esforço docente e do próprio curso para fazer com que os alunos vivenciem a realidade, ou ainda, reflitam sobre tal realidade de maneira a se colocar no lugar do outro e, com isso, ter a possibilidade de desconstruir ideias pré-concebidas e construir saberes.

Para a superação da dicotomia teoria e prática, com exceção de PE6, todos os outros professores afirmam haver uma tentativa de aproximar teoria e prática. No entanto, o interessante é que, ao contrário do que se poderia supor, PE6 não faz uma crítica ao fato de haver mais teoria do que prática, mas sim ao fato de a prática invadir o curso e isso se tornar um problema na percepção do espaço universitário.

> Porque a maior parte dos cursos tem medo de dizer que são voltados pra prática, porque é algo, na universidade, condenável. O aluno do ensino superior, teoricamente, um dos discursos que a gente ouve aqui, tem que ser um ser pensante; portanto, dialogar com o mercado é um pecado, sobretudo na universidade pública. E, por outro lado, quando se pretende dar esse tipo de formação, teórica, digamos assim, científica e etc., não se sabe, primeiro, exatamente que formação é essa, não se sabe se os alunos querem essa formação, se supõe que não querem porque, no fundo, eles buscam um curso como esse pra ir pro mercado de trabalho. E terceiro, eles vão ter dificuldade no mercado de trabalho porque não é esse profissional que o mercado quer. (PE6)

PE6, ainda, dá um exemplo importante do que seria essa aproximação da teoria com a prática, ou seja, de que modo o seu curso, ainda que mais voltado a questões práticas, consegue buscar teorização.

> A gente teve um trabalho que a ideia do aluno era fazer um plano de negócios, que é uma coisa aparentemente muito mercadológica e pouco acadêmica, mas ele tem que refletir sobre o que é um plano de negócios, que autores escreveram sobre isso, que metodologias existem. Então, mesmo para fazer um plano de negócios sobre um negócio que ele queria abrir, ele teve que, enfim, seguir os passos do conhecimento científico pra chegar a esse tipo de trabalho, que tinha um resultado mais prático. Então, acontece sim e até possa se ampliar isso, a partir de agora, nas monografias, em particular.

Outro depoimento importante para a compreensão da relação teoria e prática na EACH é o de PE4 sobre a área de estágio:

> De novo, eu não vou falar por todo mundo. Por exemplo, quando nós mudamos os estágios, uma das exigências minhas e de alguns colegas era que todos os professores fossem pra estágio. Muitos não querem até hoje, declaradamente. Não querem. Então, o estágio é o convite pra construção de algumas coisas: do profissional, do conhecimento interdisciplinar, da relação entre os colegas, da concepção de conhecimento integrado. É um convite, mas, na Escola, não tem obrigação de se fazer coisas. Então, o processo de convencimento, às vezes, é lento, custoso, mas era uma exigência, tanto que, no ano passado, por conta de que alguns não queriam fazer estágio mesmo a gente deliberando em CoC, eu ia ficar com dois estágios. Eu falei: "Não. A gente não combinou isso. Eu iria porque eu adoro. Mas a gente não combinou isso. Eu vou pra um estágio". Porque o estágio é difícil, dá trabalho, você só tem seis alunos, mas dá um trabalho. (...) Você tem que lidar com as questões sociais, com a realidade, e revisitar seus conceitos, revisitar seus paradigmas e, muitas vezes, eles não cabem naquela realidade, eles não explicam; então, você tem que aprender mais. (...) Então, eu não posso generalizar. Eu respeito meus colegas, não quer, não quer, (...) Na verdade, acho que somos funcionários públicos, não temos muito o que querer. Temos que servir ao que fomos contratados. Me disponho a cooperar com quem precisar, pois acho que se trata de uma proposta importante, inovadora e revolucionária, que custou tanto às gerações anteriores conquistar! A gente tem que cuidar, tratar de atender e se desdobrar pela proposta feita pela maioria e para o bem do coletivo.

Nesse depoimento, destaco duas questões: o reconhecimento por parte de PE4 sobre a importância do estágio para aproximação entre a teoria e a prática e a revelação sobre a resistência dos professores em lidar com essa disciplina justamente porque possibilita tal aproximação e a consequente revisitação de paradigmas. Dentre todos os entrevistados, somente PE4 apontou o estágio na discussão da relação teoria e prática.

Assim, no contexto do curso em que PE4 trabalha, do 3º até o último semestre, o estágio se torna espaço para promover a relação teoria e prática e para que alunos e professores tenham a oportunidade de confrontar esses dois campos. Sendo assim, este curso em específico, ainda que alguns professores resistam e não queiram ministrar a disciplina de estágio, apresenta um currículo que garante que os alunos tenham uma aproximação com as questões práticas e revisitação das teorias estudadas desde o 2º ano.

Para o questionamento de questões referentes à vida e ao ser humano levando em consideração ideais democráticos e com relação à construção da ciência pensada dentro de valores éticos e morais, parece haver um consenso entre os professores: a EACH promove processos de ensino-aprendizagem e de relação com o conhecimento levando em

consideração ideais democráticos e valores éticos e morais. A maioria dos professores reconhece essas categorias como pontos fortes, mas dois deles afirmam que se trata de uma proposta pontual. Há ainda a percepção de que a proposta do CB garante um espaço favorável para a promoção de ideais democráticos e construção da ciência na perspectiva de valores éticos e morais. E somente um dos professores, apesar de reconhecer essas categorias, não as vincula ao projeto EACH.

> **Vocês têm questionamentos no curso sobre a vida e o ser humano levando em consideração ideais democráticos?**
>
> (...) acho que são pontuais. (PE6)
>
> Ah, sim. Aí, sim. É um eixo do curso desde o Ciclo Básico. O Ciclo Básico aborda essas questões nas disciplinas gerais. O Ciclo Básico aborda isso. (PE2)
>
> Desde o Ciclo Básico, desde as concepções iniciais do projeto, desde as disciplinas que foram pensadas para o Ciclo Básico, tem um eixo muito forte social. (...) É muito bonito ver as amizades intercurso que se formam no 1º ano e são arrastadas até a formação deles, independente do curso que fazem. E a ideia de Ciclo Básico é uma amplitude cultural e cidadã, para além da formação técnica e especializada. Mas os cursos mais técnicos da EACH têm restrições com o Ciclo Básico, acham perda de tempo. Uma pena! (PE4)
>
> Há. Mas como o ser humano não é muito bacana, uma espécie das mais agradáveis que há por aqui, ele procura bloquear esses encontros. Mas no projeto, o PPI hipotético da EACH, existe (...). Tem. E vários docentes procuram fazer o melhor. Mas essa pergunta é muito difícil. Muito difícil não, mensurar se está acontecendo não é fácil e, depois, vai muito de você crer na cidadania, de você crer que é no próximo que você se encontra. É muito pessoal. (...) não é por causa do projeto da EACH que isso é facilitado, acho que isso vai muito do docente, do estilo dele, ele pode ser um tremendo de um crápula cientificamente, mas pode acreditar nisso e tentar se expor. Mas eu vejo muito isso acontecendo, mas não acho que seja por causa de EACH. Acho que eu desvincularia isso de um modelo específico de universidade, acho que essa pergunta aí pode valer... vai muito da formação do docente e não deu tempo de a EACH criar a identidade dos docentes ainda, eu acho. Acho que é cedo ainda para responder pelo curso. Mas tem gente que vive isso como bandeira. Eu. Eu vivo como bandeira, aproximar, trazer, sem ser panfletário. (PE3)

Na atenção dada à produção do conhecimento pautada nas transformações sociais, ainda que alguns professores tomem cuidado para não generalizar e apontem que não podem confirmar se essa questão está realmente sendo posta em prática, todos eles afirmaram que essa é uma preocupação presente na EACH.

> **Há o objetivo de construir o conhecimento para a transformação do social.**
>
> Há, sem dúvida. O tempo todo. Isso é uma preocupação. (PE5)

> Há, Ligia, há. (...) Eu estou sendo meio cruel com a EACH dizendo que não tem PPI, não tem, mas tudo o que eu li desde que eu entrei aqui, e eu participei desse GAP ativamente até por virar coordenador, eu li todos os PPIs ou PPCs, como queira, dos cursos. Esse viés social existe. Eu vejo nas ações que acontecem aqui. Por exemplo, você tem ações promovidas pelo DCE, você tem as ações mais polêmicas, tratadas das formas mais sérias. E a gente não é enviesado. (PE3)
>
> De novo, eu não posso generalizar. E também acho que o mundo não vive só de boas intenções. (...) a grande maioria das pesquisas, a grande maioria das produções é para transformar a sociedade, melhorar as condições de vida das pessoas. Assim, eu vejo poucas pessoas se envolvendo em estudos teóricos. A grande maioria dos meus colegas, que eu tenho conhecimento, são estudos de intervenção. (...) E tem aluno envolvido sempre. Os alunos são muito atuantes, são muito politizados e militantes. (PE4)
>
> Eu acho que no nosso curso principalmente, porque se tem esse cuidado. (...) Eu acho que sim. Não sei se ela consegue virar projeto, virar realidade, mas há discussão com certeza. O estímulo de que o aluno consiga colocar isso como uma questão e olhar pra isso mais profundamente. (PE1)

No que concerne à formação do graduando não encarada como acabada no período delimitado pela graduação, como não tive acesso ao PPI da EACH, não tive como avaliar essa categoria. E, nas entrevistas concedidas, não houve menção a essa questão por parte dos professores.

Para finalizar, a respeito do estabelecimento de formas de concretização do projeto, apresentando indícios de planejamento para a atuação dos professores como, por exemplo, a organização de espaços para a discussão do PPI, do projeto de curso e da elaboração de práticas docentes que permitam o projeto ser vivenciado na sala de aula e em todos os espaços dessa universidade que é nova, mas que ainda não se configurou como inovadora, conforme a análise já desenvolvida até aqui sobre a USP Leste, é possível concluir que esses espaços são escassos e que não é parte da cultura institucional organizar momentos constantes de reflexão sobre a docência, ou seja, não há uma cultura da docência estabelecida.

Por outro lado, é importante ressaltar o papel que o GAP, as CoCs e a CG vem representando na EACH. Alguns professores reconhecem a importância desses órgãos como espaços de discussões sobre questões relativas ao PPI e aos processos de ensino, pesquisa e extensão.

> Hoje tem um grupo muito importante na EACH, chama-se grupo de apoio pedagógico, é uma coisa muito legal, é o GAP. Justamente para tentar dar vazão ao seu estudo, quer dizer, como preparar o profissional da EACH para atuar na EACH? Porque a EACH não é..., é bem diferente da faculdade onde o cara se formou, ou fez mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Bem diferente provavelmente. Isso, aqui, é mais um modelo americano, misturado

> com europeu, mas não é certamente parecido, ou é, dependendo de onde o cara vem, porque tem professor estrangeiro também. Mas a grande massa nunca viu isso aqui. O GAP tem a proposta de criar situações para o professor que está querendo melhorar sua prática de ensino, se incorporar ao GAP, o GAP procura o cara. O GAP está aberto para isso, para municiar o docente para evitar esse drama que eu passei em 2009. O que é RP? Como acomodar uma disciplina no Básico? Como eu vou apresentar sociedade, meio ambiente e cidadania? Eu entro de sola com a questão ambiental? Como eu faço? Como eu vou falar disso para um cara de lazer e turismo, ou de ciências da atividade física ou de moda? Têxtil e moda, que inclusive é o curso que o atual diretor trabalha, ele é ligado a esse curso, ele é professor desse curso. (...) O GAP é muito legal, funciona mesmo, ganhou moral aqui no curso, na EACH. Por quê? Porque a USP ainda não dá conta. Não adianta a gente querer preparar agora, a USP está oferecendo curso para professores da EACH, não tem um padrão. É a única unidade da USP que não tem departamento, que tem o Básico desse tipo. (PE3)
>
> Quer dizer, o GAP é um braço da comissão de graduação. E ele faz, justamente o papel dele é procurar os aprimoramentos pedagógicos na interface com os docentes, os problemas que surgem, a capacitação didática, pedagógica, atendendo demandas que são diagnosticadas no trabalho da comissão de graduação, pra onde converge tudo que acontece na universidade. Então, nesse ponto, a gente tem condição de, ao sustentar o debate, provocar discussões, críticas, revisões, avaliações, processos que são importantes nessa construção na atividade do professor. (...) (PE5)
>
> **Então, o senhor é membro da CoC e do GAP?**
>
> Sou membro da CoC e do GAP. A CoC é o organismo interno, quer dizer, o colegiado do curso. E o GAP é ligado à comissão de graduação da Escola, da EACH. (PE5)
>
> **E as reuniões acontecem?**
>
> Mensais. E a CoC também tem reuniões mensais. E, quando necessário, extraordinárias. Lá também, nos dois lugares. (PE5)

Apesar de essas instâncias serem reconhecidas pelos professores, constato em suas falas uma limitação nas ações do GAP e da CoC, pois muitas das decisões que tomam estão relacionadas a aspectos burocráticos e não, necessariamente, pedagógicos. Ou ainda, há o repasse de decisões importantes de um nível para outro, por exemplo, da CG para a CoC.

> **O senhor percebe que as preocupações, nessas reuniões, são mais voltadas para o pedagógico, para o burocrático ou há um equilíbrio?**
>
> Esse equilíbrio é o X da questão. Pelo fato de a estrutura não ser departamental, grande parte das demandas administrativas recaem sobre o coordenador do curso. E aí, ele é o presidente da CoC. Então, isso tudo flui pra CoC e a CoC tem que decidir. Então, o coordenador é o gestor do curso; o órgão decisório é a CoC. Então, tudo flui ali, tanto os problemas administrativos quanto os pedagógicos. Agora, a demanda administrativa (...), isso gera uma avalanche. No serviço público, tudo gera processo, tem que ter parecer. Tem uma demanda de trabalho que compete com o trabalho pedagógico. Então a CoC, muitas vezes, tem grande parte do seu tempo

consumido por questões administrativas. E o pedagógico acaba ficando em segundo plano. (PE5)

E, aí, pro GAP, então, pode-se dizer que a concentração fica maior no pedagógico? Porque não vai ter tanta essa questão administrativa pesando.

É. Até agora, recentemente, ainda mesmo no GAP, as demandas que tiveram maior consumo de tempo também foram de caráter, vou chamar de institucional, porque é análise de projeto político pedagógico, avaliação dos indicadores de resultado que a universidade tem, questões, critérios de análise desses vários indicadores. Tudo isso teve um processo de discussão interno ao GAP que podemos caracterizar mais como uma questão administrativa do que estritamente pedagógica. Houve um movimento de requalificação desse trabalho dentro do GAP e, agora, na última reunião, se tomou uma diretriz que o GAP vai se concentrar naquilo que deve ser o seu fazer prioritário. Então, a tendência é que, de fato, ele vá se distanciando um pouco mais das questões administrativas, que demandam também da CG, mas vai focar mais sua interface com o professor. A última decisão é que o GAP vai desenvolver um trabalho de capacitação dos professores que atuam nas RPs, nas disciplinas que são básicas do projeto pedagógico da EACH, que são do Ciclo Básico, a Resolução de Problemas. (PE5)

Então as discussões do projeto do curso acontecem nas CoCs?

Uma. E comigo só, no caso do coordenador, no âmbito da CG, comissão de graduação. Muitas vezes a CG joga as demandas para as CoCs resolverem. Por exemplo, uma demanda atual é: para melhorar a qualidade do ensino aqui, a gente tem que diminuir o número de vagas? Porque aí vai aumentar a relação candidato/vaga. Eu, particularmente, sou contra. É a discussão do momento atual. A CG colocou essa demanda para os cursos, as CoCs: "Decidam aí se vocês aceitam cortar vagas, a gente quer cortar, a USP quer cortar vaga". Aí tem todo um problema social, ao mesmo tempo em que corta, você talvez nunca mais volte. Será que a luta mais ética não é por professor pra dar conta? (PE3)

Eu não acho que a ausência do departamento sobrecarregue nesse sentido. Talvez assim, a maior parte das preocupações, dos assuntos da CoC sejam burocráticas, mas teoricamente são necessidades a serem resolvidas para que as ações pedagógicas ocorram. Então, por exemplo, temos que aprovar os pedidos, os professores que desejam fazer atividades externas, podem solicitar ônibus da escola, e a solicitação dos pedidos de ônibus tem que ser aprovada pelas CoCs, acho que tem que ser aprovada pra depois ser analisada por outro colegiado, que é a comissão de graduação. Então, essa solicitação, que é uma coisa meramente burocrática, no fundo tem um impacto direto numa atividade didática. Eventualmente, surgem assuntos mais relacionados às disciplinas, ao desempenho dos alunos em determinada disciplina, problema de relacionamento, de adaptação; então, com frequência, temos alunos estrangeiros que têm uma enorme dificuldade de adaptação no curso, então esse é um assunto que, às vezes, também surge na CoC. Mas eu diria que é mais nesse sentido. Não entra em questões, por exemplo, da didática efetivamente, de metodologias, de avaliação, a não ser que elas sejam causa de problemas, aí sim. (PE6)

De maneira geral, reconhece-se a necessidade de se tratar de aspectos burocráticos nas CoCs e na CG, como bem evidenciaram PE3 e PE6. No entanto, todos esses espaços parecem estar mais tomados pela burocracia do que pela pedagogia. E, conforme ficou evidente no decorrer desta análise, a USP Leste precisaria medidas mais voltadas a questões pedagógicas para lidar com a inovação que propôs. Além disso, esses espaços não são de participação de todos os docentes da EACH, eles são representados por um número reduzido de professores; sendo assim, mesmo que o processo formativo ocorresse nessas instâncias não contemplaria a todos os docentes.

Reconheço as CoCs, a CG e o GAP como essenciais para garantir a discussão e promoção de temáticas pedagógicas relacionadas à proposta inovadora de modo que a inovação possa ser praticada de acordo com os elementos fundamentais. No entanto, do modo como esses órgãos se mostram configurados nesse momento na EACH, não estão contribuindo de maneira plena para a inovação. Para que essa limitação fosse superada, seria necessária uma definição do papel de cada um desses órgãos dentro da USP Leste, que sua função burocrática e a pedagógica ocorressem equilibradamente e que, de alguma forma, se garantisse que todos os professores participassem em uma dessas instâncias regularmente. Ou ainda, que houvesse um espaço em que o professor pudesse buscar ajuda ou orientação sempre que necessitasse e que a dificuldade não precisasse se instaurar para só então tornar-se foco do GAP. Assim, falas como as de PE5 se tornariam cada vez mais raras:

> Mas não tem um lugar na instituição em que você chega lá e fala: "Olha, como que eu faço isso?". Isso não existe. Se houver uma demanda desse tipo que é predominante, importante, que pode gerar um problema, aí vai pro GAP. O GAP é o caminho para resolver isso.

Por fim, seleciono o que os professores listaram como principais pontos de inovação na Escola. Segundo eles, a inovação se dá em quatro níveis: os cursos diferenciados, a ausência de departamentos, a proposta do ciclo básico e a construção de campos de atuação que exploram a fronteira de conhecimentos, de saberes e das disciplinas.

> Aqui é a cara da inovação. É diferente do padrão USP, não tem departamento, tem o Ciclo Básico, você dá aula para todos os alunos. (PE3)

> Agora, tem os cursos diferenciados que, inclusive, enfrentaram e enfrentam uma série de dificuldades, preconceito, a questão da "obstetrícia", a "gerontologia" também. E mesmo na área de Humanidades também, por exemplo, como "gestão ambiental". Cursos que, de qualquer forma, foram e são vistos até hoje com certo preconceito dentro da própria universidade. (PE6)

> De verdade, tendo vivido a Escola por seis anos já, a gente percebe que a grande inovação da Escola é ela ser completamente diferente de tudo o que a USP já fez. Então, a concepção da Escola estruturalmente e burocraticamente é diferente. A gente não tem departamento e não ter departamento significou precisar alterar o regimento da universidade como um todo pra dar a essa Escola a dinâmica que ela tem, ou seja, um diretor, dez coordenadores de curso de graduação, cinco coordenadores de pós e um ambiente linear. Você não tem as estruturas de poder que não sejam esses coordenadores como temporários remetendo-se a um único diretor. Então, aquela estrutura antiga de chefia de departamento etc., tudo isso já dificultou muito quando, quase todo mundo que está trabalhando aqui hoje, tem algum vínculo anterior com a USP, ou um mestrado, doutorado. E aí a pessoa se assusta, ou tem restrições, ou simplesmente vai com o ritmo pra tentar entender. Outro aspecto da inovação que eu acho curioso é conhecer novos cursos que não existiam. Então, "tecnologia têxtil e indumentária" que, depois, virou "têxtil e moda", "gerontologia", o próprio "ciências da atividade física" (...). (PE1)
>
> Em minha opinião, qual é a grande inovação: a grande inovação, não sei se foi o formato pedagógico, mas é a construção de campo de um conhecimento que existe, mas ele não está autorizado formalmente no ensino superior, que tenha uma especialidade, que é conhecer o que está na fronteira dos saberes, o que emerge entre os saberes. Esse campo não está bem organizado. Quais são fenômenos que surgem quando se vai discutir saúde, que não é nenhum campo do médico, que está bem consolidado? Que o médico trata de resolver o problema da doença, mas a saúde é um conceito mais amplo (...). Mas o que emerge quando você junta economia e ecologia? Que propriedades emergem dessas duas monodisciplinas? Essa é uma especialidade que, quando se fala em ter interdisciplinaridade, acaba falando "Isso é superficial. Você vai ser generalista". Não é isso, você vai ser especialista em fronteira. Na minha concepção, essa é a grande inovação, é a especialidade na fronteira. E, para isso, você precisa dominar os fundamentos de áreas diferentes, que não é a monodisciplina clássica, mas é uma especialização em minha opinião. E esse debate, a gente perdeu. (PE2)
>
> Então, eu trago, você sempre tem que trabalhar na fronteira das disciplinas. (PE4)

De maneira geral, na concepção dos professores entrevistados, a proposta da USP Leste inova tanto na estrutura quanto na maneira de lidar com o conhecimento, ou seja, é uma inovação para a universidade pública em termos estrutural e metodológico. No entanto, ao mencionar a inovação, alguns apontam limites e problemas. PE6, por exemplo, reconhece que há preconceitos com alguns cursos e PE2 afirma que o debate sobre ser especialista em conhecimento de fronteira se perdeu na EACH. Assim, mais uma vez, a fala dos professores denuncia uma necessidade de a USP Leste garantir a identidade de sua proposta inovadora.

Diante de todas as considerações feitas, constato que a EACH busca manter sua proposta para a inovação, principalmente no que se refere à construção do CB. No entanto, inicialmente, houve uma preocupação maior com os aspectos pedagógicos e a preparação dos

professores para lidar com as inovações. Com o passar do tempo, o foco na formação do professor foi se restringindo a um ou dois encontros anuais e a espaços formativos (CoCs, CG e GAP) que são frequentados por um número muito reduzido de docentes. Essa configuração acarretou uma perda de identidade no CB e a um investimento em práticas inovadoras muito pontuais e limitadas a interesses individuais, isto é, a inovação, ainda que haja o esforço do CB, não é algo que faça parte da identidade institucional, depende da iniciativa de determinados professores. Além disso, como a EACH parece preocupar-se com um enquadramento no padrão USP mais do que com sua proposta inovadora, alguns dos professores entrevistados admitem haver uma pressão para se manter número de publicações, para se adequar à burocracia (muitos relatórios) e para focar o eixo da pesquisa.

Assim, a proposta inovadora da EACH dá indícios de distanciamento do projeto inicial. E esse distanciamento não marca que a inovação vai pelos caminhos originalmente traçados, mas que tal inovação pode se dissipar, deixar de existir. A abertura de cursos que são novos no espaço universitário, "gerontologia", "obstetrícia", "gestão ambiental", "gestão de políticas públicas", "têxtil e moda", etc., não necessariamente garante que o processo de ensino-aprendizagem se dará em uma perspectiva inovadora. Para a instauração dessa perspectiva inovadora, seria necessário haver uma cultura institucional que valorizasse a docência (e não somente a pesquisa e/ou a extensão), criando mecanismos para a criação de uma identidade docente voltada para os aspectos de inovação apontados no projeto institucional. Nesse sentido, os movimentos da EACH têm se mostrado, nas falas dos professores, muito enfraquecidos; é como se ser USP pesasse mais do que ser USP Leste.

3.3 A UFPR Litoral

> A proposta foi fundada com a intencionalidade de representar mais do que a ampliação das vagas no ensino superior, fato este que por si só já seria significante, mas instalou um Projeto inovador em uma região geográfica desacreditada historicamente e com uma grande debilidade econômica.
>
> (PPP[63] UFPR Litoral, 2008: 1)

[63] O documento que rege o projeto da UFPR Litoral é definido com o termo *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Em minha tese, preferi o conceito *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI), no entanto, no item 3.3, usarei PPP respeitando a escolha da instituição.

Todas as informações que se seguem a respeito da Universidade Federal do Paraná Setor Litoral (UFPR Litoral) têm como fonte de referência o projeto político pedagógico dessa instituição. Inicialmente, apresentarei os dados obtidos no PPP e, a seguir, os dados das entrevistas e questionários.

A UFPR Litoral foi fundada em 28 de março de 2005, com a celebração de um termo de cooperação entre o governo do estado do Paraná, o município de Matinhos e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em maio do mesmo ano, ocorre o primeiro vestibular. O PPP, no entanto, é aprovado em junho de 2008. É importante destacar que a UFPR Litoral, apesar de apresentar seu próprio PPP e propor inovação para o contexto da universidade brasileira, ainda é um dos setores da UFPR, mais exatamente o 12º setor.[64]

A história da UFPR Litoral está relacionada à história do Paraná e à da fundação da universidade no estado (1912), pois a Universidade do Paraná "nasceu com o intuito de interferir na realidade concreta de seu Estado" (PPP UFPR Litoral, 2008: 1) que, naquele período, havia perdido uma grande parte de seu território para Santa Catarina. Assim, conforme é explicitado:

> A UFPR Litoral nasceu com as mesmas preocupações históricas da gênese da Universidade e, nesse desafio paradigmático, optou pela mesma proposta emancipatória que esteve na base do movimento desencadeado há quase cem anos atrás. (PPP UFPR Litoral, 2008: 2)

Nesse movimento da UFPR Litoral em estabelecer um compromisso com as regiões do Paraná, mais especificamente com as localizadas no litoral (Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Ilha do Mel, Matinhos, Paranaguá, Pontal do Paraná, Morretes) e região do Vale do Ribeira, em que a maior parte da população é da zona rural (Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperuçú, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná), houve um processo de parceria entre o governo municipal, estadual e federal. Todo esse esforço teve por objetivo propiciar, por meio da educação universitária, a disponibilização dos "produtos da ciência e do conhecimento especializado para um desenvolvimento sustentável", sem deixar

---

[64] Os outros setores da UFPR são: Setor de Ciências Agrárias, Setor de Ciências Biológicas, Setor de Ciências da Saúde, Setor de Ciências da Terra, Setor de Ciências Exatas, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Setor de Ciências Jurídicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Educação, Setor de Educação Profissional e Tecnológica e Setor de Tecnologia.

de levar em consideração "as realidades concretas das populações das regiões abarcadas pelo Projeto" (PPP UFPR Litoral, 2008: 2).

O PPP aponta os problemas da universidade moderna: a crise do paradigma científico moderno, a revisão dos conceitos de currículo gerados por essa crise e a consequente relação do homem com o conhecimento. E a partir da contextualização de determinadas problemáticas do ensino superior na atualidade, a UFPR Litoral se dispõe a lançar uma proposta inovadora e emancipatória:

> Para tal, toma como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade. (PPP UFPR Litoral, 2008: 6)

A proposta inovadora com características emancipatórias se firma em "uma nova forma de concepção de conhecimento, de homem e de sociedade", que se pauta em uma leitura crítica da realidade, a qual será compreendida como "ponto de partida e de retorno para a construção e reconstrução do conhecimento" (PPP UFPR Litoral, 2008: 7-8). Nessa perspectiva, a função social da UFPR Litoral fica definida como:

> (...) agente fomentador de leitura crítica da realidade e, fundado nela construir conhecimentos que viabilizem a intervenção nessa realidade e possibilitem a construção de novas teorias (...). (PPP UFPR Litoral, 2008: 8)

Para assim atuar, são propostos três princípios para o trabalho pedagógico. O primeiro deles é comprometer-se com os interesses coletivos; o segundo é a meta da educação como totalidade; e o terceiro se refere à formação discente a partir de uma perspectiva crítica, investigativa, com pró-atividade e ética, e que consiga transformar a realidade. Para cumprir esses princípios, a universidade busca inserir-se na realidade do litoral paranaense e do Vale do Ribeira, a partir do desenvolvimento de projetos com as comunidades. O trabalho por projetos visa planejar e executar atividades acadêmicas com o intuito de formar profissionais com responsabilidade social. Essa aproximação e interação entre o mundo acadêmico e a comunidade litorânea preveem uma contribuição para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural da região, numa direção sustentável.

Diante dos princípios que regem o trabalho pedagógico, já é possível imaginar que o currículo não se organizará de acordo com o eixo disciplinar. Conforme o PPP (2008: 11), o currículo é flexível e "tem como principal articulador os projetos de aprendizagem, originados

na realidade concreta do meio em que estão inseridos". Essa proposta, que contempla a educação como totalidade, visa também superar a fragmentação da pesquisa, do ensino e da extensão.

A aprendizagem por meio dos projetos[65] é descrita da seguinte maneira no PPP (2008: 12): o estudante terá a oportunidade de realizar uma leitura da realidade concreta. Essa atividade, mediada pelos fundamentos teórico-práticos e as interações culturais e humanísticas, no diálogo com seus colegas, professores e o meio social, acaba por oportunizar a construção das condições objetivas para sua autonomia. Além disso, esse processo educacional gerará sínteses que embasarão os sujeitos desse processo para "tomar novas posições e realizar novas proposições". Isso ocasionará novos desdobramentos qualitativos para a formação do graduando e para as comunidades envolvidas.

Ademais, os projetos são desenvolvidos em três vias: pelos estudantes (projetos de aprendizagem), pelos professores (projetos de ação docente) e pela instituição (projetos institucionais). Os estudantes elaborarão projetos condizentes com seus interesses, sob orientação de professores que os "estimulam e desafiam" com o intuito de desenvolver processos de aprendizagem. Os professores, por sua vez, organizam projetos de ações docentes na região. E a instituição, por fim, se responsabiliza por elaborar ações vinculadas às políticas públicas com "desafios e objetivos comuns" (PPP UFPR Litoral, 2008: 31).

Um pilar importante para o PPP da UFPR Litoral são as Interações Culturais e Humanísticas (ICH), as quais representam 20% da carga horária em todos os cursos. As ICH são um espaço de aprendizagem interdisciplinar, que promove encontros semanais integrando alunos dos diferentes cursos. Nesse espaço, é possível a articulação de saberes diversos ("científicos, culturais, populares e pessoais") e "um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea" (PPP UFPR Litoral, 2008: 31). Por meio das ações desenvolvidas nas ICH, objetiva-se:

> (...) sensibilizar e despertar a comunidade acadêmica para compreensão da complexidade das questões sócio-político-culturais e ambientais, fazendo interlocuções com PESSOAS que fazem a diferença; colocando em discussão e aprofundamento TEMAS que instigam; preparando e desafiando competências acerca de PROCEDIMENTOS que interrogam; ocupando e promovendo ESPAÇOS e MOMENTOS que envolvem e articulam EXPRESSÕES e DESEJOS humanos. (PPP UFPR Litoral, 2008: 31-32)

---

[65] As dissertações de Alencastro (2009) e Hamermüller (2011) têm como foco os projetos de aprendizagem no contexto da UFPR Litoral.

Para dar conta do desenvolvimento dos projetos e das interações culturais e humanísticas, o currículo é organizado por semestres e semanas. Os semestres são divididos em três fases. A primeira fase (1 a 2 semestres) engloba as ações de conhecer e compreender. A segunda fase (1 a 4 semestres) representa as ações de compreender e propor. E a terceira fase (1 a 2 semestres) corresponde às ações de propor e agir. As semanas se dividem em: fundamentos teórico-práticos (1 a 3 dias), projetos (1 a 2 dias) e ICH (1 a 2 dias).

O PPP, ainda, explica o sistema de avaliação previsto. Trata-se de uma avaliação processual realizada por orientadores, câmaras profissionais e pelo grupo de interações culturais e humanísticas (GICH). O estudante pode receber, nesse processo avaliativo, quatro conceitos: APL – aprendizagem plena; AS – aprendizagem suficiente; APS – aprendizagem parcialmente suficiente; AI – aprendizagem insuficiente. Ademais, ocorre a avaliação da evolução do estudante, a qual é medida também por quatro conceitos: APL – evolução normal; AS – evolução mediada; APS – SEI (semana de estudos intensivos); AI – Re-periodização.

Com relação ao corpo docente, a UFPR Litoral busca que os professores tenham uma formação interdisciplinar e que se envolvam com os cursos do Setor e com os projetos de aprendizagem. Também é prevista a formação continuada desses docentes, mas ainda sem definir como essa formação ocorrerá:

> (...) exigir-se-á o envolvimento do corpo docente em processos de formação continuada para que, em permanente atualização, possa ele discutir, avaliar e propor, nas instâncias deliberativas competentes, ações que venham a corroborar o projeto pedagógico da instituição, bem como rever continuamente as práticas de ensino-aprendizagem. (PPP UFPR Litoral, 2008: 34)

É importante destacar, para concluir, o fato de que o PPP relaciona o êxito do projeto à participação conjunta de "dirigentes, servidores técnico-administrativos, servidores docentes, alunos e comunidade local", na direção de um caminho de "ousadia, ética, seriedade, criatividade e profissionalismo" (PPP UFPR Litoral, 2008: 14).

A partir das informações contidas no PPP, é possível apontar que a UFPR Litoral expressa uma preocupação imediata com a comunidade ao seu redor e se pauta em uma metodologia de ensino que possibilite intervir diretamente nesta realidade, que é o trabalho com projetos. Desse modo, é possível identificar um esforço no PPP da UFPR Litoral em atuar pedagogicamente de forma coerente, buscando no trabalho com projetos uma

metodologia de ensino que dê conta dos objetivos da proposta inovadora. Nesse sentido, a UFPR Litoral busca superar a fragmentação do conhecimento trabalhando no eixo da interdisciplinaridade e estabelecer uma relação do conhecimento produzido na universidade com a sociedade na qual se insere, neste caso, a região do litoral e do Vale do Ribeira no Paraná.

Além disso, no eixo descrito como Interações Culturais Humanísticas, a UFPR Litoral busca promover vivências extracurriculares para seus graduandos, de modo a tratar o conhecimento considerando a interação de saberes diversos (os culturais, os científicos, os populares e os pessoais).

Após a análise do PPP, afirmo que a UFPR Litoral revela a maior parte das categorias que selecionei para um projeto de universidade inovador. Entre as categorias, estão: currículo interdisciplinar e/ou transdisciplinar, com vivências extracurriculares para os estudantes; rompimento das barreiras entre saber científico/popular, ciência/cultura, teoria/prática; questionamento de questões referentes à vida e ao ser humano levando em consideração ideais democráticos; construção da ciência pensada dentro de valores éticos e morais; produção do conhecimento pautada nas transformações sociais; formação do graduando não encarada como acabada no período delimitado pela graduação. Além disso, estabelecimento de formas de concretização do projeto, apresentando indícios de planejamento para a atuação dos professores como, por exemplo, a organização de espaços para a discussão do PPP, do projeto de curso e da elaboração de práticas docentes que permitam o projeto ser vivenciado na sala de aula e em todos os espaços dessa universidade que é nova e que se quer inovadora.

No entanto, no que se refere à última categoria apontada, ou seja, na organização de ações pedagógicas que possibilitem a concretização do projeto, o PPP, apesar de revelar, no trabalho por projetos, a forma como os docentes e alunos atuarão no paradigma da inovação, não especifica como os professores serão formados pedagogicamente ou discutirão esta prática inovadora na sua atuação na universidade. Esse foi o único ponto que, tendo como base somente a leitura e análise do PPP, considero distante das categorias de inovação elencadas nesta tese.

A partir daqui, me volto à entrevista dos sujeitos da pesquisa para a compreensão do contexto atual e das práticas da UFPR Litoral. Além do diretor da UFPR Litoral, foram entrevistados seis professores de três cursos diferentes, sendo que dois deles são coordenadores de curso. Todos os nomes de professores e coordenadores foram omitidos para

preservar o anonimato dos sujeitos participantes. Porém, o nome do diretor[66], mediante sua autorização, é revelado porque ele foi e é figura central na implantação da UFPR Litoral e optei por revelar sua identidade como forma de registro de sua importância nesse processo.

Quando as falas dos professores são citadas, utilizei PE (para professor/a entrevistado/a) e números para indicar os diferentes sujeitos. Como na USP Leste os sujeitos entrevistados foram enumerados de PE1 a PE6, para a UFPR Litoral, eles serão enumerados de PE7 a PE12.

Outras informações precisam ser destacadas a respeito dos sujeitos que participaram da entrevista e responderam ao questionário. Dos seis professores participantes, duas são mulheres e quatro são homens. Assim como fiz no tratamento aos sujeitos da USP Leste, apesar de haver duas professoras, optei por tratar todos os sujeitos como "professores". Além disso, três desses professores ingressaram na UFPR Litoral por concurso, um foi realocado da UFPR em Curitiba para o Setor Litoral e outros dois pediram transferência das federais em que estavam trabalhando para a UFPR Litoral. Segue tabela sobre o perfil dos docentes:

Tabela 02 – Descrição dos professores entrevistados na UFPR Litoral

Idade dos professores	Titulação	Tempo de magistério	Tempo de magistério no ensino superior
30	Doutorando	7	7
32	Mestre	3	3
38	Doutor	13	5
40	Doutor	6	6
47	Doutor	25	17
56	Mestrando	22	22

Prefiro começar a discussão das entrevistas justamente pelo ponto que identifiquei como frágil no PPP da UFPR Litoral: a questão da pedagogia universitária e sua relação com

[66] Valdo José Cavallet é graduado em Agronomia, mestre em Ciências do Solo e doutor em Educação. Ele segue na direção da UFPR Litoral desde a sua instalação.

a inovação proposta. Em seguida, tratarei dos itens que selecionei como fundamentais nos projetos inovadores: a relação saber científico/popular, a relação teoria/prática e a questão dos valores éticos para a construção da ciência.

Nas entrevistas, as lacunas identificadas no projeto a respeito da pedagogia universitária e da formação pedagógica continuada dos docentes foram aclaradas. Essa instituição não efetivou, por cinco anos, um programa de formação pedagógica de seus docentes; foi somente em 2011 que se iniciou um curso de formação para os professores. No entanto, a ausência de um programa de formação docente não impediu que a pedagogia universitária se fizesse presente no espaço institucional e atuasse fortemente no trabalho dos professores de modo a auxiliar a implantação dos princípios do PPP.

Entre os movimentos que ocorrem na UFPR Litoral, e que cooperam para a efetivação da proposta são: a garantia de espaços institucionais para discutir a prática docente, a leitura e a discussão do PPP, a tomada do PPP como eixo norteador da prática docente, a seleção de professores diferenciada, a não manutenção de professores que não se adaptam ao PPP e uma relação diferente com pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, é possível destacar o conceito de pedagogia como ciência da práxis (PIMENTA, 2006), isto é, a prática passa por processos de reflexão, de revisão, de aprimoramento, desconstrução com reconstrução, em um movimento dialético de relação com pressupostos teóricos. A seguir, explicitarei como cada um dos itens mencionados anteriormente traduz a presença da pedagogia universitária na efetivação da proposta inovadora.

O primeiro ponto que merece destaque na UFPR Litoral são os espaços institucionais que possibilitam a discussão da prática docente. Esses espaços institucionais se configuraram tanto de maneira formal quanto informal. Entre os espaços formais, destaco as câmaras dos cursos e o conselho diretivo.

Segundo Fagundes (2009: 135), as câmaras são autônomas “para gestão de seus processos, porém com a necessidade do referendo do Conselho”; além disso, além dos professores, contam com a representação discente de cada curso. Nas câmaras, ocorrem reuniões “pedagógicas/administrativas semanais, desenvolvidas por todos os cursos em horários diferenciados”, sendo que o objetivo é o planejamento do curso e o projeto dos cursos.

A fala dos entrevistados sobre as câmaras reforça minha constatação de que se tratam de espaços formativos. Segundo PE7, as reuniões das câmaras funcionam como "espaços coletivos de conversa" e ocorrem quase semanalmente: "está todo mundo conversando do curso, os professores que entram naquela semana conversam, trocam experiências". PE8, por sua vez, destaca o caráter formativo desse espaço:

> Então, periodicamente, nós estamos revitalizando a discussão sobre currículo, que é muito diferente de grade curricular, dentro da câmara técnica. (...) Então, é sempre um processo muito aberto de discussão e não tem como não dizer que isso é formativo. É formativo na essência.

Há um total de quinze câmaras, ou seja, uma câmara para cada curso; e os professores têm que participar de, pelo menos, duas câmaras; uma câmara que é a do seu curso de origem e outra que ele ache interessante para participar das discussões. De acordo com o PPP (2008: 36), ainda, essas câmaras têm o objetivo de "elaboração da proposta pedagógica de cada curso" e são representadas por professores do respectivo curso, representante dos técnicos, representante dos alunos e direção. PE9, ainda, detalha mais as ações da câmara:

> Na câmara, a gente tem reuniões agora quinzenais, mas até há um mês atrás, nós tínhamos reuniões semanais, onde a gente sempre procura levantar o que a gente faz, a gente faz um olhar, como é que está indo cada turma. (...) E aí a gente já vai falando um pouco de cada aluno também. (...) Já levamos alguns materiais, alguns textos pra gente estudar em grupo coletivamente; e alguém sempre prepara. Eu preparei um sobre, especificamente sobre essa metodologia de aprendizagem por projeto, aquele trabalho do Morin sobre os sete saberes necessário à educação. E a gente vai tentando fazer essa construção coletiva, que é desgastante, que é morosa, porque não tem processo de imposição.

Um ponto que merece destaque é que as câmaras, em consonância com o eixo interdisciplinar descrito no PPP, não se organizam com professores pertencentes a uma área exclusiva do conhecimento; apesar de esse fato poder gerar conflitos nas discussões em pauta, acaba promovendo uma aproximação entre as áreas e favorecendo a efetivação da inovação. De acordo com PE8:

> Então, a câmara técnica não é constituída pelo conhecimento específico da área, mesmo porque justamente nem é possível isso se constituir, estamos aqui falando de um curso que já é inter, transdisciplinar por natureza. Então, nós temos na câmara técnica (...), turismólogo, advogado, arquiteto, economista, engenheiro florestal, biólogo, antropólogo, constituindo, então, um altíssimo grau de debates, de profundidade mesmo que envolvem, inclusive, choques entre áreas de conhecimento, entre ciências constituídas historicamente, ciências naturais e ciências humanas, com métodos muito diferentes e que tendem, com o tempo, a se aproximar cada vez mais.

Com relação ao conselho diretivo, que é considerado "instância máxima de deliberação do Setor Litoral" (PPP, 2008: 36), ele é aberto para participação de professores e representantes de técnicos e discentes e da direção. De acordo com o diretor da UFPR Litoral:

> (...) é uma arena aquilo lá que, num primeiro momento, a pessoa mais aligeirada, olharia negativo porque a dificuldade do sujeito com a pauta pressionada, adensada, como chamam aqui, ele se dá o tempo de conviver nas trocas educacionais ali, mas ali tem muita gente que diz, que depois de 3 ou 4 anos, a formação decisiva dele foi naquele plenário, que ele foi vendo tudo, por mais difícil que seja, hoje, a ideia de a gente suportar a reunião.

As falas da maioria de professores e coordenadores acabam por confirmar a descrição do PPP e visão da direção da UFPR Litoral acerca do conselho diretivo e sua importância para o processo formativo de professores e de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem:

> Por isso que se diz que participar de um conselho aqui é um exercício muito grande, porque você vai expor a sua dificuldade, a sua ignorância pra todo mundo e todo mundo vai opinar, quer dizer, é uma construção. (...) Mas o engraçado é que se pode questionar questões administrativas, mas questões pedagógicas ninguém questiona, todo mundo vê que tem que construir, e se você em algum momento apontar uma fragilidade ali, como por exemplo dizer "não, isso não vai dar certo", ah, você está com problemas, meu amigo, porque todo mundo vai defender o projeto político pedagógico, desde o técnico, o aluno, todo mundo. Quando você chega de fora, a primeira leitura que você faz é que cegaram todo mundo e não é, é uma opção mesmo, as pessoas vêm, se entusiasmam. (PE10)
> O conselho diretivo, que é a instância maior nossa, que traz todos os aspectos deliberativos que vêm das câmaras técnicas de todos os cursos, é outro espaço também formativo porque ele também se estabelece nas relações, é um exercício político também, não é um jogo, é um exercício político o tempo todo, enfim, de prioridades, de demandas, interesses, e questões pedagógicas que vêm a reboque. Quer dizer, por exemplo, estrategicamente, essa universidade quer chegar onde? Como é que se constituem as relações com as instituições públicas, privadas, terceiro setor? Não há como falar de desenvolvimento regional através da educação sem falar disso também. Ou então vamos ter que assumir que isso aqui é um castelo mesmo. (PE8)

Apesar dessas descrições entusiásticas a respeito do conselho diretivo, um dos professores alerta que esse espaço tem se voltado mais para questões burocráticas e que é necessária a retomada das discussões relacionadas a aspectos pedagógicos:

> O conselho setorial. Agora, mudou, está quinzenal, mas era semanal, todas as tardes de sexta feira. Que é um espaço inicialmente desenhado no projeto político pedagógico pra formação continuada dos professores. Ele acabou sendo um espaço de, como é que eu posso dizer? Burocrático, de aprovação de coisas. Nós estamos em 120 professores quase, o professor vai pra

> congresso e tem que mostrar o que fez, de prestação de contas, e muito mais, e isso ninguém mais aguenta. Era um espaço de formação e isso foi deixado meio de lado. (PE7)

Nesta fala, fica evidente que, ainda que a UFPR Litoral estabeleça um espaço de discussão dos aspectos pedagógicos essenciais à implantação do projeto, a burocracia exigida nas instâncias universitárias pode conduzir a uma burocratização do fazer pedagógico. Defendo que a relação burocrática/pedagógica deveria ressaltar uma burocracia a serviço da pedagogia e não o contrário. A pedagogia é modo e finalidade, uma vez que se tira do foco a finalidade, a pedagogia se torna somente modo e, portanto, burocracia. Essa dimensão do burocrático pode aniquilar os princípios da pedagogia, fazendo com que, e isso não é um fenômeno desconhecido dos professores universitários, nossos espaços de debate e encontro de professores (reuniões departamentais, por exemplo) se tornem momentos de lidar com a burocracia. O conselho diretivo, de acordo com as falas dos professores, está lidando com essa tensão pedagogia/burocracia e precisa encontrar um equilíbrio entre essas forças, objetivando que a burocracia esteja sempre a serviço da pedagogia.

Entre os espaços informais, destaco o gabinete (sala dos professores) e momentos de convivência dos professores. Geralmente, um gabinete é dividido por sete docentes, sendo que não são necessariamente do mesmo curso, fato que permite a troca de experiência entre eles. Além disso, muitos dos entrevistados revelaram que é comum conversarem e se ajudarem mutuamente para lidar com as questões pedagógicas. A seguir, destaco algumas falas que comprovam essa prática no Setor Litoral:

> Eu me recordo de uma vez, antes mesmo de eu assumir, a gente foi pra Guaraqueçaba, a viagem pra Guaraqueçaba de ônibus dá umas 5 horas, e o Valdo[67] foi conversando comigo sobre como era, de onde que veio essa proposta, ele foi falando do modelo italiano, do modelo português, nada muito formal, mas que foi preparando o espírito para aquilo que eu ia encontrar. Então nada formal, mas informalmente pela troca de experiência entre professores, com o Valdo, com as pessoas que convivem aí, eu acho que foi interessante. (PE11)

> Nós temos muitas pessoas de formação diferente convivendo juntas o tempo todo. (...) Eu tenho contato, por estar no mesmo espaço físico, com colegas do curso de saúde coletiva. A gente conversa sobre isso, fala sobre gestão esportiva e do lazer. Então, eu acho que isso é muito positivo porque, no nosso modelo tradicional, cada um está numa ilha. Eu estou na ilha das

---

[67] Valdo, neste caso, trata-se de Valdo José Cavallet, diretor da UFPR Litoral.

> ciências, o outro está na ilha do desporto, o outro está na ilha do turismo e não temos, assim, essa sinergia tão concreta. (PE9)

> Boa pergunta. Essa é uma excelente pergunta. Até pra eu me fazer o tempo todo: "Onde é que eu vou buscar ajuda quando eu acho que não está muito bem a coisa?" Eu acho que nas conversas com os colegas é que a gente consegue resolver mais imediatamente. Bom, eu acho que não me deparei com uma grande dificuldade, mas acho que na troca de experiências mesmo por enquanto. (PE7)

> Eu entendo que todo espaço dessa universidade é um espaço formativo. (...) Então, esse é o papel um pouco meu enquanto coordenador, estimular sempre a participação dos professores nas construções coletivas do currículo, dos módulos de aprendizagem, dos eventos que o curso participa. Não como um espaço único que eu diga, esse é um espaço formativo, todos eles são espaços formativos. (...) Isso é um exercício que não é email que faz, não é convite ou reunião que faz, é na conversa, é no diálogo, é conversando, etc., ou seja, é um investimento energético violentíssimo. (...) E eu sou uma pessoa que acredita que os acordos se fazem nas relações, não é no papel escrito, não é no email mandado, é nisso que é o exercício diário aqui dentro; não é exercício de gabinete, que pode ser o de gabinete também, desde que eu abra na porta, entre e converse. O gasto energético é muito grande, talvez a gente tenha encontrado um formato de universidade que seja o de menor gasto energético possível. (...) ouço até alguns professores falando isso; a gente já tem um modelo de universidade que funciona há centenas de anos porque se encontrou uma forma de menor gasto energético pras coisas. Esse é um projeto em que o investimento energético é violentíssimo, violentíssimo. E você precisa estar preparado e com a cabeça pra isso, senão você não desenvolve. Então, de novo, espaço formativo dentro do curso? O tempo todo. (PE8)

Quando questionado sobre como se dá a formação pedagógica para lidar com a inovação, PE12 auxilia na compreensão de que há um movimento contínuo de formação dos docentes no Setor Litoral:

> Eu vejo esse trabalho contínuo por conta de que nós estamos sempre discutindo o pedagógico, tanto nas reuniões de Câmara quanto nas reuniões do Setor, que são as do Conselho Diretor. Então, assim, é um processo contínuo, a gente está sempre refletindo sobre isso porque exige tanto da gente.

Assim, o que se verifica é que a UFPR Litoral, algumas vezes deliberadamente e outras não, conseguiu estabelecer uma cultura em que, formalmente ou informalmente, a docência vira pauta, ou seja, houve o estabelecimento de uma cultura da docência como a defendida nesse estudo: a cultura estabelecida na universidade é fundamental para a formação da identidade docente do professor universitário. No caso da UFPR Litoral, esse professor está envolvido por uma cultura que privilegia questões relacionadas ao ensino e o que ocorre no ensino não se desvincula das atividades de extensão e/ou pesquisa. A fala de PE9 confirma

a proximidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto dessa universidade, sendo que o ensino é o eixo que determina as atividades de extensão e pesquisa:

> Porque do modelo tradicional de universidade o que a gente tem? A gente tem o ensino, centrado nas disciplinas, na sala de aula, e a pesquisa. Todo mundo quer fazer pesquisa, quer ser o cientista, quer publicar artigos. E você vem pra cá e o foco não é esse. (...) Então, é importante que a pessoa tenha esse perfil de querer fazer trabalhos um pouco mais direcionados para essa parte de extensão. E claro, isso, como nós todos temos um ego grande, professor sempre tem um ego grande, não são todos que vão gerar grandes publicações, que você vai ter uma visibilidade enquanto um cientista, um professor renomado. Então, você tem que estar bem consciente disso, consciente de que é uma caminhada diferente. A extensão, no Brasil, está sendo vista também de uma maneira, já está crescendo, não é tão segunda classe. (...) Esse é o grande desafio. Não ficar só no pedaço, ou seja, vamos fazer extensão. Não. Mas que todo o processo de ensino tenha um olhar com a extensão. O que quer dizer isso? Que o aluno que está fazendo algum módulo específico ou disciplina, aqui a gente chama de módulo, que ele possa conectar isso; que o professor que está mediando esse processo, possa conectar isso com uma realidade, seja na gestão ambiental, seja no turismo, seja no curso de ciência, que aí já tem um olhar mais da licenciatura, do estágio que ele está fazendo, daqueles jovens que vivem naquela comunidade. E a pesquisa passa por isso aí. A pesquisa já vem com um caráter um pouco diferente, uma perspectiva de olhar a região. Por exemplo, (...) eu não vou ficar estudando o elétron, eu vou estudar um problema realmente concreto aqui. (...) Então, aqui, eu tenho que olhar essa região: que tipo de óleos essenciais eu posso extrair daqui? Que tipo de plantas realmente tem um potencial para se tornar um fitoterápico? (...) Tentar fazer esse tripé, realmente caminhar junto e não um andróide, uma coisa, uma perna maior do que a outra.

Dessa maneira, como eu já tratei no capítulo que discute a relação entre o conceito de identidade e cultura, a existência de uma cultura da docência é essencial para a construção da identidade docente, ou seja, se o professor não está em uma universidade que desenvolve tal cultura, se ele não é avaliado (pela universidade e pelo governo) de acordo com sua produção no ensino na mesma medida em que é avaliado pela produção na extensão e na pesquisa, então a identidade docente focada na sala de aula e em questões referentes ao ensino de sua(s) disciplina(s), vai ficando fragilizada e tomando novos contornos, os quais se distanciam da docência. Sendo o ensino a base que fundamenta as atividades na UFPR Litoral, o professor que atua nesse contexto, terá que consequentemente investir no ensino e, portanto, uma relação diferenciada com extensão e pesquisa nascerá, ou seja, a pesquisa se volta para o ensino.

Nesse sentido, a UFPR Litoral também pode ser considerada inovadora: investe na formação dos sujeitos com um ensino que os valoriza como produtores de conhecimento. É

possível pensar no conceito de ensino como/com pesquisa, no qual o ensino não se opõe à pesquisa/extensão, mas se alia a esses dois eixos para promover o movimento formativo dos graduandos de modo a aproximar teoria e prática. Ghedin (2010) discute o ensino com pesquisa para a área de formação de professores, mas a afirmação que se segue pode servir para as demais áreas do conhecimento:

> (...) não há como construir uma ciência "forte" sem que os profissionais formados por esta não operem, no campo da prática, com os seus instrumentais. Quanto mais os profissionais de uma área do conhecimento continuam agindo com os referenciais do *senso comum*, menos aquele conhecimento é considerado científico. (GHEDIN, 2010: 12)

Outro aspecto importante na constatação da cultura da docência é o modo como os professores interagem com o PPP da UFPR Litoral. Tratando-se de um projeto inovador, parto do princípio de que o conhecimento e a preocupação em colocar as propostas do PPP em prática sejam foco constante dos docentes envolvidos.

Na UFPR Litoral, a relação do docente com o PPP é intensa. Segundo PE10, *(...) praticamente é condição você, pra vir pra cá pro setor, você tem que estudar o projeto político pedagógico*. De todos os professores entrevistados, somente um deles não conhecia o PPP ou a proposta inovadora da UFPR Litoral antes de seu ingresso, o que se justifica pelo fato de o professor haver ingressado no primeiro concurso e o PPP ainda não estar finalizado. No entanto, esse professor também foi o único que assumiu ter lido pouco o PPP, pois para ele, trata-se mais de uma questão de vivenciar o PPP na prática: *Talvez eu tenha lido menos do que feito ele. Não sei se eu já li. Eu, sinceramente, não me lembro de ter lido ele de cabo a rabo. Eu vivi ele*.

Alguns professores se guiaram pelo PPP para a preparação para a prova de ingresso na UFPR Litoral. Outros se interessaram pelo concurso justamente por se identificar com a proposta inovadora, é o caso de PE11:

> E quando eu vi que tinha aberto o concurso aqui, pra esse Setor, e vi os pontos que caíam na prova, que eram muito voltados pra questão de comunidade, pontos relacionados com o projeto pedagógico da instituição aqui do setor, eu me interessei bastante.

Além de constatar que o PPP é levado em consideração pelos professores mesmo antes do ingresso na UFPR Litoral, é possível verificar que a leitura, discussão e tomada do PPP como eixo norteador das práticas docentes é algo que faz parte do cotidiano dessa instituição.

Inclusive, um dos professores, quando questionado sobre já ter ou não lido o PPP, o compara ao Novo Testamento:

> Nossa senhora! Isso aqui é o nosso Novo Testamento. Há outras instituições que têm o documento empoeirado. Isso, aqui, é levantado todo dia. E se você não souber na ponta da língua, eles batem com ele na sua cabeça. Então, é bom você saber pra se defender.
>
> **Quem vai bater na sua cabeça?**
>
> Todo mundo. Como tem reunião coletiva toda semana, o único jeito de você se armar pra defender suas ideias é com base no nosso Novo Testamento, que é o projeto político pedagógico. Então, tem que estar sempre lendo, é cotidiano isso aí. (PE7)

Faz-se necessário discutir o significado de "Novo Testamento" sugerido pelo professor. Ao mesmo tempo em que o PPP parece ser considerado, lido e debatido na UFPR Litoral, em certas ocasiões, a relação de construção conjunta desse documento passa a ser compreendida como uma forma de aceitação do que está estabelecido. É como se o PPP, ao contrário do que deveria ser, não permitisse que os professores expressassem suas ideias e opiniões a respeito do estabelecido, ou se ousassem defender seus pontos de vista, teriam que *se armar*. É possível apreender dessa relação com o PPP que a UFPR Litoral demonstra, positivamente, uma preocupação em formar seus professores para conhecer e colocar a proposta inovadora em prática, mas essa preocupação pode ser percebida, em alguns momentos, como forma de catequização, não deixando espaço para a construção e transformação no processo de implantação das práticas inovadoras.

No tocante à seleção dos professores, o diretor do Setor Litoral reitera a fala dos professores e coordenadores entrevistados, uma vez que ele afirma que os editais sempre apresentam pontos (da prova escrita e didática) que se referem ao PPP. Ademais, os professores não são forçados a continuar na UFPR Litoral.

> Nos primeiros anos, o próprio MEC insistia bastante que, quem entrava num projeto desse, tinha que ficar pelo menos 3 anos, senão não estabiliza aqui. Nós mesmos, depois dos sofrimentos iniciais, a gente trata isso com uma leveza muito maior (...). E a gente procura solucionar rapidamente achando uma saída pra pessoa.

O fato de o professor que não coloca a sua prática no contexto dessa proposta ser auxiliado a buscar outra instituição para trabalhar, demonstra uma maturidade da UFPR Litoral para lidar com o problema. A instituição oferece espaços de discussão e formação para

seus professores se inserirem na proposta inovadora, no entanto, não os obriga a permanecer no Setor Litoral caso não concordem com o projeto ou pensem de modo diferente.

Por fim, outra questão que pesa na permanência dos professores no projeto e no estabelecimento das diretrizes do PPP na prática é uma relação diferenciada dos docentes com a pesquisa e a extensão. Segundo um dos professores:

> Porque do modelo tradicional de universidade o que a gente tem? A gente tem o ensino, centrado nas disciplinas, na sala de aula, e a pesquisa. Todo mundo quer fazer pesquisa, quer ser o cientista, quer publicar artigos. E você vem pra cá e o foco não é esse. O foco é você conseguir, minimamente, falar com secretários de educação, secretários de turismo, circular um pouco mais nesses espaços políticos, circular com as escolas, em trabalhos conjuntos com as escolas, com as comunidades, com os centros comunitários. Então, esse olhar, nós professores, não somos preparados pra isso. Quer dizer, você tem que ter um perfil, se não tiver um perfil, ou você sofre muito e fica bem frustrado. Então, é importante que a pessoa tenha esse perfil de querer fazer trabalhos um pouco mais direcionados para essa parte de extensão. (...) Então, você tem que estar bem consciente disso, consciente de que é uma caminhada diferente. (PE9)

Essa "caminhada diferente" na UFPR Litoral no que se refere ao tripé ensino/pesquisa/extensão, na qual há uma valorização do ensino e da extensão, somente é trilhada porque a instituição não pressiona os seus docentes para o cumprimento de padrões de universidades que se caracterizam por focar essencialmente a pesquisa; pelo contrário, o que se observa é que há um esforço institucional para que o docente se volte primordialmente ao ensino, de modo que a extensão e a pesquisa derivem dele. Esse movimento de centralizar a docência de modo que ações extensionistas e de pesquisa circulem ao seu redor é uma das ações que garantem a inovação proposta no projeto. Ainda, é importante destacar que há uma preocupação mais acentuada com a extensão, conforme explica PE7:

> Por isso talvez que o foco da gente não esteja tão voltado em pesquisa, a gente tenta trazer ações cotidianas, fazendo as coisas acontecerem de outra forma, através dos projetos de extensão, coisas que sejam mais palpáveis, digamos assim, do que simplesmente usar a comunidade ao redor pra fonte de informação. Tentar abrir, trazer o pessoal pra dentro da universidade de várias formas, então eu acho que, nessa coisa, a gente diferencia muito do que a universidade tradicional pensa da região em que está inserida. O local de onde eu vim, que está a 30km daqui, por exemplo, existe há mais de 20 anos. A população que está em volta não sabe o que acontece lá, não tem ligação, não tem estudantes do entorno estudando lá, por ser um curso integral, por ter uma série de dificuldades também, então, neste ponto, a gente está tentando abrir o máximo possível. A mesma coisa: está longe do ideal ainda, mas acho que está no caminho.

Além disso, segundo PE12, o Setor Litoral oferece estrutura adequada para que os projetos de extensão se concretizem.

> Isto é um grande diferencial que este Setor tem porque, comparando com a instituição que eu trabalhava anteriormente, havia pouquíssimos veículos e você tinha, por exemplo, um ônibus. A extensão depende muito do transporte. Sem transporte não tem como fazer extensão. E, aqui, nós temos um atendimento assim espetacular com relação a isso. E há um desdobramento das pessoas que estão responsáveis por esse Setor para atender, pra não deixar a gente na mão.

Se por um lado, o ensino como centro e a extensão com um foco maior do que a pesquisa cooperam para a efetivação da proposta; por outro lado, um dos professores aponta um problema: a necessidade de teorizar sobre as práticas que estão sendo realizadas:

> Nós vamos ter que começar a teorizar sobre nossas práticas. Nós temos esse problema, porque nós estamos indo pro lado muito da extensão e muito do ensino e estamos, de certa forma ainda, tentando nos achar na pesquisa. E isso é comum a todos os professores aqui. (PE7)

Outro professor, ao ser questionado sobre essa necessidade de teorização das práticas e, até mesmo, de levar os graduandos a desenvolverem uma relação mais próxima com a pesquisa e a construção do saber científico, respondeu:

> Tem dificuldades sim, mas eu não estranho isso. Eu não estranho porque, veja, no modelo tradicional, em grande parte do tempo eu tinha essa dificuldade também. Então, não é o modelo aqui que está criando essa dificuldade. É uma dificuldade cultural, questão de leitura, de fazer análise das coisas e não ficar no empirismo. Você traz a tua experiência, os saberes populares, então você tem que fazer a releitura aqui, não pode ficar o saber por saber porque senão não construí nada, você tem que fazer a releitura desse saber. Quando você tem alguns fitoterápicos, isso é saber popular, mas a hora que eu faço a discussão aqui, eu faço a releitura, eu faço a busca científica, a análise científica disso, quer dizer, isso é papel do professor aqui, atuar como estimulador da coisa e tal. (PE10)

Encontrar o equilíbrio entre o ensino, a extensão e a pesquisa é algo que a UFPR Litoral tem como desafio. A “caminhada diferente” já demonstra que há um esforço coletivo para que a proposta inovadora seja considerada e posta em prática e que a preocupação com o tripé ensino/pesquisa/extensão está sim presente na fala e nas ações dos professores. No entanto, nessa relação, a pesquisa, na fala de alguns dos professores, está mais fragilizada.

Assim, para a UFPR Litoral, fica o questionamento e o desafio: é possível um ensino crítico e transformador sem o poder (e o conhecimento) que a pesquisa possibilita para isso? Talvez essa superação da fragilidade da pesquisa possa ser superada nos projetos de

aprendizagem que os alunos têm que desenvolver desde o primeiro ano do curso, porém essa informação não apareceu nas entrevistas concedidas. Ou ainda, a UFPR Litoral necessite, por seus propósitos transformadores da realidade do litoral paranaense e do Vale do Ribeira, lidar com metodologias de pesquisas qualitativas como, por exemplo, a pesquisa ação e a pesquisa colaborativa[68].

Até aqui, trouxe à discussão alguns pontos que confirmam a presença da pedagogia universitária na UFPR Litoral de modo a privilegiar a proposta inovadora. Assim, é possível afirmar que a UFPR Litoral se apoia na pedagogia universitária para dar conta de sua proposta e que há um esforço coletivo para que o PPP se efetive. Apesar de o programa de formação pedagógica continuada ter se configurado somente em 2011, a instituição promove, desde o início de suas atividades, espaços em que os professores possam discutir temas que se referem aos conhecimentos pedagógicos para colocar o PPP em prática. A docência é sim um dos eixos principais que movimenta essa universidade, mais diretamente relacionado com a extensão, o que permite que a UFPR Litoral efetive um dos objetivos de seu PPP, que é promover o desenvolvimento da região litorânea e do Vale do Ribeira do Paraná. No entanto, também se verifica a necessidade de se registrar, teoricamente por meio da pesquisa, as práticas desenvolvidas nesse contexto, ainda que a relação do ensino com a extensão esteja possibilitando a construção científica de conhecimento.

É importante ressaltar, além disso, que a UFPR Litoral se utilizou de algumas estratégias perspicazes para constituir seu quadro funcional e seus cursos. De acordo com Valdo Cavallet, a equipe (professores e técnicos) e os cursos foram planejados antes de os sujeitos chegarem, com o cuidado para alguns critérios:

a) Não convocar professores de Curitiba (da UFPR), uma vez que isso já havia causado problemas no curso de veterinária criado em Palotina;

b) Escolher cursos “em função da interdisciplinaridade do projeto” e para alavancar a região do litoral paranaense e do Vale do Ribeira;

c) Aceitar, além de doutores, professores graduados e mestres para prestar o concurso.

---

[68] Sobre essas metodologias de pesquisa, há os livros organizados por Franco e Pimenta, **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** São Paulo. Edições Loyola. 2008. 2 vs.

E essas estratégias, tanto considerando o perfil docente quanto a dinâmica dos cursos, são muito bem explicadas pelo diretor da UFPR Litoral:

> (...) Porque uma pessoa que viesse logo após graduado, ele podia fazer uma caminhada de vida aqui e ele teria mais pertencimento à realidade litorânea, ele teria mais uma caminhada de vida mesmo do que uma pessoa com doutorado, que já tem série de opções na vida dela e ele já trabalha muito especializado. No nosso projeto, teria dificuldade para o trabalho de uma pessoa assim. A equipe teria números relativamente pequenos de vagas, mas não poderíamos nos dar ao luxo de, num curso de agro ecologia, o sujeito só trabalhar com uma determinada planta, ser especialista na planta; num curso de fisioterapia, o cara só trabalhar em UTI e hospital. Então, nós teríamos que ter um sujeito generalista, não impedindo nada que ele fosse especialista. O mais importante nessa constituição da equipe é que o sujeito tivesse uma opção de vida, de atuar de forma mais interdisciplinar, trabalhar com desafios imensos, que são desafios de já de 400 anos da região e não ficar paralisado diante da falta de estrutura; quer dizer, nós não temos um computador, não tem um laboratório, não tem nada e na falta de um monte de coisas, vem a pergunta: Mesmo assim é possível fazer alguma coisa pra passar a caminhar com uma nova ótica de desenvolvimento? Então isso foi alguns dos critérios (...).

Essa previsão feita no planejamento estratégico para a contratação docente acabou, conforme um dos professores entrevistados, promovendo produção significativa de conhecimento sobre a região do litoral paranaense e Vale do Ribeira:

> Uma coisa boa que tem acontecido aqui dentro é a formação desses professores do doutorado, porque a matriz inicial aqui foi formada assim: 25% sem mestrado, 50% com mestrado e 25% com doutorado, pra permitir que esses professores que entraram, pudessem fazer seus doutorados produzindo conhecimento a partir do litoral. Então, é isso que está acontecendo mesmo, todos os temas dos doutorados que estão aparecendo agora vêm a partir de temas que estão vinculados ao litoral do Paraná, ao Vale do Ribeira, etc. Nossa! Isso está trazendo um aporte intelectual fortíssimo aqui dentro. (PE8)

O que fica claro, com os pontos expostos, é que a UFPR Litoral não traz uma proposta inovadora simplesmente porque estamos em um momento histórico de expansão das universidades federais; trata-se de um projeto que foi planejado mesmo antes desse movimento de ampliação do ensino superior público e que buscou articular uma série de questões, entre elas, as principais são: desenvolvimento regional, inovação na metodologia de ensino e resgate da função social da universidade. Na verdade, de acordo com o diretor, a UFPR Litoral "é a estruturação de um projeto", pois desde 2002, faltando uma década para o centenário da UFPR, foi iniciado um processo de planejamento estratégico da instituição, de modo a recuperar a missão inicial da universidade em 1912, uma vez que ela "foi concebida como universidade para ajudar a consolidar e dar uma identidade para o estado do Paraná".

Nesse planejamento, ficou decidido para os anos que restavam até a chegada do centenário, “desenvolver uma proposta educacional que fosse mais evoluída em relação ao convencional que a universidade vinha desenvolvendo nos 1990 anos”.

Após abordar como a pedagogia universitária se faz presente na proposta da UFPR Litoral, ainda é necessário retomar os três itens que selecionei como fundamentais nos projetos inovadores: a relação saber científico/popular, a relação teoria/prática e a questão dos valores éticos para a construção da ciência.

A relação saber científico/popular talvez seja um dos pontos principais para um projeto inovador, uma vez que revela o esforço institucional em se acercar dos problemas que fazem parte da comunidade na qual a universidade se inserirá, com o objetivo de compreender, problematizar e transformar em conhecimento. Por outro lado, a promoção dessa relação talvez seja o que mais dificulte a concretização da proposta, já que no espaço universitário é histórica a preocupação em se fazer ciência, em organizar o conhecimento cientificamente, via de regra, sem necessariamente estabelecer um diálogo com os saberes populares. Portanto, como promover esta aproximação? O que a UFPR Litoral tem feito a respeito? Para dar resposta a essas perguntas, nada melhor do que a própria fala dos professores quando questionados sobre tal relação:

> A gente tem feito uma tentativa de juntar ou aproximar isso. Por quê? Nós temos aqui em Guaraqueçaba, aquelas comunidades quilombolas, de ex escravos, nós temos índios. Então, se faz uma aproximação muito legal, muito boa disso. É uma área que me cativa bastante; eu estava lendo agora sobre a etnociência, nós saímos dessa coisa do científico dominante, hegemônico, e vamos olhar essas comunidades, vamos trazer esse saber. Eu tenho um aluno pescador, que tem um saber acumulado fantástico. E a gente vê o salto que ele está dando, o seu saber enquanto pescador, e como ele está conseguindo aproximar com o saber científico e está dando um salto fantástico. (...) A concretude da proposta é isso, a gente aproximar isso aqui, não viemos derrubar; agora é o saber científico, não. As comunidades tradicionais têm muito valor; tem vários projetos concretos com as farinheiras, que são as comunidades aqui que produzem farinha, que produzem cachaça, que produzem banana, que têm maracujá, que fazem humos. Aqui nós temos as colônias, então se faz trabalhos diretamente nesses projetos de extensão, que normalmente não é do curso. Eu envolvo alunos de vários cursos. Essa coisa do interdisciplinar que você falou se aplica muito bem nisso aí. Eu tenho alunos de saúde coletiva, tenho alunos de agroecologia junto com alunos de ciência, da gestão ambiental, e todo mundo trabalhando junto. (PE9)
>
> Uma questão bem importante, que traz um pouco da nossa racionalidade. Racionalidade enquanto professores, enquanto sujeitos urbanóides e sempre afeitos a uma cultura, que é uma cultura da elite, em que quem tem cultura é quem conhece; quem não conhece, não tem cultura. Então, isso a gente

> rompe já desde o início do curso, trabalhando conceitos como natureza, cultura, sociedade, cidadania. Então, há inúmeros projetos aqui dentro que trabalham o tema da cultura popular, como algo fundamental pra inserção dos estudantes como sujeitos cidadãos, que sejam reflexivos, que sejam sujeitos que constroem um conhecimento possível junto a quem não tem acesso a nada, e não como aqueles que têm a verdade instituída pra quem não tem acesso a esse mesmo conhecimento. (PE8)

> (...) E tem exemplos muito práticos e simples, que a gente começa desde as interações do conhecer e compreender o litoral, ver quantas parteiras há por aqui, quantas pessoas trabalham benzimentos, pessoas que trabalham com os chás, as fitoterapias, as simpatias, tudo isso aí. Eu tenho que valorizar esse conhecimento popular, fazer a leitura até científica disso, fazer a interpretação disso e não negar isso, porque essas pessoas são heranças da comunidade e, se eu quiser atingir qualquer mudança de hábito, mudança de cultura ou educação, eu tenho que conhecer, respeitar isso, eu tenho que fazer parte dessa comunidade. A valorização dos saberes populares está na essência do nosso projeto político pedagógico (...). E quando eu falo em conhecer e compreender a questão do conhecer o litoral, conhecer essa região, é isso o que a gente faz. É fazer essa avaliação, esse diagnóstico, o que tem de saberes, o que é aquilo. (PE10)

Destaco que os três sujeitos que tiveram as falas selecionadas são de cursos diferentes da UFPR Litoral. Ou seja, o modo como o PPP está articulado e a proposta de trabalho por projetos favorecem a aproximação entre os saberes populares e os científicos nos diferentes cursos. Considero que esse intento de reconhecer a contribuição dos saberes populares para os saberes científicos representa um ganho significativo para a construção de conhecimento no ensino, na extensão e na pesquisa nessa universidade.

Além disso, a aproximação desses saberes potencializa a interação dos graduandos com a comunidade e vice versa, de forma que a comunidade adquire outro papel na interação com a universidade. A comunidade não é mais entendida simplesmente como fonte de informações ou como espaço para se aplicar teorias estudadas, mas sim como fonte de conhecimento também, que tem que ser estudado, discutido, respeitado.

A questão do respeito aos saberes populares e do intento de articulá-los aos científicos, acaba por trazer à tona outro aspecto de inovação, que são os valores éticos para a construção da ciência. O relato de um dos professores entrevistados demonstra como a ética é elemento constituinte das ações dos graduandos nas comunidades:

> O penúltimo semestre do curso possui três módulos que são muito integrados e que estão estabelecidos na comunidade Floresta, que é a comunidade que foi a mais atingida pelas enchentes. Nós temos determinado pra nós, determinado numa colaboração com o Instituto Chico Mendes, o ICMBIO, que é quem cuida da gestão de parques nacionais; o ICMBIO recebeu uma

> determinação do ministério público de fazer um diagnóstico da região de Floresta pra dizer se aquela região vai pertencer ao parque nacional ou não, que é a região onde as pessoas moravam. Veja a importância de um trabalho como esse. Quer dizer, pode-se determinar daqui pra frente que as pessoas não voltem mais pra lá porque agora é parque nacional. Olha que coisa interessante: o ICMBIO entrou em contato com a gente, nós estamos fazendo um trabalho de conclusão do último ano contribuindo com esse diagnóstico. Os estudantes estão numa crise danada porque eles vão até o local pra fazer diagnóstico de flora, fauna, relevo e etc., conversando com a população e a percepção dos estudantes é muito clara: "Eu não quero conversar com eles sobre isso porque nós sabemos que o problema deles é de outra natureza; eles querem outra coisa, eles querem comer, eles querem beber, eles querem morar, eles querem vestir". Então, olha a profundidade da crítica que um estudante formando está fazendo e que poderia bem dizer assim "Tá, vamos fazer e pronto. Porque a gente tem que dar conta de um módulo aí pra gente se formar logo." Isso não se constitui da noite para o dia, é algo riquíssimo que está acontecendo e eu só entendo isso como bom. Está uma crise danada dentro do curso e eu só estou achando bom isso, porque se percebe a apropriação desse conhecimento, que é da natureza das ciências humanas. Eles estão percebendo: "Gente, que método que vai dar conta disso?" Então, se isso gera uma crítica desse tamanho é porque tem coisas boas que estão, eu acho assim, sendo alimentadas por várias ações que acontecem aqui dentro; não é só o curso que dá, são os vários espaços pedagógicos que vão permitindo essa caminhada. (PE8)

Esse relato sobre um grupo de alunos que estava realizando uma pesquisa na comunidade de Floresta[69] evidencia um envolvimento dos graduandos com as necessidades da comunidade de modo que eles se posicionem criticamente diante do conhecimento científico e que a construção desse conhecimento possa somente ocorrer quando não há prejuízo para as pessoas, para o meio ambiente.

Tendo abordado a relação saber científico/popular e a ética na construção do conhecimento, falta discutir como se dá a relação teoria/prática. Na verdade, essa relação acabou sendo contemplada anteriormente, porque ela perpassa as discussões referentes a como relacionar ensino, extensão e pesquisa, ao saber científico/popular e à questão ética; no entanto, ainda há alguns pontos a destacar, entre eles, a dificuldade de se aproximar a teoria da prática. Para alguns professores, essa aproximação ainda é feita de maneira limitada; por outro lado, alguns professores estão conseguindo encontrar a medida dessa aproximação por meio do estabelecimento de sínteses e aulas mais expositivas. A seguir, seguem duas falas de professores de diferentes cursos que realçam o trabalho com a relação teoria/prática:

---

[69] A comunidade de Floresta fica na região de Morretes e foi uma das localidades mais atingidas pela enchente de março de 2011.

> A gente está valorizando muito essa relação empírica com o mundo, com a sociedade, mas não estamos conseguindo fazer o diálogo com o conhecimento sistematizado de uma maneira muito boa ainda. Então, isso é uma discussão constante, pelo menos nos cursos em que eu trabalho, de a gente ter que fazer uma transição do estudante pro mundo universitário, porque a gente dá muita autonomia pra eles e eles não sabem usar muitas vezes. Então, assim, os projetos ainda são muito empíricos, estão muito baseados em senso comum. O que a gente espera como acadêmicos, é que se consiga fazer essa relação ótima de trazer conhecimento local, contrabalancear isso com uma teoria consistente e fazer, né? Porque a gente aprendeu a fazer assim. A gente não conseguiu ainda, salvo exceções. Então, essa é uma grande dificuldade agora. A gente tem uma biblioteca maravilhosa, temos acesso a um monte de informação e eles ainda não conseguem apropriar, muito também pela realidade desse estudante, porque ele não é o perfil do universitário tradicional clássico, do pessoal que tem acesso à educação, acesso à leitura. A gente abriu as portas da universidade pra uma população que não tinha acesso. Se você vê o perfil dos alunos da noite aqui, são pessoas que pararam de estudar há muito tempo, pessoal de idade, pessoal mesmo que não seria o perfil de se esperar numa universidade pública federal. Então, por isso mesmo, você tem uma dificuldade de leitura, uma dificuldade de interpretação de texto, que a gente tem que ir trabalhando, eu não sei se a gente dá conta disso. Então, esse é um grande desafio prático, pragmático mesmo do dia a dia. Me preocupa todo dia isso, acho que não só eu, quase todo mundo. (PE7)

> Assim, isso é uma coisa que eu trago desde o começo, o pessoal vai pra prática e daí fica só no achismo: "ah, eu acho isso, eu acho aquilo". Não, eles têm o momento de levantar as questões, daí normalmente a gente sintetiza isso, faz um mapa conceitual das questões que eles trouxeram e daí, então tá, teoricamente, conceitualmente, o que a gente precisa aprender disso daqui? E daí, eu trago a teoria, senão perde também a questão do ensinamento, o ensino. Aqui na universidade, de uma maneira em geral, eu acho isso e falo assim: "Não tem problema achar, tem que achar, mas vamos tentar ver o que está sendo construído sobre isso; além de você, será que tem outras pessoas que pensam igual? Vamos tentar ter uma reflexão mais crítica". Tem o inverso, se lá é só na teoria, aqui tenta ser só na prática. Fazer essa união, nos módulos em que eu trabalho, como eu acho que isso é muito importante, eu não deixo escapar. Tem o momento de síntese, que o principal é a aula expositiva, nesse momento é importante. "Então tá, vamos trazer, a partir do que vocês perceberam, analisaram, experiências que vocês têm na prática, vamos tentar trazer pra teoria". Por exemplo, eu trabalhei com qualidade de vida no módulo, que tem muito disso do senso comum, que é só a questão da prática. "Vamos tentar trazer pra teoria, tentar entender o movimento histórico, social, político, que veio por trás do conceito". Sabe? Daí fecha a questão da prática e da teoria. (PE11)

A UFPR Litoral tem objetivos bem delimitados e, por meio de uma metodologia de ensino por projetos e um embasamento na prática docente coerente com a proposta, tenta colocar esses objetivos em ação, assumindo como função da universidade o desenvolvimento de toda uma região. A partir das entrevistas com professores e coordenadores de três

diferentes cursos e o diretor do Setor, foi possível verificar que há uma presença de questões relacionadas à pedagogia universitária na cultura instituída nesse contexto: o PPP é foco de discussão, o ensino é o eixo das atividades docentes e impulsiona a extensão e a pesquisa, a construção dos saberes científicos ocorre na relação com os populares, os valores éticos fazem parte do processo de aprendizagem e há um intento de se estabelecer a relação teoria/prática.

Por outro lado, há alguns indícios no discurso dos entrevistados de que é necessário repensar a relação ensino, pesquisa e extensão, para promover uma visão de que teoria e prática têm a mesma importância e não podem ser dissociadas dos processos formativos dos graduandos. Assim, ainda que o projeto possibilite viver a teoria na prática e a prática, na interação dos alunos com a comunidade atendida pela universidade, acaba ganhando destaque, é importante resgatar os conhecimentos construídos nessas vivências discutindo-os a partir de pressupostos teóricos. E, mais do que isso, essa aproximação de teoria e prática levaria a uma publicação desses conhecimentos novos para contribuir com o desenvolvimento da ciência, ou seja, se instauraria a dinâmica da pesquisa nos movimentos formativos no contexto do Setor Litoral. Nesse sentido, concordo com Almeida e Pimenta (2009: 15-16):

> Entendemos que a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Enfim, é possível afirmar que a inovação não se restringe ao PPP publicado, ela é sim promovida e vivenciada pelos sujeitos participantes dessa pesquisa. Além disso, a UFPR Litoral resgata a função social da universidade como postulada por Chauí (2003) e, de certa maneira, abre possibilidades para a superação da crise anunciada para o ensino superior (Buarque, 2003; Pereira, 2009; Santos, 2008). No entanto, o Setor Litoral precisa avançar na questão da pesquisa, ou ainda, na teorização de todo o conhecimento que vem acumulando nas vivências na região do litoral e do Vale do Ribeira do Paraná.

4. O espaço da pedagogia universitária nos projetos inovadores

4.1 Conclusões

Este capítulo tratará dos aspectos analisados sobre cada uma das universidades focando, primordialmente, o espaço que a pedagogia universitária ocupa nesses projetos inovadores. Como conclusões, retomarei os objetivos elencados, os discutirei e os responderei à luz dos dados coletados em campo.

Pude constatar que a pedagogia universitária, nos projetos inovadores analisados, ainda não aparece como uma proposta bem definida para organizar os processos formativos do docente voltados para a concretização do projeto inovador. No entanto, por propor a inovação, tais universidades acabam inevitavelmente demonstrando uma preocupação com questões relacionadas ao ensino, uma vez que esse, geralmente, escapa aos moldes em que os docentes universitários foram formados.

Por outro lado, a tensão causada pelo paradigma da inovação no eixo do ensino é tratada de maneira diversa nas instituições e essa diversidade explicita que não há uma fórmula única para se explorar a pedagogia universitária no contexto inovador. Entendo essa diversidade como algo positivo na análise dos projetos e como uma contribuição significativa para a área da pedagogia universitária, pois ambas as universidades, ainda que eu aponte necessidade de aprimoramento, estão tratando da formação pedagógica de seus docentes em relação com a proposta pedagógica, fato incomum na história do ensino superior brasileiro.

Além disso, no tocante ao objetivo geral – Analisar o papel da pedagogia universitária para a construção da identidade docente em projetos inovadores de universidades públicas brasileiras – afirmo que, nos dois contextos analisados, a construção da identidade docente é fundamental para o fortalecimento do projeto e que, quanto mais os professores tiverem a oportunidade de se debruçar sobre as questões pedagógicas que o envolvem, mais o projeto se aproxima da concretização de suas propostas. Ou seja, o projeto inovador faz uma interação mais intensa entre o proposto e o concretizado na medida em que promove estratégias para os professores lidarem com as questões pedagógicas e, como discutido no item 1.3, a pedagogia extrapola questões referentes à sala de aula.

Compreendendo que quanto mais a pedagogia universitária em sua relação com a formação pedagógica dos professores faz parte das preocupações do projeto inovador, mais esse projeto estabelece uma relação entre o proposto e o concretizado, me volto aos objetivos

específicos desse estudo, os quais estão relacionados diretamente com a construção de uma identidade docente para o professor de ensino superior. Quando defendo que é necessária uma construção dessa identidade é porque pressuponho que tal identidade não está conclusa, isto é, me distancio das ideias de que tal professor, por ser pesquisador ou por trabalhar na área profissional em que seus alunos serão formados, sabe ensinar. Pelo contrário, nada nos garante que um bom pesquisador e um bom profissional serão um bom professor.

Portanto, a partir da análise das duas universidades, reitero que a identidade docente não está dada, é construída intencionalmente por meio de processos formativos específicos que se iniciam na pós-graduação e se desdobram nos diversos contextos de ensino superior em que o professor atuará. Nessa perspectiva, a relação da cultura institucional com a construção da identidade docente é essencial para a concretização da inovação proposta, ou seja, defendo uma cultura que promova um olhar para a docência de forma a contribuir com a formação e construção de uma identidade docente do professor universitário, cultura que defino como cultura da docência.

Destaco que Pinto (2012) aponta que a prática docente apresenta três dimensões (a da instituição, a da unidade escolar e a do professor), sendo essas dimensões inseridas no contexto histórico. Portanto, ainda conforme Pinto (2012: 517):

> (...) a prática docente, assim como as demais práticas sociais, são condicionadas pelo contexto da sociedade em que estão inseridas, em um determinado espaço e tempo histórico marcado por diferentes condições econômicas, políticas, sociais, culturais.

Portanto, devemos atentar para o fato de que a questão da qualidade que conseguimos para o ensino, além de estar relacionada com a formação docente, depende de outras variáveis e dimensões. A conclusão a qual chego é que é também necessária a institucionalização de uma cultura da docência, tanto nas políticas públicas de nosso país quanto nas políticas institucionais de cada IES, de forma que o professor possa se voltar para sua identidade docente, investir nela e se valer dessa identidade para atuar no contexto universitário. E essa identidade sendo afirmada, reafirmada, construída, reconstruída, contribuirá para uma aproximação da teoria/prática no que se refere à inovação proposta.

Como já anunciei, UFPR Litoral e USP Leste não apresentam, de maneira explícita em seus projetos ou documentos que orientam a prática docente, uma proposição para os processos formativos de seus docentes para contemplar a concretização do projeto inovador. Por outro lado, foi possível apreender na análise, que cada uma dessas universidades revela

estratégias e traça caminhos para estabelecer uma relação do proposto com o concretizado. A seguir, discutirei como essas duas universidades trabalham a pedagogia universitária e como tal trabalho pode ser bem sucedido ou falho no estabelecimento de uma cultura da docência e, consequentemente, na construção de uma identidade docente.

Considero a UFPR Litoral uma instituição estratégica em termos de pedagogia universitária. E essa característica estratégica se revela desde o início de sua implantação, com a contratação dos professores. Ainda que fosse uma instituição federal, não temeu abrir seus editais para docentes que não tivessem o título de doutor e, na verdade, se utilizou desse recurso para estabelecer um vínculo maior desses professores (não doutores) com a instituição e para que eles, em processo de mestrado ou doutorado, pudessem tratar da realidade da UFPR Litoral e de seus estudos desenvolvidos ali.

Além disso, o próprio espaço que os professores frequentam no Setor Litoral favorece processos formativos. Há os espaços formais (Câmaras dos Cursos e Conselho Diretivo) e os informais (sala dos professores). A partir da análise, é possível verificar que esses espaços promovem discussões que focam questões relacionadas aos processos de ensino, como colocar o projeto em prática, e às temáticas abordadas pela pedagogia universitária, contribuindo para a construção da identidade docente dos professores e para a inovação.

Dessa maneira, o que constato é a presença de uma pedagogia universitária para que todos participem, isto é, o fenômeno ensino e a proposta inovadora são tratados constantemente e coletivamente, no contexto UFPR Litoral. Discutir e focar o ensino não são preocupações de alguns professores que participam de formações pedagógicas ou de grupos criados para discutir questões pedagógicas, mas se trata de uma vivência para todos os envolvidos no processo. Ou seja, a UFPR Litoral se organizou de forma tal que o professor universitário não tem como escapar às discussões pedagógicas e à inovação proposta. Nesse sentido, existe uma cultura instaurada que privilegia as relações pedagógicas de modo a construir identidades que focam a docência, os processos de ensino-aprendizagem e a concretização da inovação proposta.

Ainda, preciso destacar dois pontos sobre a UFPR Litoral: o início da organização de um curso de formação docente para seus professores em 2011 e a sua relação com a UFPR. Mesmo que não houvesse um programa de formação docente estabelecido no PPP, o Setor Litoral iniciou um curso para seus docentes com o foco na pedagogia universitária; como no momento das entrevistas esse curso era recente, não pude colher muitas informações a

respeito, mas é importante deixar registrado que essa iniciativa pode auxiliar ainda mais na relação teoria/prática para as inovações propostas e a estabelecer formas de superar as dificuldades encontradas para a concretização do projeto que, nem sempre, podem ser tratadas ou há tempo para serem tratadas, nos espaços institucionais formais e informais mencionados anteriormente. Além disso, o Setor Litoral, por promover um projeto inovador, escolheu caminhos para o percurso de seus docentes que, a princípio, parecem se distanciar da UFPR; quero dizer que, no Setor Litoral, os professores sofrem menos pressão para produzir pesquisa intensamente e, por suas falas, pode-se concluir que suas ações na docência são mais valorizadas. Os professores são motivados a produzir pesquisa sim, mas esta pesquisa não deve estar desvinculada das ações extensionistas e do que esses professores estão tratando nos processos de ensino. Avalio que, de maneira geral, os professores da UFPR Litoral têm mais flexibilidade e oportunidade para se dedicar a questões relativas à docência.

É importante ressaltar que focar o ensino não significa desprezar os eixos da extensão e da pesquisa. Defendo que o foco no ensino precisa ocorrer em sua relação com a extensão e a pesquisa. A UFPR Litoral, conforme análise, está conseguindo estabelecer uma relação ensino/extensão mais intensa do que a relação ensino/pesquisa, ou ainda, ensino/extensão/pesquisa. E esse é um desafio lançado aqui a essa instituição: como continuar focando o ensino e promovendo a preocupação e reflexão de seus professores universitários sobre os processos de ensino-aprendizagem de modo a conseguir estabelecer uma relação equilibrada com os eixos da extensão e pesquisa e, ainda, colocando as propostas de inovação em prática?

Por sua vez, a USP Leste encontra meios de tratar a formação pedagógica de seus professores e abordar temáticas referentes ao ensino e, de certa maneira, está buscando colocar as proposições inovadoras no plano concreto. Os espaços formativos para os professores da EACH são o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), as Comissões de Coordenação de Curso (CoCs), a Comissão de Graduação (CG) e o curso *Pedagogia Universitária*. Tais espaços não diferem da realidade de outras unidades da USP, ou seja, não foram criados para lidar com a inovação, mas podem auxiliar na relação teoria/prática, pois podem se adequar à proposta inovadora. Por exemplo, existe uma CoC Ciclo Básico, ou seja, que trata de uma realidade específica do contexto USP Leste.

Ainda que haja espaços formativos para os professores tratarem de questões relacionadas à docência e aos processos de ensino-aprendizagem, tais espaços não constituem

uma estrutura em que todos os professores são contemplados ou que os motive à participação. São espaços a que os docentes podem recorrer, mas que nem todos necessitam frequentar ou se sintam instigados a fazer parte. O GAP, por exemplo, é mais um apoio ao professor, inclusive o próprio nome do grupo já indica isso. E a CoC, por sua vez, é formada por alguns professores do curso. Além disso, como discutido no capítulo de análise, tanto o GAP quanto as CoCs acabam lidando com muitos assuntos burocráticos da universidade, o que os leva a uma falta de foco para as urgências pedagógicas. No que se refere ao curso *Pedagogia Universitária*, as temáticas concernentes à pedagogia no ensino superior são discutidas e os professores entrevistados, que tiveram a oportunidade de participar ou que conhecem professores que participaram, sempre fizeram comentários positivos sobre o curso e sobre a necessidade de um curso como este na USP. No entanto, assim como o GAP e a CoC, não abarca todos os professores da EACH e, além disso, não trata especificamente das propostas inovadoras dessa unidade.

Assim, no contexto USP Leste, não há uma cultura em que a docência se torna pauta constante e que abranja o coletivo. Essa realidade indica que a cultura da docência não está totalmente instaurada e, em até certo ponto, não se garante como foco principal da instituição. Como a construção da identidade docente está relacionada com a cultura da docência, entendo que a EACH pode evoluir em termos de organização de uma cultura que possibilite aos professores se voltar mais a questões pedagógicas. Insisto, novamente, que a pesquisa é importante, mas quando se distancia das temáticas do ensino, deixa de contribuir para a constituição da identidade docente. Dessa forma, a USP Leste necessita atentar para a busca do equilíbrio entre ensino e pesquisa de modo a contemplar a inovação proposta.

Justamente por não dar a devida importância ao ensino, ou melhor, pender a balança mais para o lado da pesquisa, compreendo que as problemáticas apontadas pelos professores da EACH com relação às dificuldades no CB, na disciplina de RP e no trabalho com a interdisciplinaridade nos cursos, acabam por ocorrer. Considero que a instalação de uma nova unidade USP seja muito trabalhosa, sendo esta unidade portadora de uma proposta inovadora, então o "trabalhoso" se intensifica. E essa intensificação acontece, primordialmente, porque a inovação acaba por demandar um aporte e suporte pedagógicos muito grandes, os quais as universidades brasileiras, como já discutido nesta tese, não estão acostumadas a oferecer e a organizar. Assim, pelos dados evidenciados, percebe-se que a EACH está buscando caminhos

de inovação, mas que também necessita de apoio para implementar sua proposta que se apresenta como inovadora no âmbito da USP.

De maneira geral, o apoio, a meu ver, precisa chegar aos professores, pois eles necessitam de uma estrutura que discuta constantemente as concepções pedagógicas da inovação e, nesse sentido, o CB, a disciplina de RP e a interdisciplinaridade merecem atenção especial. Ademais de uma estrutura que garanta um trabalho com aspectos pedagógicos e a construção da identidade docente, se torna fundamental a valorização do eixo do ensino na avaliação institucional desses professores, isto é, que eles sejam também avaliados pela sua dedicação ao ensino e não somente à pesquisa.

Por fim, é importante reconhecer a EACH como um campo frutífero de inovação para o ensino superior brasileiro. Segundo Pereira (2007: 82), por ser focado no modelo francês, o ensino superior no Brasil impediu o fortalecimento de "uma formação universitária voltada para uma formação geral". No que consistiria tal formação geral? Ela compreenderia, ainda conforme Pereira (2007: 78):

> (...) uma forte capacidade de análise; domínio das habilidades de pesquisa; conhecimento básico do mundo natural e social e do significado da cultura humana numa visão multicultural; capacidade de solucionar problemas de forma cooperativa; desenvolvimento da responsabilidade cívica, social e pessoal e habilidade para transferir conhecimento de um para outro cenário.

Pela descrição de Pereira, é possível traçar um paralelo com a proposta do Ciclo Básico da EACH. No entanto, como analisado nesta pesquisa, o CB enfrenta problemas e necessita de apoio institucional, principalmente em termos de formação pedagógica para que os professores possam lidar com a proposta e discuti-la de modo a amadurecer as ações e torná-las coesas.

Ainda segundo Pereira (2007: 83), na história da universidade brasileira, houve algumas universidades, USP, UDF e UnB, que buscaram "formar o indivíduo e não o profissional", mas o modelo napoleônico prevaleceu sobre os princípios formativos lançados por essas IES. Assim, arrisco dizer que a USP Leste seria, senão a primeira, uma das primeiras IES a instituir um CB preocupado com a formação do indivíduo em relação com seu futuro campo profissional de maneira crítica, ética e responsável. Portanto, ressalto que essa proposta precisa ser valorizada e, nesse sentido, torna-se ainda mais urgente que a USP, como instituição renomada no Brasil e mundialmente, reconheça na EACH não somente a expansão de vagas no ensino superior, mas uma possibilidade de transformação necessária para esse

ensino e que esse reconhecimento venha com o apoio necessário para que a semente da inovação, já plantada, vingue.

4.2 Considerações finais

Tendo discutido a relação da pedagogia universitária com os dois projetos inovadores analisados, gostaria ainda de tratar de aspectos que vão para além do delimitado pela problemática pesquisada e indicar encaminhamentos para estudos futuros.

O Brasil passa por um momento histórico de expansão do ensino superior, ainda que tal expansão não consiga abarcar números significativos de estudantes em idade de ingresso no ensino superior. De acordo com o **Censo da Educação Superior de 2009**, houve um aumento no número de IES, o qual foi maior nas IES públicas (aumento de 3,8% no setor público e 2,6 no setor privado); além disso, nas IES federais, o número de matrículas cresceu 20% no período de 2008 para 2009. Saviani (2010: 12), no entanto, alerta para o fato de que, desde a Lei 5.540/68, o governo brasileiro vem motivando o crescimento de "instalações isoladas privadas de ensino superior (...) entre as quais se incluem as chamadas "universidades corporativas"". A perspectiva futura descrita por Saviani para o ensino superior não é promissora e, portanto, mudanças são necessárias:

> (...) com políticas de expansão centradas em cursos que não exigem uma formação mais sólida, como as que vêm sendo adotadas, todo o ensino superior estará sendo rebaixado, circunscrevendo-se a formação intelectual propriamente dita a alguns nichos de excelência, limitados a poucas universidades e cursos de pós-graduação, relegando o conjunto a padrões menos exigentes de qualidade. Ao fazer-se isso, o papel específico do ensino superior, que é o desenvolvimento da cultura superior e a formação de intelectuais de alto nível, fica descaracterizado. E as possibilidades de desenvolvimento científico e tecnológico do país resultam ameaçadas. Só na medida em que o Brasil mantiver um sistema de ensino superior de alto padrão de qualidade buscando expandi-lo amplamente é que ele terá condições de formar quadros e selecionar os cientistas de ponta, que vão, de alguma forma, liderar o seu desenvolvimento científico e tecnológico. Sem isso ele ficará em posição subalterna em relação aos demais países. (SAVIANI, 2010: 15)

Nesse sentido, defendo que essa expansão, além de contemplar o máximo possível de estudantes no nível superior, deve ter como objetivo uma educação pautada na qualidade. Ou seja, o aumento quantitativo de vagas embasado em um aumento qualitativo do ensino. Para isso, entre outras questões, entendo que é fundamental o Brasil superar uma problemática

histórica: a ausência da formação pedagógica dos professores que trabalham no ensino superior.

Assim, a expansão universitária precisa estar vinculada a um processo formativo de docentes para além de se formar pesquisador. Sim, o ensino superior é lócus da pesquisa, mas também é lócus da docência, da extensão, e a pesquisa também se dá no ensino e na extensão. E esse caráter de ensino e de extensão precisa ganhar destaque nas políticas institucionais brasileiras para o ensino superior.

A USP, por exemplo, começou a promover políticas de valorização do ensino de graduação. O programa **Ensinar com Pesquisa**[70] (PIMENTA, 2009: 163) apresentado pela pró-reitoria de graduação em 2006, demonstrou que "poderia gerar produção de conhecimentos significativos sobre novas formas de ensinar e aprender na graduação". Os objetivos do programa foram definidos da seguinte maneira:

> **Ensinar com pesquisa:** tem como foco o processo formativo de alunos de graduação. Apóia pesquisas de uma área de conhecimento voltadas para a formação na graduação, de modo a desenvolver nos estudantes as habilidades de pesquisar e de questionar o conhecimento, tornando-os aptos a incorporar o desenvolvimento científico e tecnológico à prática profissional e, eventualmente, tomarem-na como objeto de pesquisas.
> **Pesquisar o ensinar:** tem como foco o ensino de graduação. Apóia pesquisas sobre o ensino de graduação praticado na Universidade, em suas múltiplas possibilidades e aspectos, envolvendo desde a sala de aula, o curso, as questões curriculares, as modalidades de ensinar e aprender, presenciais ou a distância, o estágio curricular ou profissional, as tecnologias, os resultados do ensino, a inserção profissional dos egressos, a evasão, entre outros. Investiga o desenvolvimento profissional dos docentes inseridos nos cursos de graduação e a ampliação do campo de conhecimentos da pedagogia universitária. (PIMENTA, 2009: 164)

É importante ressaltar, no entanto, que nenhum dos professores entrevistados na USP Leste mencionou o programa Ensinar com Pesquisa como facilitador das discussões de temáticas referentes à docência ou valorização de atividades focadas no ensino.

---

[70] De acordo com Pimenta (2009: 164), tal programa "concede 800 bolsas a cada ano, no valor de R$ 300,00 mensais a alunos orientados por docentes pesquisadores". Essas bolsas duram um ano, "podendo ser renovada por mais um, mediante a apresentação de relatório do período e comprovação do bom desempenho acadêmico do aluno". Além disso, essas bolsas são "distribuídas por cotas às Unidades de Ensino e Pesquisa da USP", de acordo com matrículas e número de estudantes com renda familiar até R$ 1.500,00 mensais. Para mais informações sobre o programa **Ensinar com Pesquisa**, o **Relatório de gestão 2006-2009** da pró-reitoria de graduação da USP encontra-se disponível em <http://www.prg.usp.br/site/images/stories/pro_reitores/rel_selma.pdf>.

A política de expansão das universidades brasileiras, desse modo, deve estar aliada ao ensino de qualidade, à formação de professores que pensem e discutam a função social da universidade e seus desdobramentos para sua(s) disciplina(s), que conheçam teorias do currículo, que estudem e pratiquem estratégias e metodologias inovadoras, que valorizem processos de ensino-aprendizagem de modo a garantir que todos os alunos aprendam, que tenham uma relação com o conhecimento que não seja estanque, que conheçam a interdisciplinaridade e tenham recursos para trabalhar nesse eixo, ou seja, que esses professores possam ter acesso às discussões da pedagogia universitária para construir um ensino superior brasileiro que possibilite um movimento de mudança tão necessária à nossa sociedade.

Além disso, a CAPES, o CNPq, a FAPESP, a Fundação Araucária e outros órgãos de fomento precisam considerar, em seus editais, as novas possibilidades que esses projetos inovadores trazem para desenvolver pesquisa. Alguns professores, principalmente da USP Leste, levantaram a necessidade de se repensar o modo como as pesquisas são financiadas, pois, em muitos casos, elas são reprovadas porque não há meios de enquadrá-las nos editais:

> (...) Passamos um ano fazendo sucessivas reuniões de trabalho até mandarmos o projeto, ainda de iniciação, em nosso nome. Resultado? Não foi aceito porque tem que ter apenas um orientador. O CNPq não entende esse tipo de projeto de pesquisa, digo, nestas dimensões. (...) Final da história: desistimos! As alunas em especial ficaram frustradíssimas! Veja bem, você escuta 24 horas que o importante é integrar, trocar, complexificar e daí, quando você se mata para fazer isso, porque não é fácil esse movimento, não serve, não pode, não dá? Qual a credibilidade dessa coisa? (PE4)

No que se refere à indicação para pesquisas futuras, acredito que estudos na área do currículo que tomassem o PPI em relação com os projetos de curso dessas instituições seriam importantes para compreender como os cursos estão lidando com a grade curricular contemplando a inovação proposta. Ademais, pesquisas que tomassem a metodologia da pesquisa-ação para aclarar a prática pedagógica dos docentes nessas instituições também contribuiriam para expandir as discussões desta tese no que se refere à pedagogia universitária em contextos de inovação.

Ainda, é importante tratar dos espaços que tanto a USP Leste quanto a UFPR Litoral conquistaram nas cidades em que se encontram e nas comunidades em que se inserem. São espaços que cooperam para o desenvolvimento da região. Carvalho e Pereira (2010: 18) explicam a respeito da EACH:

> Entendemos assim, que as 'urbanidades' produzidas pela nova Escola, expressam-se também na afirmação da institucionalidade desse projeto didático-pedagógico que aqui brevemente examinamos. O conteúdo e a proposta desse projeto têm o potencial de ampliar as conexões dessa nova unidade da USP para além das carências sócio-econômicas e dos entornos mais imediatos da Escola, revelando igualmente um potencial urbanizador -- naquele sentido, reiteramos, não apenas restrito à expansão física dos equipamentos tipicamente urbanos, mas ampliado para a difusão de comportamentos e dimensões, que, embora esquecidos são igualmente admitidos para o significado do que é *urbano* (afável, civilizado, solidário...) --, que sequer foi imaginado pelos seus idealizadores, como é normal acontecer nas dialéticas de superação e de aprimoramento que as criaturas costumam apresentar em relação aos seus criadores, sobretudo nas criações exitosas.

Por fim, tanto a USP quanto a UFPR precisam considerar os aspectos peculiares das inovações propostas em suas unidades para que as normas que orientam as ações docentes e questões burocráticas possam ser flexíveis a ponto de facilitar a concretização da inovação projetada. O foco, para ambas as instituições, precisa se voltar para a instauração de uma cultura da docência como a defendida nesta tese. Pois, na ausência da cultura da docência, a construção da identidade docente voltada para a inovação fica comprometida. E a tradução de inovação em práticas não ocorre somente nas ações do professor, ela também se dá nas práticas institucionais.

Espero que o fim desta tese promova um repensar de várias questões, entre elas, a inovação na universidade brasileira, a expansão dessa universidade com qualidade no ensino, a consideração e valorização das discussões da pedagogia universitária, a relação entre ensino, pesquisa e extensão sendo esses três eixos igualmente importantes no contexto universitário e, que, principalmente, as universidades se proponham a uma institucionalização da cultura da docência, pois, sem ela, a construção da identidade docente corre riscos. E o que será da aprendizagem de nossos graduandos em universidades nas quais os professores não precisam se esmerar em ser docentes?

Assim, que o fim possa servir para um começo de práticas mais preocupadas com o foco na docência em sua relação com a extensão e a pesquisa, e, consequentemente, com o estabelecimento de culturas da docência no âmbito universitário. Que possa servir para que as políticas públicas com relação à expansão do ensino superior brasileiro levem em consideração não só as estatísticas e o apelo quantitativo de aumento de vagas, mas também as discussões da área da pedagogia universitária, que já há um tempo considerável denunciam o descaso com a formação pedagógica dos professores e o ensino.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, L. H. **Concepções de estudantes sobre os projetos de aprendizagem no ensino superior.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. 123f.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia Universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 13-37.

ALVARENGA, A. T. de; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ, A. M. de S. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 9-29, 2005.

ALVES, N. **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

ANASTASIOU, L. das G. C. A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia Universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 39-70.

_____. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. et al. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 43-62.

_____. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 6ª ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006, p. 11-38.

_____. Processos de avaliação/acompanhamento em currículos integrativos: anotações para um começo de conversa. In: DANYLUK, O. S.; QUEVEDO, H. F.; MATTOS, B.P.M. (Orgs.). **Conhecimento sem fronteira.** Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005, v. 3, p. 61-69.

_____. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica.** Curitiba: IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 6ª ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J.M.; Brzezinski, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo: Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, 1999.

ARANTES, V. A. Articulação interdisciplinar entre conhecimentos científicos gerais: o ciclo básico da USP Leste. In: GOMES, C. de B (Org.). **USP Leste: a expansão da universidade do oeste para o leste**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005, p. 101-118.

ARAUJO, E. S.; MOURA, M. O. de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 75-102.

AVANZA, M. F.; FILHO, J. J. B. Percepções sobre as relações dos movimentos sociais e da imprensa com a história da USP Leste. In: GOMES, C. de B (Org.). **USP Leste: a expansão da universidade do oeste para o leste**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005, p. 61-81.

AZEVEDO, M. A. R. de; ANDRADE, M. de F. R. de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar em revista.** [on line], Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECHARA, E. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BRAGA, A. M. Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação. In: LEITE, D. (Org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999, p. 19-36.

BRANDI, H. Regime de trabalho e carreira docente. In: NUSSENZVEIG, H. M. (Org.). **Repensando a universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Copea, 2004, p. 145.

BRASIL. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, DF, 1996, n. 8, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Decreto número 3860, de 9 de julho de 2001. Muda as regras de organização e avaliação de cursos e instituições do ensino superior. **Diário Oficial da União**, DF, jul. 2001.

BRASIL. Decreto número 6.096. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Censo da Educação Superior de 2009.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF, 2010.

BRASIL. Decreto número 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei número 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. ProUni. O que é o Prouni. Quem pode participar. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jan. 2013.

BROILO, C. L.; PEDROSO, M. B.; FRAGA, E. T. Os alunos como parceiros: adesões e resistências às inovações no espaço de sala de aula. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 109-133.

BUARQUE, C. A universidade na encruzilhada: por que e como reformar? In: APPEL, E. (Org.). **A universidade na encruzilhada: Seminário Universidade por que e como reformar?** Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 23-66.

CARVALHO, M. B.; PEREIRA, D. Urbanidades de uma universidade pública e inclusiva. A implantação da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP (Universidade de São Paulo/ Brasil) na Zona Leste de São Paulo (região periférica): lições e aprendizados. **Scripta Nova**, Barcelona, v. XIV, número 331 (49), p. 1-18, 2010.

CARVALHO, P. H. S. de. **A formação continuada de professores da educação básica pública e a função da universidade: limites e possibilidades da ação da UFPR Setor Litoral.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. 162f.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Campinas: Editora Autores Associados, n. 24, p. 5-15, 2003.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CRUZ, C. H. B. Regime de trabalho e carreira docente. In: NUSSENZVEIG, H. M. (Org.). **Repensando a universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Copea, 2004, p. 123-124; 126.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista.** 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia Universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 211-235.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas.** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

_____. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 27-38.

CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

CUNHA, M. I. da; BROILO, C. L. Pedagogia universitária: desafios da produção do conhecimento. In: CUNHA, M. I. da; BROILO, C. L. (Org.). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 29-36.

CUNHA, M. I. da; LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.** Campinas, SP: Editora Papirus, 1996.

CUNHA, M. I et al. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 61-96.

DERRIDA, J. **O olho da universidade.** São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias.** Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. 235f.

FARIA, N. C. Regime de trabalho e carreira docente. In: NUSSENZVEIG, H. M. (Org.). **Repensando a universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Copea, 2004, p. 137.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan./jun. 2008.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. de. Avaliação institucional nas instituições de educação superior: mecanismos de articulação entre avaliação e gestão universitária. Disponível em: <http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/avalia%C2%A6%C3%8Ao.pdf>. Acesso em: 23 set. 2011.

FRANCO, M. A. S. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 75-100.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Papel da educação na humanização. **Revista da Faeeba**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

FREITAS, L. de; MORIN, E.; NICOLESCU, B. Carta de transdisciplinaridade. Primeiro congresso mundial da transdisciplinaridade. Convento de Arrábida: Portugal, 1994. In: MELLO, Maria; BARROS, Vitória e SOMMERMANN, Américo (Orgs). **Educação e Transdisciplinaridade I.** Brasília: UNESCO/São Paulo: Triom, 2000.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GHEDIN, E. **Estágio com pesquisa na formação inicial de professores: A interseção estágio com pesquisa como condição do desenvolvimento profissional e articulador da identidade docente no processo de formação inicial de professores.** São Paulo: FEUSP, 2010. 175 p. Relatório parcial de pesquisa de pós-doutorado.

_____. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

GOMES, C. de B. (Org.). **USP Leste: a expansão da universidade do oeste para o leste.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

GRUPO de apoio pedagógico (GAP). Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/site/graduacao-comissao-gap.php>. Acessado em: 11 out. 2012.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMERMÜLLER, D. O. **Possibilidades e limites do exercício da autonomia dos estudantes na UFPR Litoral: os projetos de aprendizagem em foco.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. 148f.

HANNAN, A.; SILVER, H. **La innovación en la enseñanza superior: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.** 2. ed. Madrid: Narcea, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRASILCHIK, M.; ARANTES, V. A.; ARAÚJO, U. F. **Princípios Gerais e o Ciclo Básico: Manual do Estudante 2011.** Revisão versão 2011 – Comissão de Coordenação do Ciclo Básico. São Paulo: EACH, 2011.

LEITE, D. (Org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior.** POA: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

LEITE, D. et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T (Org.). **Docência na universidade.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 39-56.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos.** São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 43-74.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-80.

LOPES, C. (Org.). **Cotas raciais, por que sim?** Rio de Janeiro: Ibase: Observatório da cidadania, 2006. Disponível em: <http://www.ibase.br/userimages/ibase_cotas_raciais_2.pdf> Acesso em: 03 jan. 2013.

LORENZONI, I. Universidades federais investem em projetos inovadores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13739:universidades-federais-investem-em-projetos-inovadores&catid=212&Itemid=86> Acesso em: 15 jan. 2011.

MANIFESTO DE ANGRA. In: NUSSENZVEIG, H. M. (Org.). **Repensando a universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Copea, 2004, p. 15-23.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003

MELFI, A. J. A USP na Zona Leste. In: GOMES, C. de B. (Org.). **USP Leste: a expansão da universidade do oeste para o leste.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005, p. 13-15.

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis. Revista Académica Universidad Bolivariana**, Santiago, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, C. E. B. Funções sociais do ensino superior hoje. In: BRANDÃO, Z. et al. **Universidade e Educação.** Campinas, SP: Papirus: Cedes São Paulo, Anped, Ande, 1992, p. 79-87.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. In: 1º Encontro Catalisador do Centro de Educação Transdisciplinar - Escola do Futuro – Universidade de São Paulo, Itatiba, São Paulo - Brasil: abril de 1999. In: MELLO, Maria; BARROS, Vitória e SOMMERMANN, Américo (Orgs). **Educação e Transdisciplinaridade I.** Brasília: UNESCO/São Paulo: Triom, 2000.

PEREIRA, E. M. de A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista da avaliação da educação superior**, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009.

_____. Educação Geral: com qual propósito? In: PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Universidade e educação geral: para além da especialização.** Campinas: Editora Alínea, 2007, p. 65-92.

_____.Universidad y currículo: nuevas perspectivas. **Perfiles Educativos**, México, v. 27, n. 109-110, p. 38-52, 2005.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos.** São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 15-42.

_____. **Relatório de Gestão 2006-2009.** São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró-reitoria de graduação, 2009. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/site/images/stories/pro_reitores/rel_selma.pdf>. Acesso em> 24 jan. 2013.

_____. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

_____. **O pedagogo na escola pública.** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** São Paulo: Edições Loyola, vol. 1, 2008.

_____. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** São Paulo: Edições Loyola, vol. 2, 2008.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. et al. A construção da didática no GT de didática – análise de seus referenciais. In: 33a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. 33a. REUNIão Anual da ANPEd - Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu - MG, 2010. v. 1. p. 01-20.

PINTO, U. de A. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da Didática. In: ALVES e LIBÂNEO (Orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 513-533.

PLATA, L. A. M. El currículo: perspectivas para su interpretación. **Investigación y educación en enfermaría.** v. 26, n. 2, (2 supl), p. 136-142, 2008.

REY, F. G. **Epistemología cualitativa y subjetividad.** São Paulo: EDUC, 1997.

ROLLEMBERG, M. A bússola que marca o leste. In: GOMES, C. de B. (Org.). **USP Leste: a expansão da universidade do oeste para o leste.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005, p. 17-23.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

SARAMAGO, J. **Democracia y universidad.** Madrid: Editorial Complutense, S. A., 2010.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**. v. 8, n. 2, p. 4-17, ago/dez. 2010.

_____. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica.** 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA e ALMEIDA (Orgs). **Pedagogia Universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 129-146.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: Inep, 2006, p. 351-370.

SILVA JUNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

STEINER, J. E. Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Orgs.). **Ensino superior: conceito e dinâmica.** São Paulo: EDUSP, 2006, p 327-335.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Portaria GR 3588/2005.** Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. 2005. Disponível em: <http://www.usp.br/leginf/port/pgr3588.htm>. Acesso em: 06 mai.2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Portaria GR 4391/2009.** Altera dispositivo da Portaria GR 3588/2005, que regulamentou o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. Disponível em: <http://www.usp.br/leginf/port/pgr4391.htm>. Acesso em: 06 mai. 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução Nº 3461 de 07 de outubro de 1988.** Regulamenta o Estatuto da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.usp.br/leginf/estatuto/estatuto.html#a45>. Acesso em: 05 out. 2012.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução Nº 5905 de 18 de janeiro de 2011.** Regulamenta o Regimento da Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/site/regimento.php>. Acesso em: 05 out. 2012.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução Nº 3745 de 19 de outubro de 1990.** Regulamenta o Regimento Geral da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.usp.br/leginf/rg/rg.html>. Acesso em: 05 out. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. Projeto Pedagógico.** 2008. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/sites/default/files/PPP%20-%20UFPR%20-%20LITORAL.pdf.> . Acesso em: 15 mai. 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo.** São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 143-152.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate.** Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2012.

VELHO, O. Os novos sentidos da interdisciplinaridade. **Mana. Estudos de antropologia social**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 213-226, abr. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario.** 2. ed. Madrid: Narcea, 2009.

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

ANEXOS

ANEXO A – Questionário (Pré-teste) utilizado com coordenadores e professores:

Questionário referente à pesquisa de doutorado sobre projetos inovadores de universidades brasileiras

Pesquisadora – Ligia Paula Couto/FEUSP

Nome completo	
Idade	
Instituição	
Titulação	
Tempo de magistério	
Tempo de magistério no ensino superior	
Tempo em que trabalha na instituição	
Tempo em que está na coordenação de curso	
Curso que coordena	
Número de professores que coordena	
Número de alunos do curso que coordena	
Data de preenchimento deste questionário	

1. Você já leu o **Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua instituição**?

   ( ) Sim ( ) Não

2. Você já discutiu o **PPP de sua instituição**?

   ( ) Sim ( ) Não

3. Se sim, em que momento/situação?

4. Você já promoveu discussões do **PPP de sua instituição** com o grupo de professores que você coordena?

   ( ) Sim ( ) Não

5. Se sim, em que momento/situação?

6. Quais foram os objetivos principais desta discussão?

7. Você já promoveu discussões do **projeto do curso** com o grupo de professores que você coordena?

   ( ) Sim ( ) Não

8. Se sim, em que momento/situação?

9. Quais foram os objetivos principais desta discussão?

10. Em sua opinião, o que os professores coordenados por você têm maior facilidade para lidar entre o estabelecido no **projeto de curso** e a prática?

11. Quais são as maiores dificuldades, em sua opinião, para que os professores coordenados por você consigam estabelecer uma relação entre o estabelecido no **projeto do curso** e a prática?

12. Você acredita estar trabalhando em uma proposta inovadora de universidade?

( ) Sim ( ) Não

13. Justifique sua resposta à questão 12.

14. Você acha que a organização curricular do curso que você coordena coopera para a promoção de iniciativas/práticas inovadoras.

( ) Sim ( ) Não

15. Justifique sua resposta à questão 14.

16. A sua instituição oferece algum tipo de formação pedagógica aos coordenadores de curso ou aos professores?

( ) Sim ( ) Não

17. Se sim, como esta formação funciona?

18. Se não, de que forma você tenta se manter atualizado/a sobre conhecimentos da área pedagógica?

19. Durante sua formação inicial (pós-graduação em nível de mestrado e doutorado), você cursou alguma disciplina que abordasse temáticas da pedagogia universitária? Ou ainda, teve a oportunidade de participar de discussões a respeito de questões relacionadas à formação pedagógica para lecionar no ensino superior? Se sim, descreva a importância desta experiência para sua atuação em sua instituição atualmente.

ANEXO B – Roteiro para entrevista

1. Como você chegou na UFPR Litoral/USP Leste? O que te atraiu para a UFPR Litoral/USP Leste?

2. A proposta de esta universidade ser inovadora teve alguma relevância na sua escolha?

3. **Somente para coordenadores:** Como você se tornou coordenador/a?

4. Você sentiu algum tipo de atitude diferenciada na sua seleção para ingressar na UFPR Litoral/USP Leste, que se relacionasse à proposta inovadora?
   Para coordenador: A UFPR Litoral/USP Leste propõe algum tipo de seleção diferenciada de seus professores, de modo a contemplar os objetivos da inovação?

5. O que você entende por inovação?

6. Como esse seu conceito se aplica à sua prática docente?

7. Em que momentos de seu trabalho aqui na UFPR Litoral/USP Leste você recebeu formação pedagógica para lidar com essa proposta inovadora?
   Para coordenador: Em que momentos de seu trabalho aqui na UFPR Litoral/USP Leste você ofereceu formação pedagógica para seus professores lidarem com essa proposta inovadora?

8. Que dificuldades, como professor, você enfrenta para colocar essa proposta inovadora em prática?
   Para coordenador: Qual dificuldade/Quais dificuldades você acredita que os professores enfrentam para colocar a proposta da inovação em prática?

9. Quando encontra dificuldades, você procura ajuda da coordenação ou outros superiores?

Para coordenador: Na sua experiência como coordenador/a, os professores costumam procurar sua ajuda/orientação? Quais são os principais motivos dessa busca por ajuda?

10. Para finalizar, afirmar se se aplica ou não ao caso da UFPR Litoral/USP Leste e, mais especificamente, de seu curso e por que:
    a) O currículo está pensado no eixo interdisciplinar?
    b) Há vivências extracurriculares para os estudantes?
    c) Tenta-se romper as barreiras entre o científico e popular?
    d) Tenta-se romper as barreiras entre teoria e prática?
    e) Há questionamentos referentes à vida e ao ser humano levando em consideração ideais democráticos?
    f) Há o objetivo de construir conhecimento para a transformação do social?
    g) Há a promoção da relação com o saber de modo que o aluno problematize/confronte o conhecimento em sua relação com o mundo em que vive?