

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DA GLÓRIA SILVA E SILVA

**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E MUDANÇA:
A REFORMA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PÓS-LDB DE 1996 E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA DE
SANTA CATARINA – BRASIL**

PORTO ALEGRE

2015

Maria da Glória Silva e Silva

**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E MUDANÇA:
A REFORMA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PÓS-LDB DE 1996 E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA DE
SANTA CATARINA – BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Orientadora: Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Maria da Glória Silva e
Pedagogia Universitária e mudança: a reforma dos
cursos de graduação pós-LDB de 1996 e suas implicações
para a docência em uma instituição comunitária de
Santa Catarina - Brasil / Maria da Glória Silva e
Silva. -- 2015.
198 f.

Orientador: Elizabeth Diefenthaler Krahe.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Pedagogia Universitária. 2. Docência
Universitária. 3. Universidade Comunitária. 4.
Formação de Professores. 5. Reforma Curricular. I.
Krahe, Elizabeth Diefenthaler, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Maria da Glória Silva e Silva

**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E MUDANÇA:
A REFORMA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PÓS-LDB DE 1996 E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA DE
SANTA CATARINA – BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2015.

Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe – PPGEDU/UFRGS (Orientadora)

Profa. Dra. Vera Lúcia Bazzo – UFSC

Profa. Dra. Solange Maria Longhi – UPF

Profa. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco – PPGEDU/UFRGS

Prof. Prof. Dr. Jaime José Zitkoski - PPGEDU/UFRGS

*Aos meus pais, Walter e Lúcia, pela
presença amorosa e fortalecedora em
todos os momentos.*

*Aos meus filhos, Giovana, Marina, Pedro
e Luana, pela compreensão carinhosa
nas ausências.*

Ao Eduardo, por me fazer tão feliz.

AGRADECIMENTOS

À **minha família, meus pais, irmãos, marido e filhos**, pelo cuidado, amor e apoio. Obrigada por me fazerem sentir que o que importa para mim, também tem valor para vocês. Carinhosamente, agradeço à minha mãe por demonstrar afeto, revisando e discutindo o conteúdo dos meus escritos. Especialmente, agradeço ao meu pai, por estar na rodoviária de Porto Alegre, quando eu chegava muito cedo de Florianópolis, para as aulas do Doutorado.

À professora orientadora, Profa. Dra. **Elizabeth Diefenthaler Krahe**, um agradecimento especial, pela generosidade, incentivo e exemplo, por nunca transparecer qualquer apreensão com meu ritmo e meus tempos. Obrigada por sua confiança, amizade e, principalmente, por sua imensa contribuição para a minha formação.

Aos **professores membros da Banca Examinadora**, pelo tempo dedicado à análise deste trabalho e pelas valiosas considerações.

Aos **colegas de profissão, professores universitários**, por estarem ao meu lado na luta pela aprendizagem dos estudantes e por condições justas de trabalho.

Aos **docentes, colegas e amigos** pelas risadas, diálogos e aprendizados.

RESUMO

Esta tese se insere no campo de estudos da Linha de Pesquisa Universidade: teoria e prática do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo da pesquisa é compreender implicações das ações de Pedagogia Universitária (PU) desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina - Brasil para o desenvolvimento dos currículos de cursos de graduação e para a docência no contexto das reformas educacionais pós-LDB de 1996. A instituição apresenta um modelo de gestão com características de empreendedorismo, inovação e busca por sustentabilidade financeira. Está realizando uma mudança curricular tomando como princípios o ensino por competências e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades formativas desenvolvidas com os estudantes. No processo de pesquisa, foram analisados: a) discursos dos dirigentes, divulgados no portal da universidade na internet; b) documentos como o Projeto Pedagógico Institucional e as Diretrizes Acadêmicas Institucionais; c) conteúdos programáticos de eventos promovidos pela Pró-Reitoria de Ensino para formação dos professores para os novos currículos, no período de 2012 a 2014; e d) depoimentos de 90 docentes participantes destas ações de PU registrados em fórum de discussão no ambiente de educação à distância da universidade. As análises são sustentadas pelo pensamento sobre currículo e reforma de José Gimeno Sacristán e de Thomas Popkewitz, além de conceitos desenvolvidos por pesquisadores do campo da PU. Os resultados indicam que inovações foram introduzidas nas salas de aula e ambientes virtuais na reforma. Todavia, as condições de trabalho dos docentes não se qualificaram: 51% dos professores são horistas, o que dificulta que invistam voluntariamente em ações de planejamento e formação continuada. Nestas condições, está limitada a possibilidade dos docentes de discutir o currículo e moldá-lo com autonomia, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Palavras Chave: Pedagogia Universitária. Docência Universitária. Universidade Comunitária. Formação de Professores.

ABSTRACT

This dissertation is a part of the line of studies called Linha de Pesquisa Universidade: teoria e prática do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). The goal of this research is to understand the implications of the university pedagogy actions carried out by the Vice-Rectorate for Teaching and Learning of a Community University in the state of Santa Catarina – Brazil for the development of the curricula for undergraduate courses and for teaching in the context of the post-LDB educational reforms of 1996. The institution presents a management model with characteristics of entrepreneurship, innovation and the striving for financial sustainability. The institution is carrying out a curricular change towards principles such as skills-based education and the articulation between teaching, research and extension in the educational activities developed with the students. During the research, we analyzed: a) the discourse of the directors, which are available on the university's website; b) documents such as the Institutional Pedagogical Project and the Institutional Academic guidelines; c) programmatic contents of events promoted by the Vice-Rectorate for Teaching and Learning on professor training for the new curricula, from 2012 to 2014; and d) testimonials of 90 professor who participated in these university pedagogy actions recorded on discussion forums on the university's distance learning environment. The analyses are based on the thoughts on curriculum of José Gimeno Sacristán and Thomas Popkewitz, and also concepts developed by researches of the university pedagogy field. Results indicate innovations were introduced in classrooms and virtual environments with the reform. However, professors' work conditions did not improve: 51% of professors receive hourly wages which makes it difficult for them to voluntarily invest in planning actions and continuing education. In these conditions the professorate's possibility of discussing and molding the curriculum with autonomy according to the students' learning needs is limited.

Key-Words: University pedagogy, University teaching, Community university

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Evolução da FESSC, de 1967 a 1977	39
Quadro 2 - Fundações Educacionais de Santa Catarina	46
Tabela 1 - Indicadores da UNISUL, de 1995 a 1998	50
Figura 1 - Número de matrículas em cursos de graduação, Santa Catarina, em 2012	77
Figura 2 - Número de professores em atividade na UNISUL, de 2002 a 2012	78
Tabela 2 - Número de professores da UNISUL por titulação, de 2002 a 2012	79
Tabela 3 - Número de professores da UNISUL, por regime de trabalho, de 2002 a 2012	79
Figura 3 - Número de matrículas e número de professores na UNISUL, de 2001 a 2012	81
Quadro 3 - A autonomia profissional de acordo com três modelos de professores	110
Figura 4 - Subsistemas e níveis de desenvolvimento do currículo	112
Quadro 4 - Níveis do currículo e seus protagonistas curriculares	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE	Associação catarinense das Fundações Educacionais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CICIT	Centro Intercolegial Integrado de Tubarão
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ESCP	Escola Superior de Ciências e Pedagogia
FESSC	Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau ;
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
GEU/IPesq	Grupo de Estudos sobre Universidade: Inovação e Pesquisa
ICES	Instituições Comunitárias de Educação Superior
IELUSC	Associação Educacional Luterana Bom Jesus
IES	Instituições de Educação Superior
IMES	Instituto Municipal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAAP/UFRGS	Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPCs	Projetos Pedagógicos de Curso
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROFOCO	Programa de Formação Continuada da UNISUL
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior

PROSUP	Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSD	Partido Social Democrático
PU	Pedagogia Universitária
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAs	Unidades de Aprendizagem
UNDESC	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnAs	Unidades Acadêmicas
UNC	Universidade do Contestado
UNERJ	Centro Universitário de Jaraguá do Sul
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIBAVE	Centro Universitário Barriga Verde
UNIDAVI	Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIFEBE	Centro Universitário de Brusque
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária Regional de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USJ	Centro Universitário Municipal de São José

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 SITUANDO A PESQUISA E OS CAMINHOS ESCOLHIDOS	21
1.1 Procedimentos metodológicos.....	22
1.2 Categorias de análise	26
2 A INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA INVESTIGADA	30
2.1 Um pouco da história de Tubarão e da UNISUL	30
2.1.1 O Colégio Dehon e a FESSC.....	31
2.1.2 O Sistema ACADE e as instituições fundacionais de Santa Catarina	38
2.1.3 A transformação da FESSC em universidade	44
2.1.4 A expansão da UNISUL	46
2.1.5 A articulação da estrutura acadêmica e a organização pedagógica.....	48
2.1.6 O investimento da gestão em Pedagogia Universitária	51
2.2 O contexto das instituições comunitárias.....	56
2.2.1 Reforma curricular e elaboração de novos projetos pedagógicos	57
2.2.2 Políticas educacionais e regulação da educação superior.....	62
2.2.3 As instituições comunitárias no sistema de educação superior brasileiro	64
2.2.4 A mercantilização da educação superior.....	72
2.2.5 O trabalho docente na UNISUL	74
3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E GESTÃO	80
3.1 O campo da Pedagogia Universitária	80
3.2 A gestão da educação superior	82
3.3 O modelo de Universidade Sustentável.....	84
3.4 Gestão e docência nos processos de mudança institucional	86
3.5 Os programas institucionais de formação continuada dos professores.....	89
4 DOCÊNCIA E MUDANÇA NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	98
4.1 Concepções e modelos de docência.....	98
4.1.1 O professor especialista técnico.....	100
4.1.2 O professor prático reflexivo.....	102
4.1.3 O professor intelectual crítico.....	105
4.2 A autonomia dos professores no desenvolvimento do currículo	109
5 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA REFORMA CURRICULAR: ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	116
5.1 O modelo de gestão da UNISUL.....	117
5.2 A articulação de gestores e docentes para elaboração de novos documentos institucionais ...	123
5.2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.....	124
5.2.2 O Projeto Pedagógico Institucional - PPI	126
5.2.3 Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação - PPCs.....	129

5.3 O Programa de Formação Continuada (PROFOCO)	135
5.3.1 Profoco 2012.....	136
5.3.2 Profoco 2013.....	138
5.3.3 Profoco 2014.....	143
6 IMPLICAÇÕES DA MUDANÇA PARA A DOCÊNCIA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROFOCO DA UNISUL.....	148
6.1 A interpretação do novo currículo pelos professores	150
6.2 O discurso da reforma.....	153
6.3 A gestão da mudança nas ações de Pedagogia Universitária	158
6.4 O currículo moldado pelos professores.....	164
6.5 O currículo em ação e a estrutura da prática	169
6.6 Docência e inovação pedagógica	173
6.7 Docência e trabalho na mudança curricular	174
7 CONCLUSÕES: PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E DOCÊNCIA NA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA	179
REFERÊNCIAS	188

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais iniciadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996) - LDB de 1996 - preconizam a flexibilização curricular e podem trazer inovação ao processo de formação dos estudantes, acarretando implicações para a gestão e para a docência na educação superior. O estudo das reformas, em sua incidência num contexto institucional específico, permite estabelecer relações entre as múltiplas dimensões da regulamentação educacional e o movimento histórico e social.

O investimento em Pedagogia Universitária pode ser observado com maior intensidade no contexto das reformas. As instituições passaram a buscar novas fórmulas para configurarem suas propostas pedagógicas. Este investimento em reflexões e práticas neste campo aparece no interior das universidades em ações de elaboração de novos projetos pedagógicos, cada vez mais regulados pela legislação vigente. É possível observar o investimento em Pedagogia Universitária na busca de alternativas curriculares, na formação continuada de professores e no apoio pedagógico à docência.

A preocupação com a prática pedagógica dos docentes nos cursos de graduação no interior das universidades se estabeleceu nas últimas décadas em espaços vinculados ao campo da Pedagogia Universitária. Bordas (2009) destaca as ações realizadas neste campo como de experimentações e de pesquisa, bem como de embate entre

[...] determinações políticas estatais e autonomia institucional; entre as exigências do campo das ciências e as necessidades dos estudantes; entre distintas visões sobre o papel da formação superior e entre concepções conflituosas sobre quem é este agente educacional geralmente intitulado professor universitário (BORDAS, 2009, p.7).

A Pedagogia Universitária desenvolvida na gestão da mudança curricular em cada instituição, frente ao desafio de construir novas organizações curriculares e pedagógicas, tem implicações para o desenvolvimento do trabalho docente. Estas mudanças reconfiguram a estrutura, organização e funcionamento do ensino de graduação nas Instituições de Educação Superior (IES), modificando o processo pedagógico e a docência na educação superior.

Este estudo se insere no campo de estudos da Linha de Pesquisa Universidade: teoria e prática do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As investigações realizadas nesta linha têm como objeto as funções da universidade na perspectiva social, histórica e política e nas dimensões e inter-relações macro e microinstitucionais. O Grupo de Estudos sobre Universidade: Inovação e Pesquisa (GEU/IPesq), vinculado à linha, tem como uma de suas áreas, da qual faço parte, Educação Superior, Pedagogia e Mudança. Os estudos desenvolvidos nesta área investigam a dimensão docente e processos de reconfiguração curricular.

A Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), onde trabalhei por nove anos realizando ações de Pedagogia Universitária, é uma instituição privada comunitária. Estas instituições se diferenciam das demais por serem não estatais e voltadas ao desenvolvimento regional. Sustentam-se mediante o pagamento de mensalidades, os financiamentos e as isenções fiscais, colocando-se como fundações sem fins lucrativos.

Esta tese procura revelar como instituições comunitárias brasileiras, como a UNISUL, estão investindo em ações de Pedagogia Universitária. Tal investimento é realizado para subsidiar a adequação a critérios de qualidade estabelecidos pelos órgãos do governo. As instituições buscam inovar na gestão e garantir a própria sustentabilidade financeira. O estudo do caso da Pedagogia Universitária da UNISUL permite analisar implicações de políticas educacionais pós-LDB de 1996 e Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação para a gestão de uma universidade comunitária, para as ações de Pedagogia Universitária nela desenvolvidas e para a docência no contexto histórico e social em que a instituição está inserida.

A UNISUL vem implantando um novo modelo de gestão desde 2009. Este novo modelo demandou a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em consonância com as finalidades almejadas. A instituição elaborou um novo Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e desenvolveu novas diretrizes para a elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). A organização curricular dos cursos de graduação passou a ser composta por Unidades de Aprendizagem (UAs) reunidas em certificações. As UAs devem convergir para o desenvolvimento de competências previstas em cada certificação.

No momento em que completa 50 anos de história, a UNISUL reformou seus documentos institucionais e seus currículos de graduação. Realiza ações frequentes de formação, buscando aproximar as propostas idealizadas pelos gestores da sala de aula universitária. Analisar a trajetória desta instituição comunitária catarinense, dos anos 1960 até o momento atual, contribui para perceber os significados atribuídos à mudança pedagógica pelos docentes participantes de ações de Pedagogia Universitária, num contexto institucional específico, em que mudanças institucionais são desenvolvidas como resposta às políticas educacionais.

Nesta tese, busco abordar a política de educação superior do Brasil para compreender a Pedagogia Universitária e a docência na mudança curricular realizada nos últimos anos pela instituição comunitária estudada. Meu interesse se volta para as ações de Pedagogia Universitária desenvolvidas na instituição comunitária e para a compreensão dos docentes participantes destas ações sobre este processo.

A pesquisa realizada originou-se de questionamentos que passei a fazer no trabalho desenvolvido como assistente pedagógica na instituição comunitária investigada. Nos anos em que trabalhei na UNISUL, fui tomando conhecimento de aspectos relevantes sobre a política educacional, a gestão e a docência em instituição comunitária, aos quais gostaria de atribuir significados que pudessem ser compartilhados com outros interessados no campo teórico e prático da Pedagogia Universitária e do desenvolvimento do currículo.

Para melhor compreender a educação superior, é relevante analisar como as políticas para este nível de ensino se traduzem de modo particular em cada contexto institucional específico. Por este motivo, busco conhecer de modo mais próximo a Pedagogia Universitária e a docência nesta instituição comunitária de Santa Catarina.

O estudo levou em consideração o contexto sócio-político-cultural das universidades comunitárias catarinenses e os efeitos de tal contexto no modelo de gestão, na Pedagogia Universitária e na docência nestas instituições. Neste sentido, “a atenção é dirigida às condições históricas, práticas institucionais e

epistemologias, mais do que aos discursos e textos em si” (POPKEWITZ, 1997, p.13).

Para explicar como a reforma educacional pós-LDB de 1996 incide sobre a movimentação institucional e sobre a docência na instituição comunitária, no primeiro capítulo, intitulado **Situando a pesquisa e os caminhos escolhidos**, discorro sobre as questões investigadas e os procedimentos metodológicos adotados.

A pesquisa se constitui como um Estudo de Caso. Analiso o processo de mudança institucional promovido pelos gestores da UNISUL integrando dados quantitativos e qualitativos. Busquei informações nas estatísticas da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Reuni documentos institucionais de caráter pedagógico, como o PPI, as Diretrizes Acadêmicas Institucionais e os PPCs, bem como o conteúdo programático das ações de formação institucional de professores para a docência na Educação Superior realizadas na instituição.

No processo de pesquisa, coletei falas proferidas publicamente por gestores e professores universitários, em entrevistas e discursos sobre o processo de mudança curricular e de modelo de gestão, identificados no texto das notícias do Jornal e nas transcrições de entrevistas a programas da TV da universidade. Estas informações foram divulgadas no portal da instituição na internet, no tema “Educação”, no período de 2009 a 2014, e estão acessíveis em repositório. Reuni notícias sobre as posses dos Reitores, sobre a produção coletiva de documentos institucionais e projetos pedagógicos e sobre as ações do Programa de Formação Continuada (PROFOCO) junto aos docentes. Por fim, analisei as falas dos professores registradas em Fórum de discussão virtual desenvolvido como atividade formativa do PROFOCO e mediado por setores articulados à Pró-Reitoria de Ensino.

As análises são sustentadas teoricamente pela perspectiva prática de análise do currículo proposta por Sacristán (2000) e pelas ideias de Popkewitz (1997) sobre reformas educacionais, além de conceitos desenvolvidos por pesquisadores do campo da Pedagogia Universitária.

No segundo capítulo, intitulado **A instituição comunitária investigada**, conto parte da história da instituição. Para a construção deste capítulo, foi de grande

valia o acesso à obra publicada pela editora da universidade e prefaciada pelo Reitor, em 2001, na qual é contada “A história da UNISUL”. Procurei apresentar análises desenvolvidas por pesquisadores da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) sobre as transformações ocorridas nos últimos anos no sistema de educação superior brasileiro, no qual a instituição comunitária investigada está inserida.

No mesmo capítulo, analiso aspectos do contexto histórico, político e social das universidades comunitárias e da UNISUL. São abordadas políticas nacionais em andamento, relacionadas aos currículos, ao financiamento e à avaliação da educação superior, que provocam movimentos na gestão e na docência nas instituições deste nível de ensino. São discutidos os efeitos regulatórios da reforma curricular do ensino de graduação, em processo desde a publicação da LDB de 1996, na vida institucional e no trabalho dos professores, identificando-se relações entre políticas internacionais, nacionais e institucionais que configuram o currículo e a docência em instituições comunitárias.

O terceiro capítulo, intitulado **Pedagogia Universitária e gestão** é dedicado a retomar estes conceitos no contexto desta pesquisa, a fim de delimitar nosso objeto de investigação. O texto do capítulo permite uma aproximação do modelo de Universidade Sustentável desenvolvido por Clark (2003) e da articulação entre a gestão e os docentes na Pedagogia Universitária realizada nos Programas Institucionais de formação dos professores do nível superior.

O quarto capítulo, denominado **Docência e mudança no desenvolvimento do currículo**, traz diferentes concepções de docência que incidem sobre a profissionalidade. A profissionalidade docente é definida por Sacristán (1995) como a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores necessários ao exercício da profissão de professor. A definição de profissionalidade docente é complexa e sua análise deve ser realizada “de acordo com o momento histórico e com a realidade social, estando por isso em permanente elaboração. Precisa, pois, ser sempre entendida a partir de sua contextualização” (BAZZO, 2006, p.396).

A fim de possibilitar a compreensão dos significados de docência e das implicações das reformas para a definição do que é ser professor na instituição

comunitária, contribuem as ideias de Contreras (2002), destacando que a profissionalidade docente apresenta como dimensões a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Estas dimensões articulam-se de diferentes maneiras e permitem classificar o trabalho docente em três categorias discutidas no capítulo: o professor especialista técnico, o professor reflexivo e o professor intelectual crítico. Para cada tipo de professor considerado, diferentes concepções de autonomia profissional emergem. A autonomia profissional torna-se, então, um balizador da análise da docência, de seu caráter emancipatório ou dependente de diretrizes, discussão relevante para um juízo do contorno assumido pelas reformas e suas implicações para os professores no contexto pesquisado.

O quinto e o sexto capítulos são dedicados à apresentação e à análise dos dados obtidos na pesquisa de campo. Evidencio como a UNISUL se organizou pedagogicamente para construir novos projetos de cursos e formar seus professores para a implementação dos novos currículos. São discutidas as concepções de docência que fundamentam o trabalho pedagógico na instituição pesquisada, seus limites e possibilidades, tanto a partir da análise dos documentos e ações institucionais, quanto a partir dos resultados obtidos no questionamento aos professores sobre sua interpretação da mudança curricular em andamento. Os títulos destes capítulos são: **Pedagogia Universitária na reforma curricular: elaboração de documentos e formação continuada dos professores e Implicações da mudança para a docência: o que pensam os professores participantes do PROFOCO da UNISUL.**

O último capítulo é denominado **Conclusões: Pedagogia Universitária e docência na instituição comunitária.** Nele, destaco como a produção de novos desenhos curriculares nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e a formação dos docentes para trabalhar com os estudantes nesta nova organização são respostas das instituições a um contexto que lhes pede mudança e capacidade adaptativa.

As ações de Pedagogia Universitária que a instituição realiza para a gestão dos currículos e da docência tem foco na sustentabilidade financeira. De acordo com os interesses contextuais dos sujeitos envolvidos e as escolhas realizadas no desenvolvimento das discussões entre gestores e professores, o

processo de elaboração e implementação de novos projetos pedagógicos pode promover, entre os docentes, a investigação e reflexão sobre a prática pedagógica. Por outro lado, a análise da mudança também evidencia indícios de desprofissionalização dos professores e de precarização do trabalho docente na educação superior.

1 SITUANDO A PESQUISA E OS CAMINHOS ESCOLHIDOS

As políticas educacionais que regulam o sistema de educação superior brasileiro se traduzem em reformas curriculares interpretadas e implementadas de acordo com o modelo de gestão escolhido por cada instituição. O modelo de gestão adotado pela instituição comunitária se expressa nas ações de Pedagogia Universitária desenvolvidas junto aos docentes e nos contornos da mudança curricular que realiza. A mudança curricular pode resultar na intensificação do trabalho docente e na diminuição de sua valorização material.

Como define Cunha (2006, p.351), a Pedagogia Universitária é um “campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior”. Para a definição deste campo, é preciso partir de um “paradigma histórico social que compreende a pedagogia universitária como decorrente de uma relação imbricada entre Estado, instituição e sala de aula propriamente dita” (MOROSINI, 2006, p.44). Inserida neste campo de estudo, a investigação considera as políticas educacionais que direcionam a reforma, as ações de gestão para a promoção da mudança e as implicações para a prática pedagógica dos professores e para a docência na instituição comunitária.

As questões a que buscamos responder nesta tese são:

Como as políticas de Educação Superior Pós LDB de 1996 e o modelo de gestão adotado pela instituição comunitária se expressam nas ações de Pedagogia Universitária na mudança curricular? Que implicações são trazidas desta relação para a docência e como os docentes compreendem a mudança?

A tese que defendo é a de que Na medida em que o modelo de gestão em busca da sustentabilidade financeira da instituição comunitária o permite e demanda, a Pró-Reitoria de Ensino promove a mudança curricular por meio da elaboração de novos projetos pedagógicos e de ações de formação continuada dos professores. A reflexão sobre a prática realizada nos espaços de Pedagogia Universitária assim constituídos evidencia possibilidades de inovação no desenvolvimento dos currículos e implicações da reforma para a docência na instituição comunitária.

O **objetivo principal** deste estudo é compreender implicações das ações de Pedagogia Universitária desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino para o desenvolvimento do currículo e para a docência em uma instituição comunitária de Santa Catarina. Este objetivo determina a opção por uma perspectiva que leve em consideração o contexto sócio-político-cultural da instituição e seus efeitos na apropriação realizada das políticas de educação superior em suas ações de mudança.

Como **objetivos específicos**, assim, temos:

- analisar ações de Pedagogia Universitária em uma universidade comunitária de Santa Catarina;

- caracterizar as *condições históricas, as práticas institucionais e as epistemologias que condicionam* a prática pedagógica desenvolvida no Programa de Formação Continuada dos professores da instituição;

- identificar possibilidades de inovação pedagógica nas ações de mudança curricular e de formação dos professores desenvolvidas pela instituição investigada.

- discutir implicações do modelo de gestão e da Pedagogia Universitária desenvolvida para os novos currículos e para a docência na instituição comunitária.

Apresento, então, algumas opções metodológicas que faço para desenvolver a pesquisa visando construir evidências que possam confirmar esta tese. Para alcançar os objetivos propostos neste projeto, realizei um Estudo de Caso com abordagem quantitativa e qualitativa, de natureza participante.

1.1 Procedimentos metodológicos

Para a realização desta pesquisa, optei pelo **Estudo de Caso** das ações de formação desenvolvidas na instituição comunitária em questão.

Busquei, com base num conjunto de dados, explicitar e analisar a Pedagogia Universitária realizada em uma instituição comunitária, perceptíveis nas interações entre professores e equipe da Pró-Reitoria de Ensino no Programa de

Formação Continuada da UNISUL. Esta instituição desenvolve uma mudança curricular e busca implementar a reforma realizando ações de Pedagogia Universitária coordenadas pela Pró-Reitoria de Ensino.

As ações institucionais de mudança curricular e de formação de professores para atuarem nos novos currículos de graduação expressam relações de poder e conhecimento (POPKEWITZ, 1997). Busco, então, identificar aspectos que contribuam para a compreensão de como as instituições comunitárias respondem às alterações no sistema, de acordo com características institucionais e com a Pedagogia Universitária desenvolvida.

A elaboração de novos projetos pedagógicos e a formação dos professores para atuarem nos novos currículos são exemplos de ações mobilizadas pelas Pró-Reitorias de Ensino. Estas buscam responder ao contexto em que a universidade está inserida e promovem discussões junto aos professores para fundamentar como a instituição pode atender a princípios legais e desenvolver seu plano de gestão. Estas ações se valem da Pedagogia Universitária.

O caso da instituição investigada contribui para a análise da resposta das instituições às políticas públicas educacionais de expansão, diversificação, regulação e avaliação, e de reforma dos currículos da educação superior do Brasil. O foco está na Pedagogia Universitária e na compreensão da mudança de projeto pedagógico pelos professores na instituição comunitária.

Os estudos de caso são indicados quando se busca investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem. André (2013) afirma que

[...] o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p. 97).

De acordo com Lüdke e André (1986, p.52), “o caso é um *sistema delimitado*, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular”. A primeira característica do estudo

de caso apontada pelas pesquisadoras é a de que estas buscam a descoberta, de modo que a compreensão do objeto se efetua conforme emergem os dados e em função deles, de forma não estabelecida *a priori*.

Outra característica dos estudos de caso é a de que estes permitem generalizações naturalísticas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), na medida em que o leitor do caso pode se perguntar quais aspectos do mesmo podem ser aplicados à análise de outra situação análoga. Os estudos de caso, conforme Lüdke e André (1986, p.52)

pretendem revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo.

A pesquisa realizada é um Estudo de Caso, caracterizado por ser “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2010, p.39). Segundo Yin (2010) a definição da unidade de análise (que é a mesma definição de “caso”) está relacionada com a maneira como foram definidas suas questões iniciais de pesquisa.

A unidade de análise faz parte de um *contexto específico*, o das universidades privadas comunitárias em meio às mudanças nas políticas de educação superior. Esses contextos são considerados como *dados externos ao caso* (YIN, 2010) que influenciam a unidade de análise ou o caso, pois nestes contextos os sujeitos vivem suas experiências.

Resumidamente exponho o estudo de caso que pretendo realizar da seguinte forma:

O contexto de estudo é o Programa de Formação Continuada (Profoco) da UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina.

O fenômeno a ser estudado é a Pedagogia Universitária de uma instituição comunitária em reforma curricular e a compreensão da mudança pelos professores participantes do Profoco.

Os sujeitos envolvidos são os professores participantes das ações de formação continuada realizadas nos anos de 2013 e 2014, a equipe de professores

e assistentes pedagógicos vinculados à Pró-Reitoria de Ensino e os demais gestores da instituição.

Para a emergência dos dados, iniciei pela análise de documentos como o Projeto Pedagógico Institucional (UNISUL, 2010), as Diretrizes Acadêmicas Institucionais (UNISUL, 2011) e a matriz de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Esta análise permitiu destacar os principais conceitos que norteiam a mudança curricular proposta e indicativos de sua história na instituição.

As regulamentações nacionais citadas nos documentos institucionais foram também consideradas nesta análise. Pareceres e Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação foram analisados, bem como textos dos Referenciais Curriculares Nacionais para cursos de bacharelado e licenciatura (BRASIL, 2010), entre outros documentos nacionais que instituem diretrizes para planejamento dos projetos pedagógicos e foram levados em consideração para a compreensão do subsistema político-administrativo da prática do currículo na instituição.

Foram utilizadas estratégias que, integradas, contribuíram para a constituição do estudo de caso da instituição analisada e de suas práticas na mudança curricular e na formação dos professores para realizar as propostas prescritas, apresentando o currículo aos professores e promovendo a sua interpretação e realização na prática.

Analisei, mais especificamente, as ações de formação continuada de professores, desenvolvidas pelo Programa de Formação Continuada da UNISUL nos anos de 2012 a 2014, período de realização da pesquisa. Foram observados os contornos assumidos pela Pedagogia Universitária e pela docência na instituição comunitária em questão, que realiza uma reforma curricular pautada pelo conceito de competências e forma seus professores para atuarem nos novos currículos em meio às tensões e desafios que caracterizam a educação superior e as políticas curriculares.

Durante a investigação, observei quatro dias de encontros de formação de professores promovidos pelo PROFOCO no mês de fevereiro de 2013 e outros quatro dias no mês de fevereiro de 2014. A observação participante “é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de

técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28).

Foram registradas falas dos docentes nos grupos de discussão e no fórum aberto no ambiente virtual pela instituição para continuidade dos estudos do novo modelo pedagógico. Os eventos observados e o Fórum virtual contaram com a participação de mais de 200 professores da UNISUL.

1.2 Categorias de análise

Os dados reunidos para analisar a Pedagogia Universitária desenvolvida e suas implicações para a docência no novo modelo de gestão da instituição foram analisados à luz dos conceitos de **mudança curricular** e **docência**.

Trabalhei com conceitos de Reforma, Mudança e Inovação, buscando identificar a continuidade *versus* a ruptura com as práticas vigentes no desenvolvimento do currículo no contexto de mudança.

Na análise da Docência no desenvolvimento do currículo na universidade, tive como foco a autonomia *versus* a desprofissionalização dos professores no processo de reforma curricular.

A questão da reforma e da mudança nas instituições foi discutida por Popkewitz (1997). O autor analisa os movimentos de reforma curricular atuais.

Partindo das concepções de reforma e de mudança curricular discutidas por Popkewitz (1997), vemos que a mudança se refere à introdução de algum programa ou tecnologia dentro de uma escola ou sala de aula. No “senso comum” da reforma, a mudança costuma ser considerada sempre como um progresso.

A reforma, no entanto, pode ser melhor entendida se vista como parte de um processo de regulação social. A reforma estabelece interações em diversos níveis, disciplinando e produzindo socialmente as capacidades individuais. Neste sentido, nossas “concepções de mudança são práticas que estabelecem prioridades e posições para os indivíduos nas suas relações sociais” (POPKEWITZ, 1997, p.12).

A intenção de Popkewitz (1997) foi enfatizar a inserção social do conhecimento nas práticas e aspectos do poder. Para este pesquisador, o currículo expressa conjuntos de relações sociais e estruturais através dos padrões de comunicação sobre os quais é formulado. Ele destaca o entendimento das relações estruturais e da história no estudo da mudança contemporânea e expressa a importância da epistemologia numa definição de como atua o poder nas instituições.

A regulação dos indivíduos e de suas práticas acontece nas instituições no contexto pedagógico do currículo. Sacristán (2000, p.109) define política curricular como “um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele”.

A análise do currículo como confluência de práticas proposta por Sacristán (2000) possibilita especificar níveis e subsistemas de desenvolvimento do currículo. Este caminho auxilia na organização da análise da pedagogia universitária realizada na instituição pesquisada.

O nível do currículo a que Sacristán (2000) denomina **currículo prescrito** pode ser identificado, nas universidades brasileiras, nas políticas de educação superior estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e na apropriação de tais políticas pelas instituições. Esta apropriação se explicita no projeto pedagógico institucional e no projeto pedagógico de cada curso. Neste nível, dão-se as regulações políticas e administrativas dos conteúdos e metodologias a serem praticados num sistema.

As reformas curriculares e o planejamento de novos currículos podem significar um espaço importante para a inovação pedagógica na universidade. Na gestão da educação superior, gestores e demais docentes interagem construindo caminhos na busca por inovação na universidade comunitária em mudança.

Ao investigar e articular novos desenhos curriculares com o corpo docente, a Pedagogia Universitária pode fomentar relações criativas evidenciadas em práticas inovadoras dos professores no desenvolvimento do currículo.

Nem sempre, no entanto, a mudança pedagógica resulta em inovação. Stenhouse (1987) destaca alguns obstáculos à inovação que as reformas curriculares podem enfrentar: a falta de clareza a respeito das funções atinentes a cada docente

na nova ordem instaurada; a falta de capacidades e conhecimentos necessários à implantação da proposta; os recursos necessários e, por fim, a existência de dispositivos organizativos pré-existentes e incompatíveis com a introdução da inovação.

Como afirma Stenhouse (1987), a especificação do currículo deve motivar uma investigação ou um programa de desenvolvimento pessoal por parte do professor, mediante o qual este aumente progressivamente a compreensão do seu próprio trabalho e aperfeiçoe assim o seu ensino. Por outro lado, como mostra Sacristán (2000), a política curricular e a dependência do professor de instâncias socializadoras do currículo já elaborado, associada a uma formação pouco sólida do professor no terreno cultural ou científico, pode prefigurar a estrutura de seu cargo no sentido de sua desprofissionalização.

Broilo (2006) define a mudança pedagógica como um

movimento vivido com intencionalidade que se propõe a produzir novas perspectivas em espaços educativos. Não significa necessariamente algo definitivo, revolucionário e inédito. Pode ser caracterizada como deslocamentos cotidianos do olhar dos professores sobre o ensino e sobre a aprendizagem, incluindo movimentos de rupturas com os saberes naturalizados, tanto os que se originam no senso comum quanto aos que são produzidos pelas generalizações de origem técnico-científica (BROILO, 2006, p.445).

A inovação na educação, por sua vez, de acordo com Cunha (2006), implica em alguns aspectos bem definidos nos estudos em Pedagogia Universitária:

- **ruptura** com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;

- **gestão participativa**, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência;

- **re-configurações dos saberes** anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.;

- **reorganização da relação teoria/prática** rompendo com a dicotimização; e **perspectiva orgânica** no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

O valor do currículo e da mudança curricular se comprova em sua concretização em situações reais. Na abordagem de Sacristán (2000), tais situações são compostas de múltiplos contextos de práticas aninhadas, constituindo realidades que podem ser analisadas ecologicamente. É no **currículo em ação** e na prática pedagógica que se pode vislumbrar o grau de autonomia dos professores e as possibilidades de inovação pedagógica.

Discuto a mudança curricular e a docência na instituição comunitária no contexto da Pedagogia Universitária desenvolvida, tomando em consideração os diferentes contextos de práticas que compõem o currículo, desde a sua prescrição na regulamentação nacional, passando pela elaboração institucional, pela apresentação dos novos conceitos curriculares aos professores na dinâmica de construção de projetos pedagógicos nos espaços institucionais de formação. Considero ainda a interpretação dos professores e a apropriação das diretrizes curriculares na prática pedagógica da instituição.

A emancipação dos professores é um objetivo histórico e uma condição para seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Concepções dos professores sobre a educação, os estudantes e suas condições de trabalho o levam a interpretar pessoalmente o currículo. O professor não é um mero executor do currículo. Este apresenta distintos graus de autonomia no manejo dos componentes curriculares, de acordo com a concepção de profissionalidade docente.

A mudança curricular pode significar ruptura com as práticas já existentes ou não. A mudança curricular em desenvolvimento na instituição configura a profissionalidade e a autonomia dos professores no desenvolvimento do currículo. Com estas ferramentas metodológicas, busco analisar implicações da mudança para a inovação curricular e para a docência na universidade.

2 A INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA INVESTIGADA

A Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL é uma instituição comunitária que tem 50 anos de história. Fundada por um ato municipal, em Tubarão, na região sul de Santa Catarina, Brasil, começou suas atividades no ano de 1964, como Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina (FESSC). A UNISUL teve sua natureza institucional de universidade regulamentada pela Portaria Ministerial MEC nº 028, de 27 de janeiro de 1989.

Neste capítulo, conto um pouco da história de Tubarão e da UNISUL e analiso o contexto em que a instituição pesquisada está inserida.

2.1 Um pouco da história de Tubarão e da UNISUL

A primeira referência a Tubarão foi registrada em 1605. Jesuítas que saíram de Santos, em São Paulo, rumo ao Sul passaram pela região em direção ao rio Mambituba. Encontraram um índio chamado Tuba-nharô, que significa pai feroz, em Guarani. Era chamado Tubarão pelos brancos. Aprisionava e vendia outros índios aos portugueses. Muitos faziam esta escravização e comércio na época, aprisionando milhares de índios em Santa Catarina. Em 1766, a região estava dominada pelos brancos imigrantes e via-se poucos índios nativos.

Em 1819, a província de Santa Catarina contava com 44.031 habitantes, sendo 34.859 homens livres e 9.172 escravos. Em 1829, João Teixeira Nunes, comprador de uma sesmaria, doou um lote para a construção da paróquia de Nossa Senhora da Piedade do Tubarão. Em 1836, a localidade que originou Tubarão contava com duas ruas, algumas casinhas em estilo colonial, outras de pau-a-pique, uns poucos ranchos cobertos de palha.

Em 1869, Tubarão tinha 500 eleitores, 20 casas comerciais, e exportava 300 mil alqueires de cereais por ano. Em 1874, havia 4 escolas públicas, mas apenas a escola central estava ocupada, por rapazes. As restantes estavam vagas e careciam de professores. O acesso a Tubarão era difícil. Somente por barco ou pela serra era possível chegar ao município.

Em 1880, começou a ser construída uma ferrovia para transportar carvão encontrado na região de Tubarão, no atual município de Lauro Muller. A ferrovia saía deste ponto e seguia até o porto de Imbituba. Em 1919, descobriu-se e passou-se a explorar carvão no município de Criciúma, abrindo-se novos ramais ferroviários para as outras localidades em que o minério foi encontrado e favorecendo a circulação de passageiros. A ligação rodoviária entre Tubarão e Florianópolis, passando por Armazém, só começou a funcionar em 1934.

2.1.1 O Colégio Dehon e a FESSC

Buscando as origens da UNISUL¹, vemos que esta instituição teve como precursor o Colégio Dehon, fundado em 1946. A história do colégio cruza-se com a história da UNISUL e nos dá uma ideia de como era difícil ter acesso a educação no município de Tubarão na primeira metade do Século XX. Esta história revela também os caminhos encontrados pela sociedade da região, em busca de alternativas. O conhecimento das origens da UNISUL possibilita observar como grupos privados encontraram oportunidades de desenvolvimento na ausência do poder público na área da educação.

João Leão Dehon foi um padre francês. Nascido em 1843 e morto em 1925, o padre fundou uma congregação que integra religiosos em diferentes países. No Brasil, os dehonianos chegaram em 1893, a convite do proprietário de uma fábrica têxtil de Pernambuco que desejava implantar o mesmo tipo de organização e assistência religiosa desenvolvido em outra fábrica francesa. Como contam Markun e Hamilton (2001), a congregação organizava grupos de ação social, escolas, cooperativas e círculos católicos entre os operários. Depois da chegada de alguns dos padres desta congregação a Florianópolis, em 1903, e da fundação de um Seminário em Corupá, no interior de Santa Catarina, surgiu uma nova província

¹ Grande parte das informações apresentadas neste item foram publicadas pelos jornalistas Paulo Markun e Duda Hamilton no livro “Muito além de um sonho: a história da UNISUL”. A publicação é de 2001, ano em que a UNISUL completava 36 anos de existência. A apresentação é de Silvestre Heerd, Reitor da Universidade na época. Informações relevantes sobre a trajetória da UNISUL, sob o ponto de vista da própria universidade, podem ser encontradas também em <http://50anos.unisul.br/timeline/>

desta congregação, situada em Tubarão. Esta congregação dehoniana buscou fundar um colégio para os rapazes de Tubarão nos anos 1940.

Tubarão contava com apenas 10.000 habitantes na década de 1940. O Colégio São José, mantido pelas irmãs da Congregação da Divina Providência oferecia o primário para meninas e meninos, mas o ginásio e o curso normal só aceitavam estudantes do sexo feminino. De acordo com Markun e Hamilton (2001), havia ginásio somente em Laguna nos municípios da redondeza e nos outros municípios do Sul de Santa Catarina, como Araranguá e Criciúma, após o primário, não havia escola para os rapazes. Estes, se queriam continuar os estudos, deviam se deslocar para capitais como Florianópolis, Porto Alegre e Curitiba.

O jornal Imprensa, do município de Tubarão, noticiava as tentativas de abertura do colégio. De acordo com a pesquisa feita por Markun e Hamilton (2001, p.40), em 1943, “a cidade esperava pela chegada do padre superior da Congregação dos Maristas que tinha ‘professores habilitados’. Em 28 de agosto, voltava a ser noticiado o projeto de criar uma escola profissional com um ‘ginásio anexo’” no município de Tubarão.

A instituição que originou o que hoje é o Colégio Dehon foi fundada por uma sociedade anônima registrada na junta comercial de Santa Catarina em 1945. Iniciou como Ginásio Sagrado Coração de Jesus e contava com 301 acionistas, em sua maioria, tubaronenses, mas também por moradores de municípios próximos como Gravatal, Treze de Maio, Sargento Lageado, Pedras Grandes, Sampaio Correia, Braço do Norte, Capivari, Criciúma, Anitápolis, Forquilha, Nova Veneza, Lauro Muller, Urussanga, Orleans e Mato Alto. Eram comerciantes, industriais, ferroviários, lavradores, bancários, funcionários públicos e até algumas empresas. O capital previsto da sociedade anônima era de seiscentos mil cruzeiros, divididos em seiscentas ações de mil cruzeiros que podiam ser integralizados em três prestações depositadas no banco Inco. As articulações para a fundação do colégio envolveram o Padre José Poggel, representando a congregação do Sagrado Coração de Jesus e o gerente do banco Inco em Tubarão, Luiz Francalacci, cujo filho mais velho estudava no Seminário desta congregação dehoniana em Corupá.

O terreno em que foi construído o colégio está localizado na margem do rio Tubarão. O local que abriga a Reitoria da UNISUL quase não tinha vizinhança na

época. O proprietário era Manuel Feijó, comerciante local que ficou com 100 ações da sociedade fundadora. O projeto do ginásio era grandioso. A obra consumiu mais recursos do que estava previsto. Com a obra inacabada, em 11 de agosto de 1946, uma assembleia extraordinária da sociedade autorizou a diretoria a contrair um empréstimo de valor equivalente ao capital inicial junto à Caixa Econômica Federal para concluir as obras. Em março de 1947, o colégio iniciou suas atividades, com o prédio ainda não concluído.

Poucos anos depois, formava-se a primeira turma, mas o colégio não pertencia mais à sociedade fundadora. A mantenedora fora dissolvida por falta de recursos financeiros para pagar o empréstimo contraído. A dívida do empréstimo foi assumida pelo governo do Estado e os padres da congregação receberam em doação as ações, assumindo o controle do colégio. Em 1958, este passou a se chamar Colégio Dehon. No mesmo ano, passou a ter o curso científico. É interessante analisar que já era um colégio tradicional do município e formou importantes figuras públicas da região do Estado de Santa Catarina. O colégio passou a perder espaço nos anos 1960 para a escola pública, ficando em situação de crise financeira.

Em 1955, um grupo de munícipes liderado por José Virgolino dos Santos logrou fundar em Tubarão a Escola Técnica de Comércio, mais um passo no desenvolvimento da educação na região. Naquele ano, o município tinha 60 mil habitantes. Boa parte da população vivia do plantio de milho, cebola, arroz, fumo, batata, mandioca, tomate e fruticultura. A população escolar era de pouco mais de três mil alunos, mas só 263 estavam no segundo ciclo, divididos entre o curso normal regional (misto) e o feminino. Cada um dos dez participantes do grupo fundador da Escola Técnica assumiu uma disciplina. No segundo semestre, 34 alunos já estudavam à noite. A Escola funcionava nas salas de aula do Grupo Escolar Hercílio Luz.

O sucesso em fundar a Escola Técnica levou o mesmo grupo fundador a idealizar a Faculdade de Ciências Econômicas. No ano seguinte, 1956, graças ao relacionamento de alguns dos integrantes da escola com o Partido Social Democrático, PSD, o presidente Juscelino Kubitschek autorizou, por decreto, a criação da faculdade. O projeto, no entanto, não saiu do papel até 1964.

Naquele ano, durante um encontro na Escola Técnica do Comércio, o dono da emissora de rádio local, que também possuía uma emissora em Blumenau, explicou em detalhes para o grupo de professores como aquele município havia logrado criar uma Faculdade de Economia. Foi formada uma comissão para ver de perto a experiência. O radialista Osvaldo Della Giustina, que acompanhara a reunião na Escola Técnica e fora convidado a acompanhar o grupo na viagem de doze horas, na época, até Blumenau, foi o encarregado de relatar ao prefeito o observado naquele município.

Conforme o relato de Markun e Hamilton (2001), o prefeito Dilney Chaves Cabral aprovou o relatório de Della Giustina e o nomeou a coordenar a implantação da faculdade. A Lei Municipal que criou o Instituto Municipal de Ensino Superior (IMES) foi assinada em 25 de novembro de 1964. A autorização para o funcionamento da Faculdade dependia do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina e foi encaminhado documento para este fim em janeiro de 1965, tendo a sua aprovação envolvido intensa articulação para convencimento dos membros da comissão.

O IMES era uma faculdade municipal. Embora o governo do Estado tivesse oferecido o espaço do Grupo Escolar Aderbal Ramos da Silva para sua instalação, o prédio do Colégio Dehon foi preferido pelos idealizadores da faculdade do município e salas de aula foram alugadas naquele estabelecimento particular.

No final de 1965, o prefeito encaminhou projeto de criação da Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina, o que ocorreu em 1967. O fato de ser o gestor de uma Faculdade permitiu a Della Giustina arregimentar outros parceiros para implantar uma Fundação. Para efetivar-se, a Fundação deveria ter renda e patrimônio próprio. Foi proposta pelo prefeito a doação de uma área do aeroporto para que a Fundação constituísse patrimônio e a Faculdade tivesse uma sede própria.

A recém fundada FEESC passou a pleitear, junto ao governo do estado de Santa Catarina, financiamento para comprar as dependências do Colégio Dehon em que estava instalada. Entre os governos de Ivo Silveira e Colombo Salles foram liberadas verbas suficientes para que a FEESC comprasse as instalações do colégio

dos padres, mantendo até hoje a educação básica privada no colégio, com o nome Dehon.

A Lei Municipal de Tubarão nº 456 de 1968 declarou a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC) de utilidade pública, o que ocorreu também, na esfera federal, pelo Decreto nº 70.680 de 1972, cassado posteriormente, em 1992. Quando foi criada, a FESSC recebia do município de Tubarão 5% da receita destinada à educação. Em 1992, a Lei 1.727 modificou a forma de pagamento, passando a já então UNISUL a receber o valor do imposto de renda retido na fonte de seus servidores, em lugar de repassar o valor à União.

A Lei Municipal de Tubarão nº 798 de 1977 aprovou o plano do Campus Universitário da FESSC, permitindo que alienasse o terreno doado pela Prefeitura para a construção. O texto da Lei autorizou a FESSC a alienar o imóvel a ela doado através da Lei Municipal nº de 1969, para obtenção de recursos a serem aplicados na implantação do Campus Universitário. Naquele ano, multiplicavam-se as iniciativas dos dirigentes no sentido de transformar a faculdade em uma universidade.

Em 26 de fevereiro, foi autorizado o funcionamento da Escola Superior de Ciências e Pedagogia (ESCP), por meio do Parecer nº 16 de 1970, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Em março de 1974, a FESSC envolveu-se com o projeto de “Reconstrução Sócio-habitacional de Tubarão”, para a reconstrução de habitações destruídas pela enchente na região. Em 1977, novos cursos de nível superior, agora Licenciaturas, eram reconhecidos e os estudantes da FESSC envolviam-se em ações de extensão tais como projetos na área médico-odontológica nas escolas municipais e estaduais em convênio com a Prefeitura Municipal de Tubarão.

Ao completar 10 anos, de 1967 a 1977, a FEESC havia diplomado 1.827 profissionais de nível superior e seu patrimônio se multiplicara, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Evolução da FEESC de 1967 a 1977

1967	1977
1 sala alugada	11.500m ² de área construída e um campus universitário em obras
Área inexistente	161.715 m ² de terreno
50 alunos	Mais de 3.000 alunos
1 curso superior	17 cursos superiores Ensino de 2º Grau Ensino de 1º Grau Educação Pré-Escolar
Uma dezena de servidores	Duas centenas de docentes, técnicos e demais funcionários
Improvisação e tecnologia importada	Pesquisa científica orientada para as necessidades regionais registrada na publicação de mais de 70 trabalhos científicos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados publicados por Markun e Hamilton (2001)

A FEESC integrava um grupo profissionais que nela desempenhavam funções de direção e de assessoria técnica, assim como de docência. No ano de 1978, o Presidente da Fundação era Silvestre Heerdt, o Diretor de Pesquisas e Desenvolvimento era José Muller, o Diretor de Ensino era Wilson Schuelter, o Diretor do Departamento de Educação Permanente era Gerson Luiz Joner da Silveira e o Coordenador de Planejamento era Miguel Popoaski. Por muitos anos, os nomes destes gestores são repetidos na história da universidade.

É oportuno conhecer a estrutura de mudanças promovidas na história da instituição para reconhecer, como propõe Popkewitz (1997), os valores e interesses não-reconhecidos que estão inseridos nas práticas de escolarização.

O pesquisador sugere que sejam consideradas as “estruturas” na análise da reforma curricular. As estruturas são um elemento não-mencionado do ensino.

Muitos dos nossos padrões institucionais, comumente aceitos, foram na verdade criados como respostas a tensões sociais complexas, mas são agora considerados como parte natural das interações, linguagem e experiências diárias. (. . .) As estruturas não são estáveis, mas sofrem modificações constantes quando observadas no contexto apropriado dos campos sociais dentro dos quais ocorre a experiência humana. (POPKEWITZ, 1997, p.28)

Entre 1971 e 1979, uma experiência de reforma curricular do ensino médio ocorrida em Tubarão e coordenada por gestores da FEESC pode contribuir para que se compreenda a relação público-privado estabelecida entre a fundação e o Estado de Santa Catarina no município. Vejamos, então, aspectos da estrutura da mudança institucional que se repetem modificadas na trajetória da UNISUL.

Ocorria um esvaziamento das escolas particulares na época, com a ampliação das vagas no ensino público e gratuito e a maior facilidade de acesso ao município. A escola estadual estava sendo muito procurada, enquanto que as escolas privadas perdiam alunos.

Para fazer frente a este contexto, em comum acordo, escolas particulares e poder público mantiveram um projeto denominado Centro Intercolegial Integrado de Tubarão (CICIT). Em que consistia este acordo entre as instituições? Uma das mudanças introduzidas fazia com que os estudantes circulassem por diferentes escolas ao longo da semana, aproveitando horários e salas livres.

A reforma curricular baseada na LDB de 1971 motivava o redimensionamento das atividades realizadas pelos estudantes do 2º Grau e diversificava os ambientes de aprendizagem distribuindo as aulas em diferentes estabelecimentos públicos e privados. Os colégios Dehon e São José integravam-se à Escola Estadual, propondo um currículo comum. As áreas de Ciências Exatas; Comunicação e Expressão e Estudos Sociais funcionavam em escolas diferentes. Esta forma de racionalização buscava otimizar recursos na gestão de laboratórios, bibliotecas e corpo docente.

A mudança que merece maior destaque é a do financiamento do CICIT. Sob o argumento de “democratização do ensino”, com a circulação de alunos

pagantes e não pagantes de mensalidades pelos mesmos ambientes, introduziu-se a cobrança do ensino de todos, ficando isentos somente aqueles que comprovassem falta de recursos para arcar com as mensalidades. Os descontos nas mensalidades eram proporcionais às condições do solicitante e as bolsas eram pagas pelo governo estadual.

Para fundamentar a cobrança da vaga na escola pública-privada assim constituída, argumentava-se que a responsabilidade do Estado na educação gratuita estava prevista na LDB de 1971 para a idade de 7 a 14 anos, contemplando o Ensino Fundamental. Nos demais níveis, a educação era seletiva.

A mudança curricular que introduziu o currículo único nas escolas de ensino médio públicas e privadas de Tubarão naquele período da década de 1970 foi parte importante da estratégia que possibilitou a cobrança de mensalidades de todos os que pudessem pagar, independentemente da natureza pública ou privada das vagas que ocupavam. De acordo com Markun e Hamilton (2001, p.158) “O princípio, rigorosamente seguido, deveria ser este: quem pode pagar, deve pagar”. Nesta experiência, é possível visualizar como a reforma curricular possibilita um contexto em que a educação pública pode ser cobrada e recursos públicos financiam o ensino privado, não somente mediante empréstimos e doações, como até então havia ocorrido, mas também pela cobrança de mensalidades.

Conclui-se desta análise que a relação constante da educação privada com o financiamento público marca a trajetória da instituição em seu movimento pela mudança, na gestão, no currículo e no aspecto pedagógico.

2.1.2 O Sistema ACAFE e as instituições fundacionais de Santa Catarina

O Estado de Santa Catarina apresenta uma forte presença de instituições fundacionais como a UNISUL, que não têm fins lucrativos e se sustentam por meio do pagamento de mensalidades pelos estudantes. As fundações educacionais de Santa Catarina são entidades privadas que mantêm instituições comunitárias de ensino superior. Estas instituições foram criadas por atos públicos em seus municípios de origem, mas são instituições privadas e comunitárias.

Narrando parte da história da Educação Superior em Santa Catarina, Thomé (2003) relata que o Estado tentou sediar pela primeira vez o ensino superior em 1919, com o Instituto Politécnico. O empreendimento não foi adiante, de modo que sua primeira Faculdade, de Direito, foi fundada somente em 1932. Foram fundadas em anos posteriores as Faculdades de Ciências Econômicas, em 1943, de Farmácia e Odontologia, em 1952, de Filosofia e Medicina, em 1956, Serviço Social, em 1958, e Engenharia Industrial, em 1960. Estas Faculdades deram origem à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fundada em 1961. Como relata Thomé (2003, p.4)

Com exceção da Faculdade de Engenharia de Joinville, criada em 1956, que se incorporou a outras faculdades, de Lages (1965) e de Florianópolis (1964) para constituir a Universidade Estadual em 1965, a Educação Superior somente foi interiorizada em Santa Catarina a partir dos anos 1960, na maioria dos casos por iniciativas comunitárias municipais.

Os anos 1960 marcaram a primeira fase de expansão do ensino superior nas diversas regiões do Estado. O Conselho Estadual de Educação (CEE) de Santa Catarina foi criado e teve decisiva importância para o desenvolvimento da Educação Superior no interior do Estado nos anos seguintes. O CEE credenciou instituições, autorizou e reconheceu cursos de graduação no âmbito estadual de modo mais ágil e autônomo em relação à esfera federal.

A falta de investimento em políticas sociais públicas como educação superior começou a mostrar seus efeitos no final dos anos 1960, até o final dos anos 1970, quando a demanda tornou-se maior do que a oferta. A ineficácia do Estado no atendimento à demanda por educação superior ocasionou, nesta época, o nascimento e o crescimento de fundações educacionais criadas pelos municípios do interior, os quais mantinham igual ou maior poder econômico que o de Florianópolis.

Como descrito por Thomé (2003, p.4),

Na ausência de investimentos federais e da iniciativa privada, o Estado (também sem recursos financeiros) tomou iniciativas para criar um modelo alternativo próprio para o desenvolvimento e manutenção da Educação Superior, em parceria com as prefeituras municipais, processo no qual se inseriram as Fundações Educacionais

No estado de Santa Catarina, a expansão do ensino superior deveria “atender aos anseios das comunidades e as necessidades do mercado de trabalho e da produção” (THOMÉ, 2003, p.4). A busca por informação, conhecimento, diplomação, de acordo com Pegoraro (2006), levou municípios distribuídos em diferentes regiões do estado a criar fundações educacionais comunitárias, filantrópicas, regionais, com administração própria, trabalhando para o bem público, resultado da organização da sociedade civil.

Buscando compreender a configuração peculiar do sistema de educação superior catarinense, tão fortemente marcada pelo terceiro setor, Pegoraro (2006) observou que as instituições fundacionais deste Estado desenvolvem atividades antes executadas exclusivamente pelo poder público.

As instituições comunitárias podem ser entendidas como organizações privadas com objetivos públicos, pois se caracterizam pela união de pessoas que se propõem a trabalhar juntas por um mesmo fim. Criadas para não terem lucros, em nome do bem comum, quando estas instituições acumulam recursos, devem reinvestir para o alcance dos objetivos estabelecidos no projeto fundador.

Com estas instituições comunitárias, a sociedade civil substitui o papel do primeiro setor nas questões sociais. O termo sociedade civil, neste caso, significa empresários, associações e outras organizações sociais que se articularam politicamente para negociar a sua criação com os líderes políticos de seus municípios.

Criadas por Lei Municipal, essas fundações têm sua origem no direito público, mas as prefeituras municipais não assumem seus custos, o que as leva a buscar sua sustentabilidade na cobrança de mensalidades. Estas instituições são consideradas, por vezes, “IES públicas administradas de forma privada”. Pegoraro (2006, p.212) mostra que,

para o Estado de Santa Catarina, o oferecimento de ensino através de instituições do terceiro setor foi/é extremamente conveniente, pois, assim, os governos viam as demandas por ensino superior sendo atendidas pelas Fundações regionais, as quais, por outro lado, desobrigavam o poder público dessa atividade.

Em lugar de cobrar maior inserção do Estado no atendimento às suas necessidades, a população interessada supriu a demanda por educação superior por meio das fundações. A atividade das instituições fundacionais na educação superior gera um discurso que tende a eliminar os conflitos inerentes às dinâmicas da sociedade civil. Como destaca Pegoraro (2006), o crescimento dessas instituições pode ter abafado ou diluído as ideias, iniciativas e movimentos por educação superior pública nos municípios do interior do Estado de Santa Catarina.

As Universidades Comunitárias também podem ser vistas como instituições não estatais orientadas para o desenvolvimento regional. A regionalidade é uma importante característica das instituições comunitárias. Como define Lauxen (2006, p.238)

[...] a instituição regional costuma estar em constante diálogo com a comunidade, atendendo às suas necessidades e constituindo-se fator de integração a partir de cada realidade, buscando um projeto coletivo de desenvolvimento e um crescimento harmônico da região em que atua.

A Universidade Regional é uma instituição integrada à comunidade, catalizando iniciativas e ações voltadas para o desenvolvimento da região. De acordo com Lauxen (2006), a universidade regional,

[...] como instituição integrada à comunidade, agente de transformação social, terá como missão básica a promoção do desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, com vistas ao bem-estar e à valorização do homem no seu entorno, preocupando-se com o desenvolvimento econômico e social da região (LAUXEN, 2006, p. 238).

A concepção de universidade regional tem como principal característica a sua inserção em vários municípios do seu entorno. Este tipo de instituição apresenta como compromisso social alavancar o desenvolvimento regional por meio da formação pessoal, ética e competente, construindo conhecimento, proporcionando crescimento e promovendo a cultura.

A Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) organizou-se a partir de 1974, quando os presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado de Santa Catarina constituíram esta

entidade sem fins lucrativos. O primeiro Diretor da FESSC foi também o primeiro presidente da ACAFE no período de 1974 a 1978.

O objetivo desta associação de fundações educacionais é “promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior por elas mantidas, de executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal” (ACAFE, 2011).

Nos anos 1980, com o início da reforma do Estado, a Constituição de 1988, Art. 242, permitiu a cobrança de mensalidades por instituições de finalidade pública. As fundações municipais do Estado de Santa Catarina reunidas no Sistema ACAFE passaram a se expandir contando cada vez mais com estes recursos. Além disso, a Constituição Estadual de Santa Catarina (1989), no Art. 170, instituiu a oferta de bolsas de estudo em instituições privadas, o que reordenava a fronteira entre público e privado nas Instituições de Educação Superior. Essas políticas contribuíram para viabilizar a transformação das fundações educacionais em universidades a partir desse período (PEGORARO, 2006).

É importante destacar que, embora a existência de instituições privadas fundacionais seja marcante no Estado de Santa Catarina e por muito tempo estas instituições tenham preenchido uma lacuna deixada pelo Estado na oferta de Educação Superior, atualmente, comparando-se com os demais Estados brasileiros, Santa Catarina está na segunda posição na relação entre matrículas em instituições privadas e instituições públicas. O Estado tem 0,77 alunos na rede privada para cada aluno na rede pública, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2012.

De acordo com as informações divulgadas no portal da ACAFE na internet fazem parte do sistema as instituições de Santa Catarina relacionadas a seguir: UNIDAVI – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí; FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau; UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense; UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí; UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina; UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina; UNC – Universidade do Contestado; UDESC – Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina; UNERJ – Centro Universitário de Jaraguá do Sul; UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense; UNIBAVE – Centro Universitário Barriga Verde; UNIFEBE – Centro Universitário de Brusque; UNIVILLE –

Universidade da Região de Joinville; UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó; USJ – Centro Universitário Municipal de São José; IELUSC – Associação Educacional Luterana Bom Jesus.

O Quadro 2 mostra que a maior parte das fundações educacionais de Santa Catarina que compõem o sistema ACAFE foi criada nos anos sessenta e setenta do Século XX e obtiveram autorização para funcionar como universidades nos anos oitenta e noventa, com exceção da estadual, a Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, que se tornou universidade tão logo foi criada.

Quadro 2 - Fundações Educacionais de Santa Catarina

Instituição (Sigla)	Ano de criação	Local/Cidade	Ano de transformação em universidade
UDESC	1965	Florianópolis, Joinville, Lages	1965
FURB	1964	Blumenau	1986
FEPEVI – UNIVALI	1970	Itajaí	1989
FESSC – UNISUL	1964	Tubarão	1989
FUOCFEMARP – UNOESC	1969	Joaçaba	1995
FURJ – UNIVILLE	1965	Joinville	1996
FEARPE, FUNPLOC, FUNORTE, FEAUC, FEPLAC – UnC	1970	Caçador, Canoinhas, Mafra, Concórdia, Curitibanos	1997
FEDAVI – UNIDAVI	1966	Rio do Sul	1997
FUCRI – UNESC	1968	Criciúma	1997
UNIPLAC	1965	Lages	1999
FERJ – UNERJ	1976	Jaraguá do Sul	2000
FUNDESTE – UNOCHAPECÓ	1971	Chapecó	2002
FEBE – UNIFEBE	1973	Brusque	2003

Fonte: Adaptação dos quadros apresentados por Pegoraro (2006) com dados obtidos junto ao Sistema ACAFE.

Em 2014, o Sistema ACAFE é composto por 17 instituições. Destas, duas são públicas e gratuitas, sendo uma municipal e uma estadual, e 14 instituições são privadas e comunitárias. A educação superior do Estado é marcada por este tipo de configuração institucional: instituições privadas de caráter comunitário.

2.1.3 A transformação da FESSC em universidade

A gradual abertura política do final dos anos 1970 foi conquistada por meio da pressão dos movimentos sociais. Em 1979 ocorreu a primeira manifestação estudantil na FESSC, com cinco dias de greve e paralização de 150 alunos que solicitavam o afastamento de alguns professores, maior organização na Biblioteca, 10% de desconto no pagamento à vista das anuidades, término de obras para a prática de esporte e melhores condições de trabalho no laboratório. Em entrevista à imprensa, o Presidente Silvestre Heerdts criticou a distribuição de recursos para a educação superior pelo poder público, declarou que a FESSC é uma Fundação criada por iniciativa do poder público municipal e sobrevive basicamente das anuidades pagas pelos alunos.

Na década de 1980, novas manifestações estudantis contra aumento de mensalidades e pela qualidade dos cursos da FESSC ocorreram nas ruas de Tubarão em quase todos os anos. Além de pedir a redução dos percentuais de aumento das mensalidades, os estudantes pediam ainda mais verbas para a educação. Em meio às greves de estudantes pela redução do valor das mensalidades e por qualidade de ensino e às reivindicações dos professores por melhores salários, a UNISUL crescia em taxas elevadas, superiores a 300% ao ano.

Os gestores da instituição pleiteavam mais recursos junto ao poder público. A ação destes gestores remete à análise de reformas curriculares realizada por Popkewitz (1997). O pesquisador aponta que as relações de poder estabelecidas dentro das universidades tendem a tornar dominantes certos tipos de especialização.

Há necessidade de pessoas entendidas que possam negociar com os órgãos do estado e com os legisladores, enfatizando a administração, a negociação política e o monitoramento da obediência à regulamentação.

Estes especialistas com raciocínio instrumental assumem o poder acadêmico ou até intelectual (POPKEWITZ, 1997, p.229).

Após sua reeleição como presidente da fundação em 1986, Silvestre Heerdt manteve uma série de contatos em Brasília a fim de acelerar os projetos e recursos que vinham sendo negociados e buscar financiamentos. Os esforços políticos, pedagógicos e de gestão da instituição direcionavam-se para seu credenciamento como universidade, o que significaria maior autonomia para a criação de novas unidades universitárias e novos cursos.

Paralelamente aos embates com os estudantes, a FEESC buscava tornar-se uma universidade. Encaminhou o primeiro pedido formal à Comissão de Educação da Câmara Federal para sua transformação na Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina em 1979. Em 1984, a direção da FEESC encaminhou ao Conselho Federal de Educação uma carta-consulta declarando os propósitos da instituição. Em 1986, a conselheira relatora concluiu pela constituição de uma comissão que deveria acompanhar a instalação da universidade por um período de 24 meses. Neste período, a relatora e alguns professores de instituições federais componentes da comissão estiveram em Tubarão várias vezes reunindo-se com docentes, gestores, técnicos e estudantes.

Nestas visitas, os membros da comissão eram acompanhados por docentes da FEESC que buscavam organizar todas as ações necessárias para o atendimento aos critérios para o credenciamento da instituição como universidade. Havia muito a ser feito: o plano de qualificação docente e a harmonização dos regimentos das cinco escolas que constituíam a FEESC: a Faculdade de Ciências Econômicas e as Escolas Superiores de Ciência e Pedagogia, de Tecnologia, de Ciências da Saúde e Promoção Social e de Ciências Jurídicas, estabelecendo um arcabouço legal para o funcionamento da universidade. Esta movimentação institucional demandou dos docentes e gestores que compunham a comissão muito trabalho e estudo para adequação à legislação, produção de relatórios e interação com a comunidade interna para a transformação da FEESC em UNISUL.

A instituição, que contava com 18 cursos superiores, deixaria de ser uma das mil instituições isoladas de ensino superior do Brasil para entrar no círculo das cerca de 70 universidades existentes na época, “coroando o trabalho de uma

geração de professores, funcionários, estudantes e líderes comunitários” (MARKUN; HAMILTON, 2001, p.166). Ao final do processo, a comissão do Conselho Federal de Educação concluiu favoravelmente à solicitação da instituição. O mesmo grupo de gestores esteve no comando desde a fundação da FESSC e pôde comemorar o credenciamento como universidade em 1989.

2.1.4 A expansão da UNISUL

A expansão na educação superior se expressa pelo crescimento de matrículas, de cursos e de instituições. Dados reunidos por Neves (2012) mostram que, no começo da década de 1990, estavam matriculados 1.540.080 estudantes no ensino superior no Brasil. Esse número saltou para 2.694.245 de estudantes em 2000 e para 6.379.299 em 2011. Especialmente na última década, o Brasil assistiu a um notável processo de crescimento de seu ensino superior.

O ensino superior havia se expandido e consolidado entre os anos 1930 e 1970, principalmente em instituições públicas. A partir de então, iniciou-se uma inversão da matrícula do setor público para o setor privado. A busca por atender a demanda por mais vagas nas universidades brasileiras, nos anos 1980, promoveu o que Oliven (1990) nomeou de “paroquialização do ensino”. A pesquisadora observou, na época, que as faculdades isoladas se multiplicaram em cidades do interior e se expandiram na periferia dos grandes centros urbanos, oferecendo cursos de graduação sem levar em conta o padrão acadêmico.

A partir da década de 1990, a expansão centrada no setor privado continuou ainda mais enfática, bem como o declínio do financiamento das instituições públicas. A política de educação, hegemônica na América Latina, tendo por base a implementação de reformas que pretendem um modelo diversificado, flexível, controlado pela avaliação e focado na expansão, trouxe mudanças nas IES brasileiras, fortemente induzidas pelo Estado, com fundamentação nas políticas internacionais.

Neste mesmo período, as IES passaram a manter ou intensificaram uma agenda voltada à busca por sua sobrevivência. Morosini e Franco (2006) destacam que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1998-2002)

caracterizou-se, dentre outros aspectos, pela redução do papel do Estado nas políticas sociais, pela ênfase no setor privado, e pela constituição do Sistema Nacional de Educação marcado pela descentralização, diversificação e flexibilização nas modalidades de oferecimento. Como apontam as pesquisadoras, entre outras orientações do Banco Mundial acatadas por este governo, estava a avaliação da educação superior ancorada em conceitos de qualidade isomórficos e orientados para a tomada de decisão e o controle de qualidade.

Foi neste contexto que, tendo sido credenciada como universidade, a UNISUL passou a expandir-se para outros municípios e constituir-se como uma estrutura multicampi. A sede oficial da instituição é o Campus de Tubarão. A expansão para outros municípios iniciou em 1992, com a criação da atual unidade universitária de Araranguá. Ainda no Sul do Estado de Santa Catarina, foram criadas unidades em Imbituba, Içara e Braço do Norte. O campus da Grande Florianópolis, em Palhoça, foi implantado em 1996. Em 1999, com a criação do núcleo Unisul Aberta, teve início o desenvolvimento de atividades pedagógicas na modalidade EAD. O projeto consolidou-se com a criação do Campus Unisul Virtual, em 2005.

Na UNISUL, observa-se grande crescimento neste período. O quadro docente era composto por 403 professores em 1995, para 7.092 matrículas. Em 1996, já eram 470 docentes para 8.521 alunos. O número de matrículas e o quadro docente aumentavam ano a ano com a expansão da universidade. O desenvolvimento da instituição neste período é demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Indicadores da UNISUL de 1995 a 1998

Indicador	1995	1996	1997	1998
Número de Matrículas	7.092	8.521	10.601	13.294
Número de professores	403	470	548	771
Número de cursos de graduação	21	23	23	27

Fonte: Elaborado pela autora com dados disponíveis no portal da ACAFE.

Observa-se, na Tabela 1, que o número de cursos de graduação da UNISUL passou de 21, em 1995, para 27, em 1998. A década de 1990 foi a de maior desenvolvimento da UNISUL. Seu crescimento trouxe a necessidade de planejamento e organização dos processos pedagógicos e de gestão.

2.1.5 A articulação da estrutura acadêmica e a organização pedagógica

As ações de planejamento e de discussão de projetos para a universidade tornaram-se sistemáticas na UNISUL a partir de 1993, ano em que Silvestre Heerdt assumiu a Reitoria, após o mandato do primeiro Reitor, Prof. José Muller. Naquele ano, os primeiros seminários de planejamento estratégico propostos pela Pró-Reitoria Acadêmica iniciaram na universidade.

O Pró-Reitor era Gerson Luiz Joner da Silveira. O objetivo dos seminários era melhorar a qualidade dos serviços prestados pela UNISUL. Conta-se que

As reuniões envolvendo desde o reitor até os chefes de setor, passando pelos chefes de departamento, coordenadores de curso e gerentes de centro, foram realizadas em duas etapas, entre os dias 9 e 11 de agosto, no Hotel Sandrini, nas termas da Guarda, na margem esquerda do rio Tubarão (MARKUN; HAMILTON, 2001, p.191).

Em consequência das discussões realizadas nos seminários de planejamento estratégico de 1993 na UNISUL, um intenso processo de discussão mobilizado pela Pró-Reitoria Acadêmica, em 1994, resultou no desenvolvimento das primeiras matrizes para elaboração e reelaboração de projetos pedagógicos de curso. As matrizes apresentavam itens e princípios fundamentais que deveriam orientar a composição dos documentos.

As ações institucionais de formação dos professores da UNISUL podem ser identificadas desde 1990, em forma de cursos de curta, média e longa duração. Os cursos eram organizados para atender necessidades de organização didático-pedagógica dos docentes, como planejar o ensino e avaliar a aprendizagem. No período de 1995 a 1998, a UNISUL começou a desenhar um novo projeto pedagógico e colocou maior energia na formação dos professores. Até o ano de

1998, as ações foram realizadas em eventos pontuais, com participação voluntária dos professores.

A partir de 1998, por iniciativa da Pró-Reitoria Acadêmica/Pró-Reitoria de Ensino, foi determinado que a participação em ações institucionais de formação fosse obrigatória para todos os professores, formato desenvolvido daquele ano até fevereiro de 2001. O Programa envolvia eventos, palestras, seminários, oficinas e cursos, e era oferecido nos períodos de recesso de aulas e também durante o semestre letivo. Coordenadores de curso e assistentes pedagógicos eram convidados a contribuir na identificação e oferta de formação para os professores, conforme as necessidades específicas de cada área e curso.

O primeiro evento, realizado em fevereiro de 1998, denominou-se I Programa de Capacitação Docente – Formação Pedagógica. Como informam Paz et al (2006), compareceram 444 professores. Foram ofertados quatro módulos: “Técnicas de Ensino”; “Relacionamento Professor-Aluno”; “Do projeto pedagógico do curso à avaliação da aprendizagem” e “Estrutura e Funcionamento/O Planejamento estratégico”.

Em 2002 e 2003, o Programa, reorganizado, ficou sob a responsabilidade da Assessoria de Desenvolvimento Humano e Profissional e priorizou o atendimento aos professores ingressantes. Como descrito por Paz et al (2006), uma primeira parte envolvia informações sobre a universidade e era realizada a distância. Temas como organização da prática docente, elaboração do plano de ensino e de aula, metodologia e avaliação da aprendizagem, eram trabalhados na modalidade presencial.

Na edição de fevereiro de 2003, o Programa foi oferecido novamente também aos demais professores e “muitos dos participantes, em depoimentos escritos ao final da realização dos referidos cursos, manifestaram-se sobre a relevância dessa iniciativa para a melhoria de seu desempenho didático-pedagógico” (PAZ et al, 2006, p.7).

Em 2004, participantes da equipe de professores que assessorava a Pró-Reitoria Acadêmica/Pró-Reitoria de Ensino, engajaram-se na implantação de um novo programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da universidade. Paz et al (2006) explicam que a sua criação foi precedida de um

diagnóstico fundamentado em quatro fontes: a) relatório elaborado pela equipe da Avaliação Institucional sobre questões didático-pedagógicas, apontadas pelos estudantes no ano de 2002; b) relatório fornecido pela Ouvidoria da universidade; c) questionário aplicado aos Gerentes de Ensino, Pesquisa e Extensão dos campi no ano de 2003; e d) questionário aplicado aos professores, por amostragem, via e-mail, no ano de 2003.

Esta revisão da trajetória de ações de planejamento estratégico e de formação pedagógica na UNISUL, de 1993 até 2003, permite concluir que a criação de espaços de discussão entre os professores sobre objetivos institucionais e docência universitária assumiu diferentes contornos, de acordo com a política vigente na gestão de cada Reitor.

A partir de 2003, a UNISUL passou a se organizar em Unidades Acadêmicas (UnAs). Esta articulação diz respeito ao agrupamento dos cursos por área de formação, a fim de compartilhar recursos e articular as ações de ensino pesquisa e extensão. As atividades acadêmicas estão organizadas em quatro UnAs:

- UnA Educação, Humanidades e Artes (EHA);
- UnA Ciências Sociais, Direito, Negócios e Serviços (CSDNS);
- Unidade Acadêmica de Construção, Produção e Agroindústria (CPA) e
- Unidade Acadêmica de Saúde e Bem Estar Social (SBS).

Um dos reflexos deste processo de reorganização acadêmica foi a contratação dos primeiros assistentes pedagógicos. Até então, alguns coordenadores de curso convidavam professores para desempenhar funções pedagógicas, sem que estes, necessariamente, tivessem formação em Educação. Estes professores dividiam a assistência pedagógica com suas demais atividades na universidade.

Em 2003, o Programa de Assistência Pedagógica foi instituído e três assistentes pedagógicas especialistas em Educação foram contratadas para atuarem em tempo integral junto aos coordenadores e professores de determinados cursos para apoiarem a implementação dos projetos pedagógicos, num projeto piloto que continuou sendo desenvolvido nos anos seguintes.

Ainda em 2003, a UNISUL publicou o seu primeiro Projeto Pedagógico Institucional, produzido por uma equipe técnica composta por alguns professores da instituição sob a coordenação da Pró-Reitoria Acadêmica. Em 2004, participantes desta mesma equipe engajaram-se na implantação do programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da universidade.

Organizava-se, assim, a gestão pedagógica da universidade, sob a orientação da Pró-Reitoria de Ensino:

- quatro UnAs agrupando cursos por área de formação, assessoradas por assistentes pedagógicos e coordenadas por gestores nomeados em cada *campus*;

- programas de estágios, monitorias, pesquisa e extensão, articulados pelas Gerências de Ensino, Pesquisa e Extensão em cada *campus*;

- o Programa de Profissionalização Docente, voltado à formação pedagógica dos professores, com eventos de formação oferecidos nos meses de fevereiro e julho e outras ações de integração de professores;

- as comissões de elaboração de documentos institucionais orientadores das ações pedagógicas, como o Projeto Pedagógico Institucional, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os Programas das Disciplinas.

2.1.6 O investimento da gestão em Pedagogia Universitária

Minha história se cruza com a história da UNISUL no ano de 2005, quando passei a trabalhar na universidade, na função de assistente pedagógica, no Campus da Grande Florianópolis. Conforme descrito, a instituição buscava reconfigurar a sua gestão organizando-se em UnAs. Cada conjunto de cursos de graduação agrupados por área de formação deveria ter um coordenador de UnA, com o papel de articular os coordenadores de curso, com o apoio de um ou mais assistentes pedagógicos.

A atribuição dos assistentes pedagógicos era de assessorar coordenadores e docentes no planejamento do currículo e na implementação de projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Eu participava de uma equipe orientada pela Pró-Reitoria Acadêmica, posteriormente denominada Pró-Reitoria de

Ensino, Pesquisa e Extensão. As orientações eram recebidas da Pró-Reitoria de Ensino e a gestão local do trabalho em cada campus era coordenada pela Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão. Na instituição, permaneci trabalhando nesta função por nove anos.

O assessoramento pedagógico é definido por Cunha (2006) como ação intencional de acompanhamento e apoio aos processos pedagógicos produzidos em espaços escolares e não escolares.

O assessoramento pedagógico tem sido compreendido como uma ação política e institucional, pois, estando ligado a períodos históricos e projetos pedagógicos específicos, pode representar uma oscilação entre a função regulatória e a emancipatória. Na primeira perspectiva sua função é garantir o alcance de objetivos numa racionalidade de eficácia e eficiência; na segunda propõe-se a dar sustentação aos movimentos de construção da autonomia dos sujeitos envolvidos com processos pedagógicos (CUNHA, 2006, p.383).

Um fato que chamou a minha atenção, logo no primeiro ano de trabalho, foi o acompanhamento de um processo desencadeado no III Encontro de Gestores da UNISUL, realizado no mês de fevereiro de 2006 em Gravatal/SC. Este encontro reuniu por dois dias os coordenadores de curso, gerentes e assessores das Pró-Reitorias para integração e discussão dos rumos da universidade. Para contextualização dos objetivos do encontro, é relevante analisar uma carta enviada pelo Reitor Gerson Luiz Joner da Silveira como agradecimento aos participantes. Receberam a carta os coordenadores de curso, gerentes dos campi e assistentes pedagógicos que estiveram presentes. A carta continha o seguinte trecho:

O III Encontro de Gestores definiu importantes direções para a Instituição consolidar seus projetos de qualidade acadêmica. Ressaltam-se as direções que buscam a reformulação urgente dos Projetos Pedagógicos, a reavaliação das cargas horárias dos cursos com a realidade do mercado, o agrupamento das disciplinas comuns, a padronização das ementas das disciplinas afins, a ampliação da interdisciplinaridade, a implementação de disciplinas a distância e a revisão do calendário semestral para 20 semanas, entre outras (UNISUL, 2006, p.1).

Este conjunto de ações acadêmicas determinadas a partir das discussões realizadas no encontro de gestores tinha como objetivo contribuir para melhorar o desempenho da UNISUL em relação aos seguintes desafios apontados na carta: “ampliação do índice de satisfação do aluno e docente no processo de

aprendizagem, melhorando a qualidade e reduzindo índices de evasão, e do necessário equilíbrio financeiro” (UNISUL, 2006, p.1).

Observa-se, assim, que a “satisfação” dos estudantes e a redução dos índices de evasão se tornaram importantes direcionadores das práticas institucionais, assim como a busca por qualidade e sustentabilidade financeira. Para atingir os objetivos propostos, a instituição se propôs, conforme discutido no encontro e declarado na carta, a criar comitês de estudos para construir propostas de ação, envolvendo cada vez mais os gestores e os assessores da administração da instituição.

O incremento da qualidade e o estabelecimento de metas de gestão foi o caminho escolhido pela instituição para aumentar a “margem de contribuição” dos cursos. A “margem de contribuição” é análoga ao “lucro” das instituições privadas. A carta aos gestores anunciava:

[...] se a UNISUL não atingir as suas metas, claramente definidas, as dificuldades irão se multiplicar, em razão da velocidade das mudanças no cenário mundial, em que a Universidade precisa urgentemente se posicionar na vanguarda (UNISUL, 2006, p.1).

Considerando que as instituições comunitárias não visam lucro, a “margem de contribuição” pode ser compreendida como o valor que resta após o recebimento de recursos e o pagamento de despesas, que retorna para a manutenção e incremento das atividades da instituição. No encontro, que reunia mais de uma centena de gestores, docentes e técnicos, um consultor/palestrante propôs a seguinte estratégia para o aumento desta margem: reduzir a carga horária diária de aulas e ampliar a duração do semestre.

Um crédito corresponde a 15 horas de aulas e um professor recebe mensalmente pela carga horária semanal das disciplinas pelas quais é responsável. Reduzindo-se o horário diário das aulas, nas disciplinas de 4 créditos, por exemplo, as 60 horas de aulas presenciais seriam realizadas em 20 encontros de 3 horas. Neste caso, um mesmo professor horista que se deslocava à universidade 15 vezes por semestre para ministrar 60 horas de aulas, passaria a se deslocar 20 vezes para trabalhar uma disciplina com os estudantes. Paradoxalmente, ganharia pelas 3

horas de aula semanais efetivamente realizadas, e não mais por 4 horas de aula, como recebia anteriormente, inclusive, nos períodos de recesso.

Nem todos os gestores concordavam com a estratégia, mas esta foi implantada pelos dirigentes em seguida. O horário das aulas reduziu-se para 3 horas-relógio. O salário dos professores horistas teve também redução, em consequência da medida. As aulas passaram a começar mais cedo no semestre e terminar mais tarde. Reduziram-se os dias livres entre os semestres e a carga de atividades docentes aumentou. Os gestores argumentavam junto aos docentes dizendo que nada havia mudado, pois as férias de 30 dias a que tinham direito continuava acontecendo no mês de janeiro. Os professores comparavam seu plano de trabalho com seu contracheque antes e depois da medida e sentiam-se prejudicados.

Que papel cabia aos assistentes pedagógicos nesta mudança? O papel destes foi de orientar os professores a planejarem e diversificarem as estratégias de ensino, a fim de contarem com mais aulas planejadas para o ciclo letivo prolongado. Desta forma, mesmo frente a uma redução em sua remuneração, os professores eram convidados a participar de encontros de planejamento para reorganizarem seus planos de ensino para os novos semestres letivos, mais longos. Desempenhando esta função como funcionária da instituição, passei a interrogar-me sobre o papel dos assistentes pedagógicos nas iniciativas institucionais de mudança no planejamento curricular e formação dos professores.

A “reformulação urgente dos projetos pedagógicos”, mencionada na carta do Reitor passou a ser posta em prática num ritmo bastante intenso naquele mesmo ano. As diretrizes para a reformulação foram definidas pela Pró-Reitoria de Ensino, com fundamentação no trabalho de um grupo ampliado, composto por docentes e coordenadores de cursos de diferentes áreas, imbuídos da missão de construir PPCs sintonizados com as orientações apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

As diretrizes institucionais para a reformulação dos PPCs da UNISUL, em 2006, determinavam a composição dos currículos por um conjunto de disciplinas que incluísse algumas disciplinas comuns a todos os cursos da instituição, além de outras que fossem comuns por área. Coordenadores e colegiados de curso foram

solicitados a proporem PPCs cuja carga horária total se mantivesse no limite mínimo definido na resolução regulamentadora do currículo de cada curso, a fim de que os cursos não se tornassem mais dispendiosos e se mantivessem competitivos no mercado educacional. As disciplinas comuns a vários cursos possibilitavam reunir mais alunos numa mesma sala de aula e diminuir a oferta presencial de disciplinas comuns a vários cursos, passando a oferta-las na modalidade a distância.

Após a reelaboração dos PPCs e com o início de sua oferta para a matrícula dos estudantes em 2007 e 2008, os assistentes pedagógicos da UNISUL se dedicaram a planejar com os professores a implementação dos novos currículos. Muitos destes orientavam para ações interdisciplinares e projetos integradores das disciplinas. Currículos com esta característica demandam mais reuniões de planejamento e integração dos docentes para a produção conjunta de roteiros de trabalho e de atividades de avaliação. Enquanto coordenadores de curso, assistentes pedagógicos e docentes se envolviam de modo intenso com as ações interdisciplinares no ensino, a Reitoria passava a dar andamento a novas etapas do processo de gestão institucional.

Durante este período, em meio às pressões intrínsecas às relações de poder que constituem as políticas institucionais de desenvolvimento dos currículos, orientei meus esforços para estudar de modo mais aprofundado as situações que vivenciava. As experiências vividas na interação com os professores buscando auxiliá-los no planejamento neste contexto de mudança trouxeram-me inquietações. Que Pedagogia Universitária desenvolvíamos? Estaríamos contribuindo para a inovação pedagógica? Que docência universitária se constituía na interação com os assistentes pedagógicos neste contexto de mudança desencadeado pelos da instituição?

Com um projeto de pesquisa baseado nestas indagações, ingressei, no ano de 2009, no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Bazzo. No ano de 2010, vinculei-me ao Doutorado em Educação da UFRGS e, tendo defendido minha dissertação no mês de outubro de 2011, passei a trabalhar no projeto desta tese, que qualifiquei junto à banca examinadora em maio de 2012.

Trabalhando na UNISUL, realizei estudos discutindo a assistência pedagógica na Educação Superior e buscando atribuir sentido ao trabalho que realizava. Observei que muitas das atividades realizadas pelos assistentes pedagógicos ocorrem no nível de desenvolvimento do currículo que Sacristán (2000) denomina de apresentação do currículo prescrito aos professores. Isso ocorre num ritmo cadenciado pelas políticas nacionais e pelas políticas institucionais realizadas pela Pró-Reitoria de Ensino.

As conclusões do estudo realizado no Mestrado, junto ao Programa de Assistência Pedagógica da UNISUL, indicaram que as intervenções dos assistentes pedagógicos provocam mudanças ao longo do tempo, seja no âmbito da gestão dos cursos, seja no âmbito das práticas dos professores, no currículo em ação e no currículo realizado. Nos estudos de Doutorado, continuei interessada no desenvolvimento do currículo nesta instituição específica. Acompanhei uma nova fase de elaboração de projetos pedagógicos de cursos de graduação, no período entre 2010 e 2014, e busquei saber como se deu o investimento em Pedagogia Universitária pela gestão para implementar estes novos currículos.

2.2 O contexto das instituições comunitárias

As instituições comunitárias de Santa Catarina compõem o sistema de educação superior brasileiro. Este sistema se expandiu e diversificou nas últimas décadas. Neste item, caracterizo-o brevemente. Abordo ainda as políticas curriculares em andamento na educação superior brasileira, desde a LDB de 1996, situando a instituição pesquisada neste contexto de mudanças. Este caminho possibilita buscar a especificidade do desenvolvimento do currículo e da docência na instituição comunitária cuja Pedagogia Universitária foi pesquisada, a Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

2.2.1 Reforma curricular e elaboração de novos projetos pedagógicos

As reformas educacionais são conceituadas como um conjunto de medidas que objetivam a mudança no sistema educacional. No Brasil, foram e são resultantes, em geral, de atos normativos do poder legislativo, ou do poder executivo. No contexto de tais reformas, temos vivido, desde a LDB de 1996, também um processo de reformas curriculares.

Ao definir reformas curriculares, Krahe (2006, p.190) destaca que

Os currículos, para os diferentes níveis de ensino, vêm sendo objeto de questionamento, tendo em vista a proposta de se criarem novas formas de conhecimento, novas práticas em sala de aula, construções coletivas dos estudantes dentro de uma perspectiva de experiências emancipatórias.

As políticas curriculares nacionais desenvolvidas no Brasil nos anos 1990 e 2000 enfatizaram conceitos como interdisciplinaridade, competências, relação teoria e prática, entre outros. A disseminação destes conceitos, bem como a revisão dos conteúdos e cargas horárias dos cursos, teve efeitos significativos sobre a organização dos projetos e currículos nas instituições.

As políticas de educação superior desencadearam uma reforma educacional com importantes implicações para a gestão pedagógica, especialmente nas instituições privadas e comunitárias. Para compreender as implicações das reformas curriculares no ensino de graduação pós-LDB de 1996, é oportuno retomar os principais movimentos estatais que as constituíram no Brasil nas últimas décadas.

A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995, vinculado ao Ministério da Educação, foi decisiva para desencadear o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A Câmara de Ensino Superior (CES) do CNE passou a articular a reforma dos currículos dos cursos de graduação no Brasil: bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia.

As primeiras ações em direção à mudança dos currículos dos cursos de graduação, promovida pelo CNE, podem ser identificadas no Parecer CNE/CES nº 776 de 1997. Este Parecer apresentou a orientação geral para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

O Parecer CNE/CES nº 776 de 1997 promoveu a ampliação da liberdade de composição da carga horária e das unidades de estudos a serem ministradas nos currículos. São propostas condições para a redução na duração dos cursos e a flexibilidade na sua estrutura curricular. De acordo com o referido Parecer, os novos currículos devem articular teoria e prática e sua composição deve se caracterizar por uma sólida formação geral, aliada a práticas de estudos independentes e ao reconhecimento de habilidades e competências adquiridas no mundo do trabalho.

Além dessas medidas, outras ações foram importantes para que tivéssemos atualmente um quadro de permanente busca das instituições por adequação às regulamentações apresentadas pelo Estado, especialmente no que se refere a ações de planejamento e avaliação nas universidades.

O processo de reforma educacional que passou a se desenvolver nos anos 1990 e sua intervenção direta sobre a Educação Superior revela-se também em Leis como: - Lei 91931/1995, que institui o Exame Nacional de Cursos (Provão); - Decretos 2306/1997 e 3869/2001, que estabelecem a tipologia das Instituições de Ensino Superior, diferenciando universidades de outros tipos de instituições igualmente válidas para a formação neste nível de ensino; - Medida provisória 147/2003 e Lei 10861/2004, que instituem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BAZZO, 2006).

As proposições apresentadas nos documentos e debates nacionais, aos poucos, foram sendo absorvidas pelas instituições. O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad), em sua reunião anual de 1999, ratificou a posição de que os novos currículos deveriam garantir a flexibilidade em sua estrutura.

No Documento Conceitual para Sistematização das Diretrizes Curriculares, o ForGrad indicou como relevante que o estudante pudesse escolher entre diferentes caminhos para a sua formação. Propôs a variedade na oferta de tipos de atividades para a integralização curricular; a articulação entre as atividades desenvolvidas pelos estudantes no âmbito da universidade e aquelas de seu campo de atuação profissional; e ênfase em atividades centradas na criatividade e na capacidade de (re)construir, (re)estruturar, (re)ordenar e buscar novas interpretações para as situações propostas.

Revisitando políticas curriculares de educação superior realizadas desde a segunda metade dos anos 1990 no Brasil, vemos que a promulgação da LDB de 1996 e as DCNs trouxeram orientações mandatórias inclusive para as universidades cujos efeitos vêm se desdobrando e repercutindo nos formatos institucionais. Franco et al (2010, p. 119) destacam que

A LDB 1996 é um marco regulatório da expansão da educação superior brasileira por abrir as portas para vislumbrar mudanças que se refletem na organização acadêmica.

Entre os aspectos decorrentes deste marco legal destacados pelas pesquisadoras estão a expansão da EAD, e da Educação Tecnológica, a internacionalização da Educação Superior e os novos modelos acadêmicos. Morosini, Franco e Segenreich (2011) expõem efeitos da LDB de 1996 sobre a expansão, a diversificação e a avaliação da educação superior, que se refletem na flexibilização da oferta de formação. As medidas estatais pós-LDB de 1996 têm efeitos na

[...] a diversidade e diversificação de formatos e de modalidades na organização institucional e acadêmica, que parecem estarem consonância com as políticas de regulação que impregnam a Educação Superior brasileira, com as tendências de internacionalização, diversidade, flexibilização e privatização (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011, p.126).

Nesta perspectiva, desde o final dos anos 1990, estão em evidência a formulação de Planos de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos Institucionais e Projetos Pedagógicos dos Cursos. As instituições foram instadas a registrar suas intenções e concepções pedagógicas em documentos formais, reescritos periodicamente a partir da avaliação das ações realizadas. A cultura avaliativa tem tido destaque na dinâmica das instituições, bem como a tomada de posição frente às avaliações externas.

Na educação superior, a ênfase do planejamento curricular se desloca, cada vez mais, do ensino de conteúdos para o desenvolvimento de competências. Os currículos mínimos foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), nas quais o conceito de “competência” ganha destaque. De acordo com Freitas (2002, p. 156),

[...] a definição de currículos nacionais (tais como os PCNs) e diretrizes nacionais, em termos das competências, tem se complementado com o estabelecimento de sistemas de avaliação. Desse modo, o currículo por competências passa a ser uma necessidade, já que exige a definição de desempenhos que demonstrem a sua aquisição e que possam, portanto, ser avaliados.

A política educacional brasileira prescreve uma perspectiva de planejamento curricular de transição do ensino por objetivos para o ensino por competências, avaliado nos exames nacionais. Fernandes (2006) define “Competências” como um conceito polêmico e polissêmico identificado nas Diretrizes Curriculares e em outros documentos oficiais. O conceito implica sempre num fazer, que requer um conjunto de saberes, aos quais não se reduz, na medida em que a eficácia da ação é necessariamente considerada na mobilização de conhecimentos para atuar em situações concretas implicada nas competências. Não é objetivo deste trabalho discutir o conceito de competências e sua aplicação na conformação dos currículos. É importante o destaque de que é um conceito reiterado nos documentos da política educacional, do qual as instituições, cada uma a seu modo, procuram se apropriar na organização dos projetos pedagógicos, a fim de atender as orientações mandatórias e regulatórias dos currículos.

Quanto aos bacharelados, a regulou a carga horária mínima e os procedimentos relativos à sua integralização. Cada curso teve suas Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas e, em muitos casos, reformuladas, resultando em mudanças também nos projetos pedagógicos das instituições. As DCNs definiram um conjunto de competências e habilidades gerais a serem adotadas no ensino de graduação em âmbito nacional pelas instituições de ensino superior.

No caso específico dos cursos superiores de tecnologia, estes respondiam a uma diretriz geral na década de 1990 e tiveram sua forma de organização alterada a partir do Parecer CNE/CES Nº: 277/2006, que estabeleceu sua organização em Eixos por afinidade, apresentados no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, instituído pelo Decreto nº 5.773/2006. O referido catálogo orienta as cargas horárias mínimas e o perfil de formação de cada curso de graduação tecnológica. Sua última edição, publicada em 2010, é o principal documento orientador da elaboração de projetos pedagógicos destes cursos de graduação.

No campo das licenciaturas, as Resoluções 1 e 2/2002 e 1/2006 do CNE levaram os cursos a sofrerem importantes modificações em direção à reflexão sobre a prática na formação de professores. Krahe e Gravy (2007) descreveram como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores provocaram movimentos de mudança curricular nas IES.

Desvelamos indícios de que os cânones da racionalidade instrumental são deixados de lado, ainda que com relutância por parte de alguns docentes, e as propostas ligadas a ideias de reflexividade, trabalho colaborativo e principalmente da construção de licenciandos/licenciados autônomos toma lugar e tenta se concretizar (KRAHE; GRAVY, 2007, p.8).

Investigando os movimentos construídos em universidades gaúchas após a promulgação da LDB e Resoluções nº 1 e nº 2 de 2002 e nº 1 de 2006 do CNE, as autoras revelaram esforços tanto de instituições públicas quanto privadas de modificações profundas nas suas propostas.

Na década de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram sendo publicadas, resultando em adequações na carga horária de atividades e na relação entre conteúdos e competências na formação de cada perfil profissional. A cada ano, um ou mais cursos de graduação tiveram suas DCNs reformuladas, com efeitos que não tardaram a resultar em modificações nos seus currículos nos diferentes tipos de instituição: públicas ou privadas, particulares ou comunitárias.

Os processos institucionais que vivenciamos na primeira década do Século XXI foram articulados nacionalmente nas políticas dos anos 1990. As universidades brasileiras vêm transformando suas práticas e se reconfigurando frente a estas políticas educacionais em desenvolvimento no país desde o final do Século XX, tendo sido a década de 2000 um período de elaboração e re-elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

As políticas educacionais do período provocaram processos institucionais de formulação e reformulação de projetos pedagógicos nas universidades. Passadas quase duas décadas da publicação das orientações gerais para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no Parecer CNE/CES nº 776/97, as mudanças curriculares em andamento nas instituições já representam a segunda ou terceira tentativa do seu corpo docente e administrativo de produzir, ao mesmo

tempo, a adequação à legislação e a inovação curricular por meio da reformulação de projetos pedagógicos de curso.

As instituições de ensino superior (IES) buscam interpretar as regulamentações do ensino de graduação e construir suas propostas, que podem ser de fato inovadoras, ou apenas trazer “novas roupagens para velhos discursos” (KRAHE, 2007). Além de construir suas propostas, as IES procuram disseminar internamente os novos conceitos, de acordo com suas finalidades político-organizacionais.

As políticas educacionais das últimas décadas provocam a constituição pelas instituições de espaços de formação na elaboração de novos projetos pedagógicos. As trocas e discussões nestes espaços podem incidir sobre as práticas dos professores e sobre a sua docência, contribuindo para a inovação curricular. Desta forma, além de modificar os currículos, a reforma curricular pode trazer novas exigências de profissionalização dos professores deste nível de ensino, reconfigurando a docência universitária.

2.2.2 Políticas educacionais e regulação da educação superior

A política de educação superior brasileira tem tido como efeito a expansão, a diversificação e avaliação do sistema, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, com ênfase no setor privado. A *expansão*, a *diversificação* e a *avaliação* são características que marcam também a identidade das Universidades Comunitárias e confirmam a sua inserção no mundo globalizado, implicando, nos dizeres de Morosini e Franco (2006) em internacionalização e competitividade. Estas características se relacionam às práticas de gestão desenvolvidas por estas instituições.

Conforme sistematiza Barroso (2006), a regulação da educação superior assume diferentes concepções de acordo com o nível em que aparece: transnacional, nacional, microrregulação local e metaregulação.

A regulação internacional está geralmente relacionada a organismos como o Banco Mundial e a UNESCO. Seus documentos agem como influência às

regulações nacionais, as quais, estas sim, tem sentido institucional do estado e de sua administração, envolvendo coordenação, controle e influência sobre o sistema de ensino no contexto de ação de diferentes atores sociais. A regulação combina burocracia e profissionalismo e formas institucionalizadas de intervenção do Estado.

A regulação que ocorre no âmbito nacional sofre pressões de associações organizadas para evidenciar as demandas do segmento que representam. Enquanto as instituições comunitárias de educação superior do Rio Grande do Sul são representadas pelo COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, as instituições de ensino superior comunitárias de Santa Catarina, por sua vez, articulam-se no Sistema ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais. As próprias instituições costumam interagir com o poder público para negociar suas demandas. Relatei neste capítulo e servem como exemplo as frequentes visitas do Presidente da FESSC a Brasília no final da década de 1980 no processo de transformação da fundação em universidade.

A regulação em nível nacional no Brasil faz-se tomando como referenciais básicos os resultados da avaliação institucional realizada no marco do SINAES, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Lei nº 10.861/2004). A avaliação institucional, na prática, tem sido o mecanismo orientador para o reconhecimento dos cursos e o credenciamento das instituições. Os principais processos de regulação são a autorização e o reconhecimento de cursos; e o credenciamento e renovação de credenciamento de instituições de Educação Superior.

Franco (2006) destaca que a LDB de 1996 menciona estes processos em seu Art. 46, dizendo que “terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. Nos parágrafos do artigo é estabelecido que “§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento”.

A microrregulação local é “[...] o processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso

de diferentes atores e lógicas, racionalidades e estratégias” (BARROSO, 2006, p.57). Para este autor, a microrregulação se apresenta tanto em presença de uma perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, como numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência organizacional.

A análise da dinâmica das mudanças institucionais ao longo do tempo permite observar os efeitos da microrregulação do sistema de educação superior. O estudo do caso de uma instituição contribui para analisar como a instituição se posiciona no contexto regulado e que modelo de gestão adota. Estes aspectos compõem a sua identidade institucional e trazem implicações para a docência na universidade.

Os modos de regulação do sistema de educação superior e os modelos de universidade escolhidos para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão trazem implicações de diferentes naturezas para Pedagogia Universitária, a gestão e a docência em cada contexto institucional.

2.2.3 As instituições comunitárias no sistema de educação superior brasileiro

É difícil caracterizar o sistema de educação superior brasileiro. Sabemos que é jovem, pois somente em 1920 a primeira universidade ainda existente foi criada no Rio de Janeiro, reunindo a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito.

A educação superior consolidou-se no Brasil com dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado, abarcando hoje um sistema complexo e diversificado de instituições.

As IES são classificadas segundo dois critérios: o da organização acadêmica e de categoria administrativa. De acordo com o primeiro critério, distinguem-se em instituições universitárias, - as universidades: que tem como função o ensino, a pesquisa e a extensão; devem ter 1/3 dos professores com título de mestre ou doutor e 1/3 trabalhando em tempo integral; e – os centros universitários: que se caracterizam pela oferta qualificada do ensino, não precisam

manter atividades de pesquisa e gozam de autonomia para criar cursos ou vagas. As IES não-universitárias compreendem as faculdades e centros tecnológicos, voltados basicamente para as atividades de ensino e sem autonomia. Estas instituições dependem do Conselho Nacional de Educação para aprovação de novos cursos e vagas.

Quanto à categoria administrativa, as IES podem ser públicas federais, estaduais ou municipais, totalmente gratuitas e mantidas pelos respectivos poderes; ou privadas, com distintos tipos, como comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares. Os três primeiros tipos de IES privada referem-se a instituições sem fins lucrativos.

As IES particulares podem estar vinculadas a mantenedoras com fins lucrativos em sentido estrito, tanto quanto àquelas sem fins lucrativos, mas que não se enquadram no tipo filantrópico (LDB 9.394/96 e decretos 3.860/01 e 2.406/97) (NEVES, 2012).

De acordo com sua categoria, as instituições apresentam especificidades e demandas próprias na relação com as políticas públicas.

Outra característica do sistema de educação superior brasileiro está no tipo de vinculação das IES ao sistema federal ou aos sistemas estaduais e municipais. O sistema federal (Art.16, LDB 9.394/96) compreende as IES mantidas pelo poder público; as IES criadas e mantidas pelo setor privado; e os órgãos federais de educação. Ou seja, todas as instituições estão submetidas às leis e regulamentações do poder público com relação à criação, autorização e reconhecimento de cursos e o credenciamento e reconhecimento de IES (NEVES, 2012). Os Conselhos Estaduais de Educação podem ter maior ou menor intervenção na organização do sistema, de acordo com a vinculação das instituições, o que traz implicações para a sua microrregulação.

O Estado realiza a regulação do sistema de educação superior por meio de normas e procedimentos de verificação, supervisão e fiscalização das condições de cursos e de instituições de Educação Superior, visando à garantia de um padrão de qualidade. A regulação faz-se tomando como referenciais básicos os resultados da avaliação institucional realizada no marco do SINAES, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Atualmente, os principais processos de regulação são a autorização e o reconhecimento de cursos; e o credenciamento e renovação de credenciamento de instituições de Educação Superior. As instituições buscam atender aos referenciais básicos de qualidade para se manterem em atividade.

Deste modo, vemos que as políticas de educação superior regulam direitos e deveres, preferências, objetivos, princípios e formas de organização deste nível de educação, bem como “estabelecem quem é autorizado a criar e gerir as instituições e os programas acadêmicos” (LUCE, 2006, p.166).

Como aponta a pesquisadora “as políticas de Educação Superior definem os territórios, as práticas e os signos acadêmicos, reconhecidos pelo Estado e pela sociedade” (LUCE, 2006, p.166). Tais políticas determinam “[...] quem tem legitimidade para a prática acadêmica e quais práticas e produtos acadêmicos são legítimos (LUCE, 2006, p.166). Os critérios assim estabelecidos, podem obrigar as instituições a mudar determinados aspectos de sua organização para se adaptarem à legislação.

Franco (2007, p.7) também chama a atenção para o papel indutor do Estado, argumentando que, no Brasil, as regulamentações estatais da educação se respaldam na Carta Magna de 1988, que estabelece diretrizes e bases comuns para este e outros distintos setores, e numa lei geral, que é a LDB de 1996, todavia

[...] Leis complementares e uma massiva legislação satélite desdobrada em políticas públicas tornam o setor educacional ao mesmo tempo centralizado, especialmente na educação superior, e descentralizado em decisões e esferas específicas de outros níveis (FRANCO, 2007, p. 8).

No Brasil, a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2002 – 2006) declarou o compromisso de ampliação do papel do público e o aumento de vagas na educação superior, com ênfase nas universidades públicas. Ainda assim, as mudanças produzidas pelas políticas educacionais dos anos 1990 continuaram a fazer efeito. O discurso das agências multilaterais foi eficiente para promover nas IES a busca por produtividade.

Desde então, nos últimos 10 anos, as matrículas dobraram, passando de 3,5 para 7,0 milhões de alunos, de acordo com o último Censo da Educação

Superior. No período 2011-2012, as matrículas cresceram 4,4%, sendo 7,0% na rede pública e 3,5% na rede privada. As IES privadas têm uma participação de 73,0% no total de matrículas de graduação. Em 10 anos a rede pública cresceu 74%. Neste período, as matrículas na rede federal dobram de tamanho e, entre 2011-2012, cresceram 5,3% e já têm uma participação de 57,3% da rede pública, superando a marca de 1,08 milhão de matrículas (NEVES, 2012).

No período 2011-2012, as matrículas cresceram 3,1% nos cursos presenciais e 12,2% nos cursos a distância. Os cursos a distância já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação. Segundo o Censo da Educação Superior de 2012, a distribuição de matrículas nos cursos a distância por categoria administrativa e organização acadêmica indica que as universidades privadas que concentram o maior número de matrículas em cursos de graduação a distância. Entre as universidades privadas estão as comunitárias (NEVES, 2012).

Conclui-se, assim, que as políticas de expansão do sistema de educação superior iniciaram com as universidades públicas nos anos 1970, continuaram nos anos 1980 e 1990 com ênfase nas instituições privadas e deram maior ênfase às instituições estatais a partir de 2003. Mesmo com maior presença de instituições públicas, as instituições privadas também continuam se expandindo.

Esta expansão ocorre também em territórios geográficos de atuação das instituições comunitárias e está ligada à competição interinstitucional na ocupação de espaços. Instituições comunitárias podem abrir novas unidades universitárias apenas para ocupar o espaço que poderia vir a ser ocupado por outras instituições privadas. Por outro lado, as instituições comunitárias também podem perder alunos de suas unidades universitárias com a expansão e interiorização de instituições estatais.

As instituições comunitárias sofreram particularmente a regulação das políticas de educação superior pela dificuldade de sua conceituação dentro da categoria de instituições privadas.

Morosini e Franco (2006) realizaram estudos sobre a gestão das Universidades Comunitárias do Estado do Rio Grande do Sul. Entrevistando gestores de instituições comunitárias gaúchas, no período de realização do estudo,

as pesquisadoras identificaram como principais tensões, na **visão dos seus gestores**:

- a dificuldade das universidades comunitárias em serem reconhecidas em sua especificidade pelo governo federal, após terem cumprido o papel do Estado em regiões em que o ensino superior não existia;

- dificuldade em manter o ensino superior acessível e de qualidade, com mensalidades em valor adequado ao demandado pelos estudantes de classes menos favorecidas, considerando que a filantropia destas instituições em ações de extensão vinha sendo contestada pela União;

- não reconhecimento público de que é possível bem administrar as universidades no atual contexto de crise econômico-financeira e acirramento da dependência ao global sem submetê-las ao mercado.

Longhi, Franco e Rocha (2009) revelam que, na última década, a disponibilidade de dados de fontes oficiais sobre as instituições públicas e privadas e a diferenciação das instituições na categorização, como comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas, permitiu maior visualização dos contornos deste segmento. De acordo com estas autoras, este foi um dos fatores que propiciou o respaldo que faltava para que um movimento mais sistemático em busca de reconhecimento público das instituições comunitárias viesse a se organizar.

As pesquisadoras destacam que, entre 2007 e 2009, registrou-se ampla movimentação deste segmento, primeiro envolvendo IES apenas do Rio Grande do Sul e, posteriormente, as congêneres de Santa Catarina. A sistematização por elas realizada permite verificar as referências do movimento articulatório que revigorou posicionamentos sobre a identidade institucional e o modelo dessas IES: as características das instituições comunitárias destes dois Estados do Sul do Brasil foram divulgadas em trabalhos como o de Neves (1995) e o de Paviani (1995), em estudos como o de Both e Frantz (1985), em livros e capítulos de livros, como o de Bittar (2006), Pegoraro (2006), Frantz e Silva (2002), Guareschi (2001), Franco (1997), Marques (1984) e Schmidt (2009); em artigos como o de Franco e Longhi (2008) e em teses, especialmente a de Solange Longhi, defendida em 1998. A preocupação em divulgar experiências institucionais provocou uma verdadeira retomada conceitual e mobilização das associações de instituições comunitárias.

Ainda de acordo com Longhi, Franco e Rocha (2009), é possível afirmar que este esforço de identificação destas instituições resultou em fortalecimento das articulações para o encaminhamento do Projeto de Lei das Instituições Comunitárias junto ao Ministério da Justiça em 2009, resultando na Lei das Comunitárias de 2013.

Com a Lei 12.881, sancionada em 13 de novembro 2013, a chamada Lei das Comunitárias, ainda muito recente no momento de realização desta pesquisa, as instituições comunitárias nutrem expectativa de reconhecimento de sua natureza.

A Lei “Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências”. Indica que a IES comunitária passa a ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas; receber recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades de interesse público; ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais; oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público, de modo a bem aproveitar recursos físicos e humanos existentes nas instituições comunitárias, evitar a multiplicação de estruturas e assegurar o bom uso dos recursos públicos (Lei 12881/2013, Art. 2º).

A definição mais precisa das instituições comunitárias pela Lei nº 12.881 de 2013 as credencia para concorrerem a financiamentos federais, anteriormente destinados exclusivamente a instituições públicas. O maior acesso a recursos financeiros por estas instituições, que já contavam com recursos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e de outros tipos de financiamento público, além de isenções públicas federais e estaduais, contribui para diminuir o endividamento e prover as instituições com fundos para reinvestimento em seu próprio sustento. Poderá ser uma saída para o endividamento e a dificuldade de garantir a sustentabilidade de suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Também recentemente, o governo federal lançou o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012. O PROIES tem como objetivo assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de

instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal, por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais. As mantenedoras que tiverem o requerimento de moratória e parcelamento deferidos poderão proceder ao pagamento de até 90% (noventa por cento) do valor das prestações mensais mediante a utilização de certificados emitidos pelo Tesouro Nacional, na forma de títulos da dívida pública, em contrapartida a bolsas integrais a serem concedidas em cursos de graduação presenciais com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

A negociação de dívidas ou o perdão das mesmas e a busca da obtenção de recursos públicos e privados fazem parte das políticas institucionais de busca por sustentabilidade financeira, em interação com as políticas nacionais de educação superior. O financiamento do ensino de graduação por meio de programas federais como o FIES e o PROUNI, o acesso a recursos e o estabelecimento de parcerias previsto na Lei das Comunitárias, e as possibilidades criadas pelo PROIES, torna-se significativo para a gestão da instituição comunitária.

Concordo com Luce (2006) quando aponta, entre as principais questões da política educacional no Brasil, as relativas à democratização do acesso e à qualidade do ensino. Para a autora, as discussões sobre a política educacional estão “frequentemente imbricadas na polêmica entre os deveres e prerrogativas do Estado (o público) e os interesses privados” (LUCE, 2006, p.166).

Considerando-se filantrópicas, muitas instituições comunitárias retiveram impostos federais na fonte de seus funcionários e não repassaram à União. Tendo esta característica questionada pelo poder público, as instituições passaram a ser cobradas e foram consideradas devedoras. Com o PROIES II, a UNISUL e outras instituições do sistema ACADEMIA poderão ter dívidas junto à Receita Federal parceladas.

Frente ao contexto de dificuldade na manutenção de seu financiamento, Morosini e Franco (2006) observam que as instituições comunitárias têm buscado assumir características de competitividade e prontidão para a mudança, aproximando-se do modelo de gestão universitária sustentável valorizado em documentos da política internacional e nos marcos regulatórios nacionais como o

Plano Nacional de Educação e a “Lei das Comunitárias”. Programas voltados à renegociação de dívidas, financiamento e parcerias têm se destacado pela movimentação que tem provocado nas IES comunitárias. É uma forma de relação público-privado regulatória do campo da educação superior.

Entrevistando gestores de instituições comunitárias gaúchas, Morosini e Franco (2006) demonstraram que estes

[...] aspiram a uma base diversificada de financiamento, mas ressaltam a importância de recursos do governo federal. Eles se defrontam com dificuldades financeiras, mas têm expectativa de financiamento de projetos. [...] O PDI, a gerência profissional e a experiência de gestão são estratégicos e vias de fortalecimento na busca de recursos externos (MOROSINI; FRANCO, 2006, p. 14).

A busca por sobrevivência e sustentabilidade das instituições coloca a gestão universitária frente a frente com novas demandas e obriga as instituições a estarem prontas a mudar. Os estudos de Morosini e Franco (2006) possibilitam inferir que as instituições comunitárias

[...] estão construindo o caminho que as torna sustentáveis, na ótica de uma cultura contínua de mudança, ancorada nas vontades políticas da introdução de inovações, que tenham presente a qualidade, mas, também, a missão maior da universidade, que envolve a produção e o uso do conhecimento como um serviço ao público (MOROSINI; FRANCO, 2006, p.15).

As reformas educacionais de proporção mundial “provocam o estabelecimento de políticas em nível governamental e institucional que se refletem diretamente na estrutura do ensino superior público e privado” (LONGHI; FRANCO; ROCHA, 2009, p.2), o que se expressa na diversificação nos modelos institucionais e na flexibilização do ensino.

As mudanças realizadas pela gestão universitária em resposta ao contexto em que se situam, com “[...] a diversificação de cursos, programas, certificações, diplomas e atividades de pesquisa e extensão é estratégia para responder mais focalizadamente às demandas sociais, ao bem comum” (LUCE, 2006, p.169). Para as instituições privadas, a diversificação das atividades, programas e currículos também se configura como estratégia de competição.

A capacidade de mudança, que está em grande parte sob o próprio controle da instituição, terá implicações para o desenvolvimento bem sucedido da IES e ganha contornos específicos quando se trata das instituições privadas comunitárias. A pesquisa de Franco e Morosini (2006) revelou a preocupação dos gestores das instituições comunitárias com a *diversificação* da educação superior que mercantiliza o ensino. Esta seria uma “armadilha” a ser evitada pelas instituições desta natureza. O risco sempre existente na busca das instituições pela sobrevivência é o favorecimento da mercantilização da educação.

2.2.4 A mercantilização da educação superior

A mercantilização da educação superior é definida como a transformação do bem público da Educação Superior em serviço a ser usufruído pelos que puderem adquiri-lo, como se adquire qualquer outro bem de consumo. Com a mercantilização da educação superior, a educação é vista como mercadoria e não como direito público (LONGUI, 2006).

A visão mercantilista compreende a educação como possibilidade de ganhos e lucros financeiros. A mercantilização na educação atinge a todos os tipos de instituição, e não somente as instituições privadas *stricto sensu*.

Este processo tem relação com a crise institucional da universidade analisada por Santos (1997; 2010), agravada no mundo todo pelo recuo no financiamento do Estado à Educação Superior. As causas e consequências desta crise está presente em diferentes países, assumindo características próprias em cada contexto. Como aponta Longhi (2006), é um fenômeno que vem se intensificando desde o final do século XX, constituindo parte integrante da globalização capitalista.

A educação superior se defronta com desafios cada vez mais elaborados no que se refere ao cumprimento de suas finalidades pedagógicas e de produção de conhecimento. Nos anos 1980 e 1990, as instituições públicas sofreram os efeitos da perda de prioridade das políticas sociais e da globalização mercantil da universidade no contexto do neoliberalismo. As crises e desafios à universidade apresentados por Boaventura de Sousa Santos em 1996 se agravaram no mundo

todo com a retirada progressiva do financiamento público da educação superior, colocando as universidades em crise financeira (SANTOS, 2010).

Esta retirada dos recursos destinados às instituições orientou-se na mesma direção em outras políticas sociais no mundo todo. As universidades foram impulsionadas a negociar a sua própria sustentabilidade e captar financiamento público e privado por meio da oferta de serviços de ensino, pesquisa e colaboração técnica. Em meio a este contexto marcado por mudanças, a universidade busca uma nova institucionalidade.

Quando se trata de educação, a mercantilização da formação humana opõe-se às perspectivas de emancipação almejadas. Santos (2010) questiona a possibilidade de um bem público como é a educação superior ser produzido por uma entidade privada. Todavia, reconhece que algumas destas instituições têm objetivos cooperativos ou solidários, não lucrativos.

O pesquisador reconhece que o setor privado é internamente muito diferenciado e pondera:

[...] no caso das universidades privadas comprovadamente sem fins lucrativos, o contrato social educacional tem de ser diferente, tanto do que vigora no setor público, como do que vigora no setor privado lucrativo (SANTOS, 2010, p.73).

No caso das Universidades Comunitárias, as crises que afetam os mecanismos de reprodução institucional em relação à captação de recursos decorrentes da matrícula de alunos, se encontram pautadas num processo altamente competitivo. A disputa por alunos ocorre não somente com o setor privado, mas também com o público, principalmente frente às ações do atual governo Federal que apontam para uma ampliação da oferta de matrículas, tanto presenciais quanto a distância. Existe uma pressão muito intensa das instituições privadas do tipo empresarial que ofertam cursos por preços muito baixos e, muitas vezes com qualidade acadêmica questionável. A disputa por matrículas é desigual se levadas em conta as disparidades entre os regimes jurídicos das instituições públicas, privadas e comunitárias, assim como o volume crescente de despesas que as comunitárias arcam para o financiamento de atividades como pesquisa e extensão.

A mercantilização da educação superior “[...] decorre da perda de compreensão da educação (em geral e da Educação Superior em especial), como bem público garantido como direito público” (LONGHI, 2006. p.218) . Este processo impede ou dificulta o maior acesso da população a este nível de conhecimentos.

O contexto das instituições comunitárias e sua dependência dos recursos oriundos principalmente do pagamento de mensalidade pelos estudantes, pode levá-las a adotar estratégias de cunho empresarial para o desenvolvimento e a busca de financiamento de suas atividades. Transformar um bem público como a educação superior em um serviço a ser usufruído pelos que puderem adquiri-lo como se adquire qualquer outro bem de consumo significa vê-la como mercadoria.

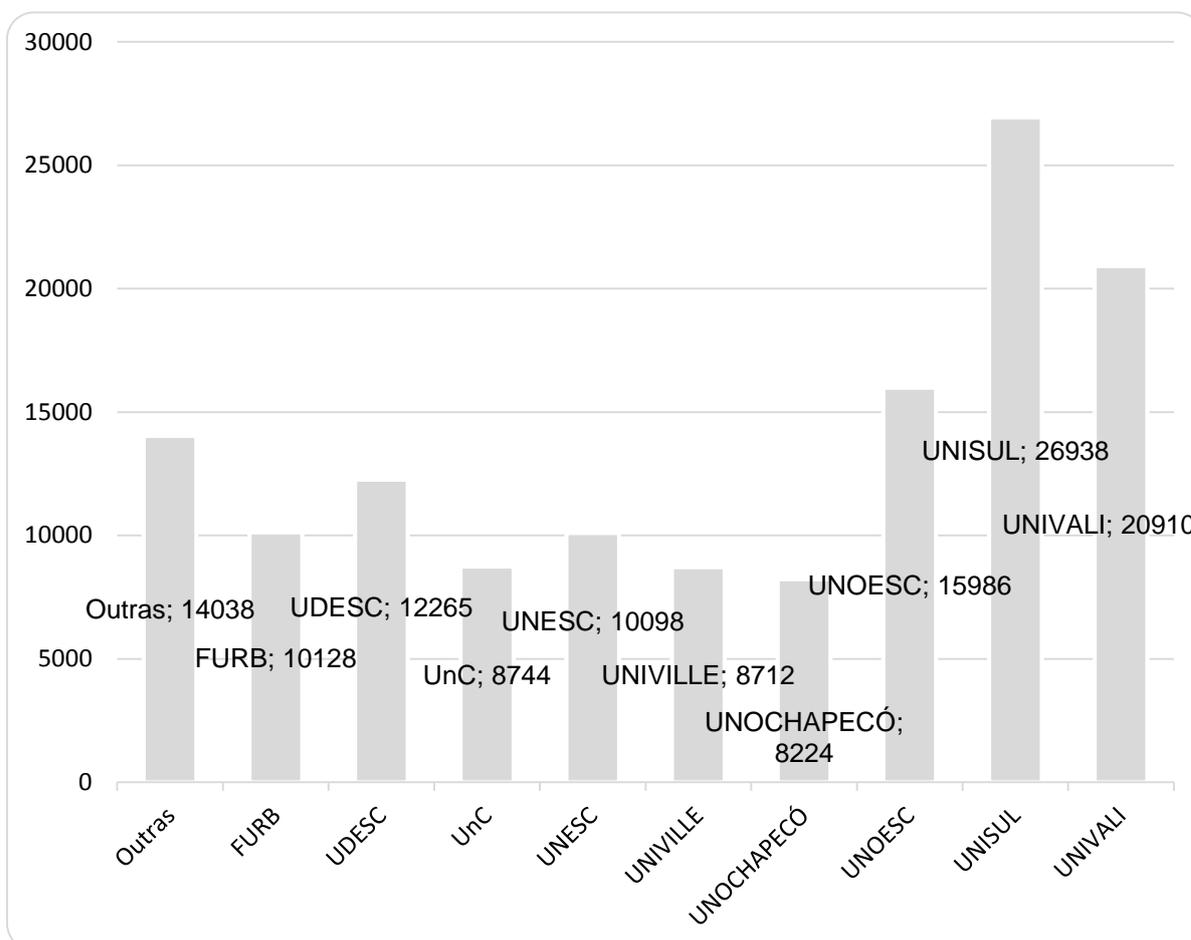
A expectativa que fica é a de que as universidades comunitárias criem mecanismos para suportar as pressões internas e externas que as desafiam e busquem alternativas que garantam melhores possibilidades de reprodução institucional sem, no entanto, perder as particularidades que norteiam o modelo e as distingue das demais instituições que a legislação denomina de privadas.

2.2.5 O trabalho docente na UNISUL

As instituições comunitárias de Santa Catarina vêm enfrentando, desde o início da década de 2000, uma crise provocada, entre outras causas, pela expansão das IES privadas concorrentes no Estado e, mais recentemente, pela ampliação das vagas em universidades públicas federais. Entretanto, acompanhando a evolução do número de matrículas na UNISUL de 2004 a 2012, vemos que, embora a instituição esteja num contexto de crise, o número de matrículas se mantém em crescimento.

O gráfico da Figura 1, apresentada a seguir, permite comparar o número de estudantes matriculados na UNISUL com o número de estudantes matriculados nas outras instituições fundacionais de educação superior de Santa Catarina.

Figura 1 - Número de matrículas em cursos de graduação nas fundações da ACADEMIA, Santa Catarina, em 2012



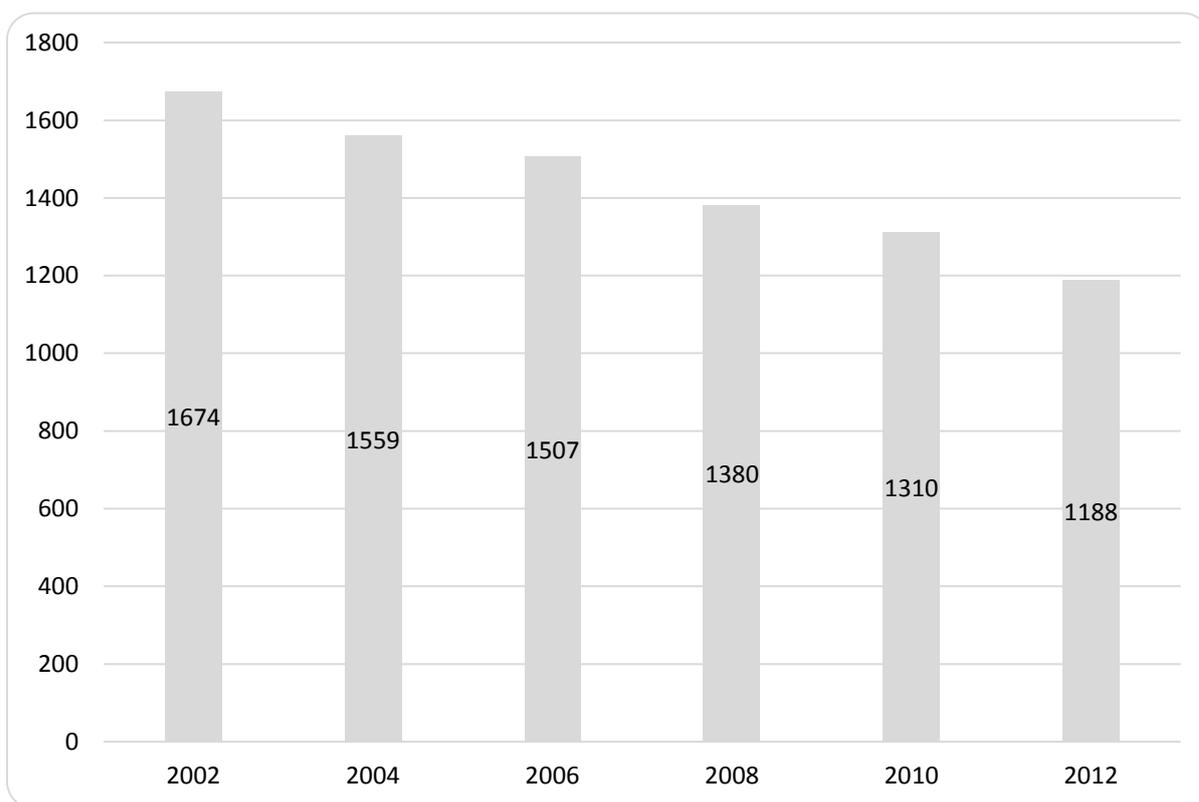
Fonte: Elaborado pela autora com dados disponíveis no portal da ACADEMIA.

Os números obtidos indicam que, em 2012, instituições como a Fundação Regional de Blumenau (FURB), a Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (UNESC), a Univille e a UDESC mantiveram o número de matrículas, aproximadamente, entre oito e dez mil alunos matriculados por instituição. Outras instituições fundacionais somadas reuniram cerca de quatorze mil alunos. A UNOESC matriculou 15.986 alunos e a UNIVALI manteve 20.910 matrículas, sendo uma das maiores instituições fundacionais, superada somente pela UNISUL.

A UNISUL foi a maior universidade privada fundacional do Estado de Santa Catarina em número de matrículas nos cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia), no ano de 2012, nas modalidades presencial e a distância, com 26.932 alunos matriculados.

Em relação aos professores da UNISUL, é possível verificar, no gráfico apresentado na Figura 2, que o número total de professores do quadro docente vem se reduzindo no período de 2002 a 2012.

Figura 2 - Número de professores em atividade na UNISUL, de 2002 a 2012



Fonte: Elaborado pela autora com dados das Estatísticas da ACAFE.

O número de professores contratados pela UNISUL reduziu-se de 1674, em 2002, para 1188, em 2012. Conclui-se que, após a expansão da UNISUL nos anos 1990, relatada no início deste capítulo, a UNISUL passou a reduzir sistematicamente o seu quadro de professores, no período de 2002 a 2012.

A redução do quadro de professores da UNISUL foi acompanhada de um incremento na qualificação do corpo docente. Os dados apresentados na Tabela 2, a seguir, permitem verificar que o quadro de professores com título de Mestre permaneceu estável, com pequena redução, no período entre 2002 e 2012, porém, o número de professores com o título de Doutor aumentou.

Tabela 2 – Número de professores da UNISUL por titulação, de 2002 a 2012

Titulação	Ano	2002	2004	2006	2008	2010	2012
Doutores		151	187	215	201	209	216
Mestres		536	526	541	584	584	517
Sem pós-graduação <i>stricto sensu</i>		987	846	751	595	517	455
Total		1674	1559	1507	1380	1310	1188

Fonte: Elaborado pela autora com dados disponíveis no portal da ACAFE.

Ao mesmo tempo em que o número de professores sem pós-graduação *stricto sensu* reduziu-se de 987, em 2002, para 455, em 2012, o número de professores doutores aumentou, de 151 para 216. O percentual de professores doutores passou de 9% a 18% do quadro docente no período. Em 2012, uma proporção significativa dos professores tem o título de mestre, chegando a 43% do total de professores em atividade na UNISUL. Desta forma, 61% dos professores da UNISUL possuem algum título de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 39% dos docentes somente graduados ou especialistas em 2012.

Quanto ao regime de trabalho dos professores da UNISUL, a Tabela 3 permite constatar que grande parte dos docentes da instituição trabalha em regime Horista.

Tabela 3 – Número de professores da UNISUL, por regime de trabalho, de 2002 a 2012

Regime	Ano	2002	2004	2006	2008	2010	2012
Dedicação parcial ou integral		845	202	246	397	595	578
Horista		829	1357	1261	983	715	610
Total		1674	1559	1507	1380	1310	1188

Fonte: Elaborado pela autora com dados disponíveis no portal da ACAFE.

Em 2002, o percentual de professores horistas em relação ao total de docentes da UNISUL era de cerca de 49%. Em 2008, chegou a 71% dos professores, reduzindo-se para 51% em 2012. Mesmo com a redução, de acordo com os padrões de qualidade apresentados pelo SINAES, este percentual ainda é muito alto para o quadro docente de uma universidade.

O Art.52, inciso III, da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conceitua as universidades e estabelece que estas instituições devem organizar-se contando com um terço do corpo docente em regime de tempo integral. O instrumento de avaliação institucional externa que subsidia os atos de credenciamento e credenciamento presencial de instituições de educação superior e a transformação da organização acadêmica de faculdade para centro universitário e deste para universidade publicado pelo INEP em agosto de 2014 reforçam este critério, que não é obrigatório para o credenciamento, mas compõe a avaliação final da instituição considerada.

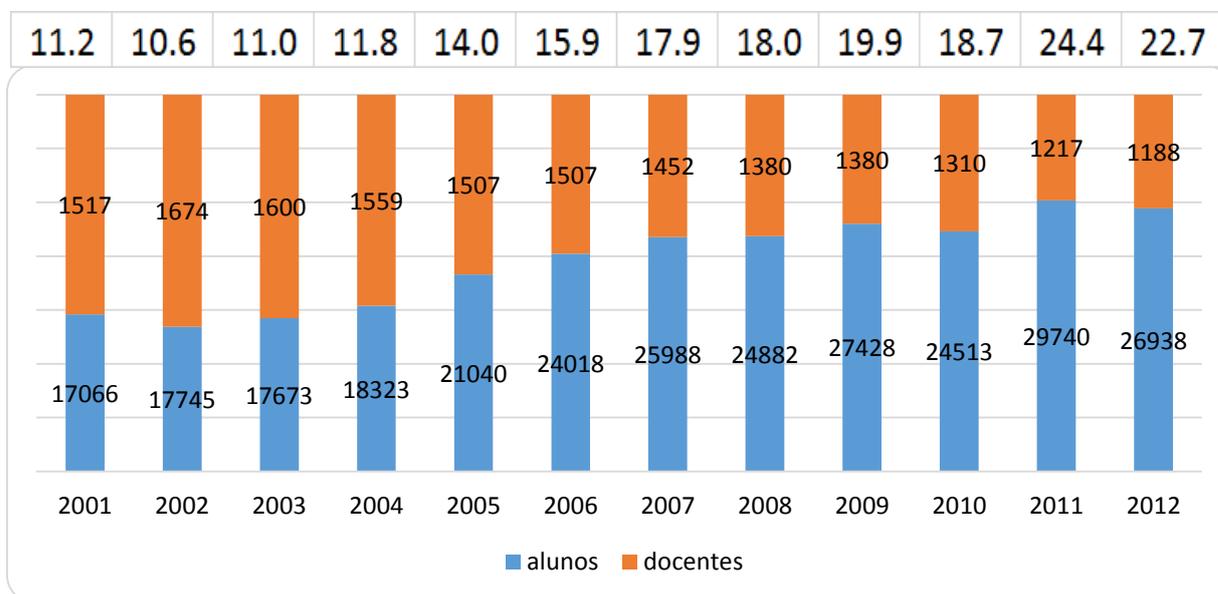
O regime de trabalho horista configura uma condição de trabalho docente precária na qual as horas pagas correspondem às horas semanais das disciplinas ministradas. Os professores horistas dedicam-se predominantemente ou exclusivamente ao ensino.

O percentual de professores horistas atuantes no conjunto das instituições do sistema ACADEMIC ficou em 42,4% em 2012, o que mostra que a proporção de docentes horistas na UNISUL é mais alta do que o mesmo dado em suas congêneres.

De acordo com Siewerdt (2010), as instituições que enfrentaram maior concorrência nas regiões do Estado de Santa Catarina nas quais estão instaladas foram a UNISUL e a UNIVALI. Essas universidades foram, segundo o autor, as que mais refletiram a crise e a concorrência com a demissão de professores.

Mesmo num contexto de crise, a quantidade de estudantes matriculados na UNISUL aumentou muito de 2001 a 2012, como mostra o gráfico na Figura 3. O gráfico confronta a ampliação do número de matrículas de estudantes com a redução do quadro de professores.

Figura 3 – Relação entre número de alunos e número de professores na UNISUL, de 2001 a 2012



Fonte: Elaborado pela autora a partir das Estatísticas da ACAFE

A Figura 3 mostra que, em 2001, a UNISUL contava com 17.066 estudantes matriculados. Em 2009, este número era de 27.428. Em 2011, chegou a aumentar para 29.740, caindo para 26.939 em 2012. Independentemente das oscilações, são perceptíveis o aumento do número de alunos e a diminuição do número de professores no período considerado, de 2001 a 2012.

A constatação nos leva a analisar a quantidade de estudantes por professor na UNISUL no mesmo período. Dividindo-se o número de estudantes matriculados pelo número de professores do quadro docente, observa-se que, enquanto um professor contratado atendia cerca de 11 estudantes em 2001, em 2011, este número passou para 24 estudantes matriculados por professor contratado.

O aumento da relação de estudantes por professor coincide com a ampliação da educação a distância na instituição e no Brasil. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2010, no Brasil, as matrículas na educação a distância aumentaram, passando de aproximadamente 1 milhão, em 2001, para mais de seis milhões em 2010.

3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E GESTÃO

Neste capítulo, abordo significados de Pedagogia Universitária e Gestão Universitária, bem como o Modelo de Universidade Sustentável, defendido por Clark (2003). Tais conceitos contribuem para a compreensão das relações estabelecidas, na pesquisa, entre a reforma curricular em andamento na instituição pesquisada e o modelo de gestão que esta almeja desenvolver, caracterizado pela pró-atividade, pelo empreendedorismo e pela prontidão para a mudança.

3.1 O campo da Pedagogia Universitária

A Pedagogia Universitária (PU) é definida como um campo polissêmico. Envolve tanto a produção, quanto a aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior. Pode envolver “uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico” (CUNHA, 2006, p.351). Pressupõe conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica, incluindo as formas de ensinar e aprender.

Definindo Pedagogia Universitária, Leite (2006) destaca os desafios enfrentados por este campo de estudos e pesquisas.

No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos (LEITE, 2006, p. 57).

Em seu amplo escopo de investigações e práticas, a Pedagogia Universitária trata também da crise da profissionalização do professor e de conceitos de carreira e trabalho docente no Brasil.

Os estudos neste campo são constantemente enriquecidos pelos trabalhos da Rede Sul brasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES,

que congregou inúmeros grupos de pesquisa já existentes, os quais guardam suas peculiaridades institucionais e partilham da dimensão de Rede que os abriga.

Analisando trabalhos apresentados em evento da RIES, Franco e Krahe (2007) identificaram categorias expressivas de convergências temáticas e tendências. Entre estas categorias, podemos relacionar:

1) Profissionalidade do professor, que envolve a reflexão sobre o conceito, o desenvolvimento e fatores relevantes da docência e a construção de novas práticas institucionais que respondam as demandas do ensino superior;

2) Novas tecnologias e expansão, envolvendo os veículos de comunicação e tecnologia como agentes no processo de aprendizado e como ferramenta de comunicação na educação superior;

3) Flexibilidade e complementação da formação acadêmica, envolvendo novas modalidades de oferecimentos, bem como novas disciplinas na formação do professor. A *tendência* é a de que, com a avalanche de informações e tecnologias disponíveis, a mediação da docência seja sempre fundamental para a construção do conhecimento e da possibilidade de interdisciplinaridade; e

4) Complexidade e interdisciplinaridade, entendidas na perspectiva de espaços de formação institucionais para a produções de saberes pedagógicos, tendo presente a complexidade na implantação de currículos inovadores e da compreensão dos processos de construção de identidades. Envolve propostas de formação do professor, formação continuada, identificação de dificuldade de operacionalização e formação de profissionais para o mercado de trabalho. A tendência identificada nesta categoria é a do reconhecimento de que o trabalho do professor tem o germe da complexidade, seja no campo epistemológico ou das práticas.

A Pedagogia Universitária não é exclusivamente um campo de produção de conhecimento, mas também se constitui como um campo de práticas institucionais. Nas instituições, a Pedagogia Universitária corresponde tanto às práticas pedagógicas inovadoras dos docentes universitários, quanto às estratégias de gestão pedagógica e de formação de professores. Como conceituado por Bolzan e Isaia (2010), este é um campo disciplinar

[...]no qual inovações podem inscrever-se a partir de estudos e pesquisas que valorizam o protagonismo pedagógico, gerado a partir de redes de compartilhamento nas quais a aprendizagem desse processo se dá à medida que a multiplicidade de ideias e posições podem ser contraditas na busca de sentidos e significados capazes de romper com o que está posto como modelo de ensino nas universidades (BOLZAN e ISAIA, 2010, p.18).

Nos dizeres de Leite (1999), a Pedagogia Universitária se relaciona a quatro aspectos importantes: a) compreender o conhecimento como **conhecimento social**, que é científico, mas também vem da vida e das profissões, sendo um conhecimento vivo e não apenas o conhecimento morto dos livros; b) ter o professor como um **intelectual público** com compromisso político em suas ações de ensino, pesquisa e extensão; c) perceber a **inovação** como processo que costuma se originar nas bases e não na administração dos sistemas de ensino; e d) conceber a **avaliação** como uma sistematização significativa para análise do caminho percorrido, que deve ser compreendida mais além da relação ensino-aprendizagem institucional.

Neste sentido, a Pedagogia Universitária não pode ser vista isolada do contexto teórico-prático da educação superior. É neste amplo campo de estudos e práticas que situo o interesse pela Gestão da Educação Superior e suas implicações para a docência.

3.2 A gestão da educação superior

Ao construir categorias sob a referência da Pedagogia Universitária, analisando os campos disciplinares da Política e da Gestão da Educação Superior, Franco (2007) aciona diferentes autores e perspectivas.

A partir destes estudos, a pesquisadora contribui para definir Gestão como “dimensão de organização e funcionamento de uma instituição ou de acompanhamento e controle da execução de um projeto ou plano” (FRANCO; WITTMANN, 2006, p.211).

A Gestão constitui um aspecto da administração, juntamente com política, planejamento e avaliação da educação superior. A definição do termo Gestão na

perspectiva da Pedagogia Universitária implica em compreender que esta pode ser heterogestionária, co-gestionária ou autogestionária.

Franco e Wittmann (2006) dizem que a gestão pode ser heterogestionária, gerenciando e comandando; co-gestionária, quando permite alguma participação; ou autogestionária, quando socializa o poder. Quando as pessoas que compõem uma instituição são tratadas somente como recursos, a gestão assume o caráter gerencial e heterogestionário. Ao mesmo tempo, esta torna-se democrática e autogestionária quando o conjunto das pessoas assume co-responsavelmente o acompanhamento e o controle dos processos.

A reflexão sobre gestão e docência num determinado contexto institucional, demanda recorrer ao campo dos saberes e das práticas de gestão democrática. Na lógica gerencial, “poucos decidem, planejam e controlam e a maioria obedece e é controlada. Essa perspectiva continua presente nas teorias e práticas vinculadas à visão mercadológica da educação” (FRANCO; WITTMANN, 2006, p.212). A educação, como processo emancipador humano, exige superação de “relações fundadas na dominação e na subserviência e demanda autonomia e co-responsabilidade, tanto na gestão institucional quanto na gestão pedagógica” (FRANCO, 2006, p.212).

Dentro do campo de estudos da Pedagogia Universitária, a Gestão da Educação Superior, pode ser compreendida, como

[...] formas(s) relacionais no plano de concepções (documentos) e/ou de práticas que expressam processos de tomada de decisão e de desenvolvimento de ações institucionais reveladores da racionalidade prevalente (FRANCO; MOROSINI, 2006, p.213).

Franco (2006) afirma que a Gestão da Educação Superior sempre carrega em si uma concepção de universidade e de sua(s) finalidade(s), englobando premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios organizativos. A Gestão Universitária diz respeito ao pensar e fazer a universidade, no sentido de sua finalidade de produtora de ciência e educação, o que a torna uma instituição social peculiar. Luce (2006) explica que a gestão universitária definindo-a como

[...] um *fenômeno cultural*, produzido pela linguagem, pelos discursos; um *fenômeno político*, de construção de projetos/idéias, de fazer opções, de

decidir quanto a regras de convivência e de credenciamento; portanto, um *fenômeno de relações/ ações humanas*. Esta gestão compreende o planejamento institucional estratégico, formalmente representado no Plano de Desenvolvimento Institucional, mas é consubstanciada na organização acadêmica, formalizada em programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. A administração dos meios materiais e tecnológicos da instituição acadêmica é parte importante da gestão universitária, porém sempre subordinada ao projeto pedagógico institucional (LUCE, 2006, p.212).

A especificidade da educação implica em romper com a visão tradicional da gestão educacional, vinculada às teorias da administração. A gestão da educação, especialmente em instituições públicas e comunitárias, deve fundar-se na “perspectiva emancipatória da educação como bem público” (FRANCO; WITTMANN, 2006, p.212).

Tomando tais afirmações ponto por ponto para a análise de ações de Pedagogia Universitária, podemos considerar que as ações pedagógicas desenvolvidas nas IES têm papel decisivo no incremento da qualidade e na mobilização de processos de mudança institucional. Todavia, isso ocorre de acordo com o modelo de gestão implementado.

3.3 O modelo de Universidade Sustentável

O modelo de universidade desenvolvido por Clark (2003), com base em estudos de caso, ajuda a compreender a gestão das instituições e as ações de reforma da educação superior.

Clark (2003) observa a gestão universitária pelo modelo da sustentabilidade. Neste modelo, as universidades orientam-se fortemente para a mudança, assumindo um caráter altamente proativo no sentido de adaptarem-se a uma sociedade em transformação. De acordo com o pesquisador, a necessidade de uma reforma na universidade cresce no mundo todo e as demandas impostas às universidades sobrepõem sua histórica capacidade de resposta.

O crescente interesse sobre reforma conduziu a orientações práticas, propostas pelo autor, a partir de estudos de caso em locais específicos. O autor valoriza os estudos de caso, porque eles substituem ideias desvinculadas do

momento e local histórico. Permitem entender como as universidades constroem um novo estado estável, mediante estratégias orientadas à mudança. “Os estudos de caso têm seu conceito no mundo real ao invés de em imagens soltas de um mundo ideal. Para gerar e confirmar conceitos eles servem como experimentos de vida real” (CLARK, 2006, p.41).

Mediante os estudos de caso realizados, Clark (2003) alcançou o entendimento de que a postura tradicional, baseada no status quo, pode dar lugar a uma postura nova, orientada à mudança nas universidades. Nas palavras dele, essa postura pode ser denominada de várias maneiras: a universidade inovadora, a universidade pró-ativa, a universidade empreendedora.

O desafio das instituições está em redefinir suas posições e compromissos para que o colegiado, constituído por gestores e professores, trabalhe em favor de um processo de tomada de decisões que promova mudança. Para Clark (2003), a gestão da educação superior exige conhecimento profissional e, especialmente, um “core” gestor forte e competente, como condição para a sustentabilidade. No modelo que propõe, o corpo docente tradicional e os novos gestores devem estar próximos nos múltiplos níveis da organização, especialmente no coração da universidade, caso se busque uma reforma adaptadora efetiva.

Cinco elementos de transformação são considerados pelo pesquisador. Cada um deles, isoladamente, não poderá causar uma mudança significativa. São eles: - base diversificada de financiamento; - núcleo central fortalecido; - desenvolvimento até a periferia; - coração acadêmico motivado; e – cultura empreendedora integrada.

Estudos realizados por Morosini e Franco (2006) junto às Universidades Comunitárias do Estado do Rio Grande do Sul procuraram analisar os modelos de gestão que transparecem nas práticas destas instituições. As pesquisadoras identificaram que

algumas IES se aproximam do modelo heterônomo, adotando um empreendedorismo reativo às investidas da globalização; outras captam tenuamente a influência da globalização, devido à forte ligação com o local que toma todo o olhar. Outras ainda estão atentas às repercussões da globalização, sem deixar de priorizar os valores locais e a comunidade (MOROSINI; FRANCO, 2006).

As entrevistas realizadas com gestores de instituições comunitárias demonstraram que a universidade comunitária brasileira “tem como marca e fonte de tensões a sustentabilidade” (MOROSINI; FRANCO, 2006, p.61). Estas tensões decorrem da dupla natureza das instituições, que apresentam tanto o caráter público de sua finalidade educativa, quanto “o caráter heterônomo e cambiante de sua inegável inserção num mundo globalizado, competitivo e em luta pela sobrevivência, que exige o empreendedorismo” (MOROSINI; FRANCO, 2006, p.61). As tensões identificadas pelas pesquisadoras podem explicar as estratégias que desenvolvem para sua sobrevivência.

As práticas de gestão desenvolvidas pelas instituições comunitárias se articulam, tanto ao modelo de universidade com os quais se identificam, quanto às demandas do contexto político-econômico nacional. As ações de reforma e a Pedagogia Universitária realizadas no interior das instituições se insere neste contexto de gestão voltada à mudança e à busca por sustentabilidade.

3.4 Gestão e docência nos processos de mudança institucional

Os processos de mudança curricular e de formação dos professores para a docência nos novos currículos, quando ocorrem, costumam ser mobilizados pelas Pró-Reitorias de Ensino de Graduação ou representantes equivalentes, tanto em instituições públicas, quanto em instituições privadas.

As Pró-Reitorias de Ensino de Graduação são a estrutura institucional que orienta as políticas de mobilização de coordenadores de curso, membros dos núcleos docentes estruturantes e demais componentes da comunidade universitária para a reflexão sobre o projeto pedagógico institucional em contextos de reforma. A possibilidade de participação dos docentes na organização administrativa e na construção das políticas institucionais pode favorecer a gestão democrática.

A gestão da educação superior, em situações de democracia, envolve diferentes sujeitos, com suas crenças e práticas, numa articulação coletiva dos movimentos de ensino, pesquisa e extensão. Nas IES comunitárias, a participação do docente nas decisões ocorre de diferentes formas dependendo da concepção de docência e do modelo institucional. De acordo com Camargo (2006), a escolha de

dirigentes e a participação na organização administrativa são formas de participação dos docentes nas instituições.

Além da transparência na eleição dos dirigentes, esperada de uma instituição comunitária, a participação sistemática dos docentes nos espaços de construção de políticas institucionais é condição mínima para a gestão democrática. Como Destacam Frantz e Silva (2002, p.83)

Também nas universidades comunitárias laicas existe o risco do discurso ideológico, em contraposição à prática social da participação comunitária. O conteúdo ideológico é tanto maior quanto menor a 'abertura' do projeto em direção à participação da sociedade civil, em termos de eleição de seus dirigentes, de rotatividade de gestão, de controle, uso e destinação do patrimônio, de acompanhamento e fiscalização do projeto. É preciso evitar o risco de "apropriação" da universidade por grupos de interesse, canalizando o exercício do poder para vantagens "de posições particulares" que nem sempre atendem à comunidade.

A instituição favorece a participação do docente nas políticas institucionais quando constitui espaços de elaboração de planos e projetos pedagógicos.

Batista (2006) relaciona os processos de aprendizagem da docência em espaços de formação com a gestão da educação superior. De acordo com a pesquisadora, os espaços de formação podem "articular a gestão com o desenvolvimento docente a partir dos pressupostos institucionais" (BATISTA, 2006, p.337). Para atingir as suas finalidades, a instituição pode viabilizar a participação dos docentes constituindo espaços de formação que "[...] privilegiem a prática docente e possibilitem discussões, interpretações e teorizações sobre os modos de exercer a docência" (BATISTA, 2006, p.337).

A construção do projeto político pedagógico do curso e os processos de avaliação institucional são espaços de participação que podem engendrar oportunidades de formação ou atualização didático-pedagógica. Ganham destaque assim, a Pedagogia Universitária e as práticas em processos de tomada de decisões institucionais como elementos constitutivos das identidades profissionais dos professores do Ensino Superior.

Como ensina Isaia (2006, p. 377), a aprendizagem docente é um processo que envolve "a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios

ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação”.

Os espaços institucionais, especialmente aqueles em que são desenvolvidas ações de Pedagogia Universitária, proporcionam encontros necessários à constituição da docência.

[...] os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula. Isto se sobrepõe a um receituário pronto sobre modos e maneiras de ensinar ou transmitir conhecimentos. Questionamentos, na perspectiva multidisciplinar, dizem respeito a: Que conhecimento? Para que agir profissional? Em que perspectiva social e política? (LEITE, 2006, p. 58).

As relações e interações vividas nas instituições, esta trajetória em espaços de docência e gestão, constituem identidades profissionais dos professores. De acordo com as concepções de docência instituídas e com as linhas de gestão, de caráter mais ou menos democrático e participativo, diferentes possibilidades de significação das identidades dos professores se estabelecem. Estudos realizados por Gentil (2006, p.339) indicam que,

As identidades profissionais podem ser compreendidas como processos de significações em contínua constituição nas relações e interações experimentadas pelos sujeitos, tanto em seus contextos pessoais, como nos de formação e de trabalho. Portanto, é mister levar em consideração a gestão da Educação Superior na constituição das identidades de professores de Ensino Superior.

Verifica-se, assim, que os docentes da Educação Superior constroem uma trajetória de aprendizagem de ser professor nas interações vividas na universidade, no contexto de ações institucionais de formação, de elaboração de projetos pedagógicos e de avaliação institucional.

3.5 Os programas institucionais de formação continuada dos professores

A formação para a docência universitária não se dá num espaço ou tempo determinado. Pode ser identificada a realização de algumas disciplinas ou estágios docentes na pós-graduação na formação inicial dos professores, o que não acontece em todos os casos.

O Art. 66 da Lei 9394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indica que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Vemos, no entanto, que grande parte dos docentes, principalmente nas universidades privadas, se mantém trabalhando como professores da educação superior somente com o título de especialistas, obtido em cursos de pós-graduação *lato sensu*. De qualquer modo, mesmo a realização da pós-graduação *stricto sensu*, estabelecida na legislação como único fator preponderante para preparação dos docentes universitários, não é suficiente para a formação do professor.

[...] mesmo que a Pós-Graduação tenha entre seus objetivos a formação do professor de ensino superior e mesmo que em determinados momentos coloque a exigência do oferecimento da disciplina sobre Ensino Superior, este nível de ensino não revela uma preocupação específica com os saberes profissionais do docente universitário e os modos de adquiri-los, buscando conjugar diferentes, mas complementares conhecimentos que compõem o saber do profissional docente de ensino superior (FRANCO, 2007, p. 9).

A oferta de disciplinas de Metodologia de Ensino Superior na pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, tem procurado preencher esta lacuna. Baibich-Faria e Meneghetti (2006) investigaram se e de que forma a disciplina de Metodologia do Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na avaliação dos alunos, contribuía para sua formação como futuros professores. Considerando avaliações da disciplina realizadas por 85 alunos de quatro turmas, foram estabelecidas seis categorias para discussão dos resultados: proposta pedagógica, prática docente, ação didática, construção do conhecimento, avaliação e relação professor-aluno. A conclusão deste trabalho indicou que há uma ética de ação presente no ensino dos professores destas disciplinas que contagia e estimula os alunos a refletir sobre sua própria prática, marcando-os positivamente. Todavia, por melhor que se configurem

estes espaços, ainda são restritos e insuficientes para formar o professor universitário.

Os Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, mestrados, mestrados profissionalizantes e doutorados, não possuem currículos organizados para a formação inicial do professor universitário, mas sim para a formação do pesquisador. Há políticas e projetos de formação do professor na pós-graduação *stricto sensu* que se apresentam como exceções. As instituições que os realizam mostram como é possível formar docentes mais bem preparados a partir de um currículo planejado adequadamente para a formação de professores universitários.

Pachane (2004) mostrou os resultados do Programa de Estágio e Capacitação Docente da UNICAMP entre 1993 e 2000. O Programa voltou-se à formação pedagógica dos doutorandos daquela universidade, preferencialmente daqueles sem experiência anterior de docência. Contava com cinco participantes por unidade, e tinha, no máximo, 60 estagiários por semestre. Como descreve a pesquisadora,

[...] os estagiários eram incentivados a assumir a docência plena de uma disciplina regular de graduação, relacionada a sua área de especialização, e responsabilizar-se por sua condução integral, sendo suas atividades supervisionadas por um orientador, a quem cabia, de maneira geral, auxiliar nos diversos momentos da condução da disciplina (do planejamento à avaliação), oferecendo ao estagiário o devido suporte tanto nos aspectos relativos ao conteúdo da disciplina como na condução da mesma (PACHANE, 2004, p. 9).

Esta experiência relatada pela autora mostra que a inclusão da formação pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* é oportuna e permite ao pós-graduando “assimilar gradativamente, desde sua formação inicial, o trabalho com as questões pedagógicas e promover a integração entre ensino e pesquisa em suas atividades” (PACHANE, 2004, p.14).

Estudando programas de formação docente para a Educação Superior, Pachane (2004) destacou que a formação dos professores para a educação superior nas universidades assim como sua prática, estão diretamente atrelados à construção subjetiva como profissional docente na trajetória formativa. A formação de professores para a educação superior deve ser uma atividade compreendida

a partir da concepção de práxis educativa, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o desenvolvimento de habilidades técnicas, ou o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico (PACHANE, 2004, p.8).

Os programas de formação de professores para a educação superior nas universidades devem ser organizados buscando atender “às diferentes necessidades expressas por cada professor (dimensão individual), por um grupo de professores (dimensão grupal), ou por toda uma instituição (dimensão institucional)” (PACHANE, 2004, p.8).

Contribuindo para a construção de conhecimento sobre a formação de docentes para o nível superior em Programas de pós-graduação *stricto sensu*, Nunes (2005) analisou o Estágio de Docência do PROSUP (Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares) da CAPES no contexto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. O objetivo do estudo foi “investigar se a concessão de bolsas contribui para acelerar a titulação e se o Estágio de Docência do PROSUP está motivando seus egressos para o magistério superior” (NUNES, 2005, p.1). Os sujeitos da pesquisa foram doze ex-bolsistas do PROSUP, de 2000 a 2003, que estavam lecionando no ensino superior e foram entrevistados.

A ausência de espaços de formação para o professor universitário contribui para fortalecer a ideia de que para ser bom professor basta “dominar” o conteúdo. A docência, no entanto, é uma atividade complexa, permeada por tensões cotidianas que demandam preparação, considerando a multiplicidade de saberes que estão em jogo para que os professores desenvolvam a formação dos estudantes.

Maciel, Isaia e Bolzan (2009) concentraram-se nas interações do docente dentro da instituição em que trabalha como possibilidade de formação em sua trajetória. Investigaram a ambiência do docente nas instituições universitárias, considerando o tempo de experiência e a etapa de “adulter” em que se encontra. Para a realização da pesquisa foram entrevistados docentes atuantes em cursos de Licenciatura de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. A partir da narrativa dos professores universitários, investigaram-se as condições em que se dá a docência, tendo como questão norteadora indagar como a ambiência institucional repercute no desenvolvimento profissional docente.

No estudo, a ambiência é compreendida como um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões no processo de desenvolvimento profissional podem permitir ou restringir a (re) significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa. (MACIEL, ISAIA E BOLZAN, 2009, p.2).

Três eixos norteadores auxiliam no entendimento da importância da ambiência na instituição para a formação docente: “experiências significativas do professor como pessoa e profissional em formação permanente”, que envolve interações bem sucedidas com os pares e os alunos no desenvolvimento da aprendizagem; “meios e estratégias que permitiram o ingresso e credenciaram o docente para atuar no ensino superior; e experiências significativas na trajetória docente nos ambientes acadêmicos” (MACIEL, ISAIA E BOLZAN, 2009, p.13). A análise das narrativas em relação aos eixos estabelecidos permitiu perceber a importância de uma ambiência (trans)formativa como elemento de formação pedagógica do professor e a necessidade de as instituições criarem “contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional dos formadores e dos sujeitos em formação” (MACIEL, ISAIA E BOLZAN, 2009, p.14).

Analisando os processos de formação continuada dos professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Rosemberg (2000) mostrou que os professores da referida instituição dispensavam “esforços pessoais ao processo de formação continuada, procurando suprir a falta de apoio institucional”, admitindo que os processos de formação tendem a acontecer “muito mais no plano individual do que coletivo” (ROSEMBERG, 2000, p.8-9). Tais constatações levaram a autora a propor a organização de um programa de formação continuada para a UFES que envolvesse fóruns de reflexão sobre a prática docente, a utilização de meios tecnológicos para a troca de informações e experiências de ensino, pesquisa e extensão, além da realização de oficinas didático-pedagógicas, como forma de instituir espaços institucionais de troca e formação compartilhada entre os docentes.

Em outro trabalho, fruto de uma investigação interinstitucional na qual participaram pesquisadores de uma instituição pública e de uma instituição privada do Estado do Rio Grande do Sul, Cunha (2009) procurou

discutir criticamente a responsabilidade das políticas públicas e institucionais com a formação dos docentes da educação superior e como o conhecimento acumulado da área pode encaminhar proposições nesse sentido (CUNHA, 2009, p. 3).

Como procedimentos de pesquisa, foram utilizadas a análise documental e as entrevistas semi-estruturadas com gestores de programas de formação pedagógica, com agentes e com sujeitos dessa formação, incluindo professores, alunos egressos e alunos em formação. Na pesquisa, foram problematizados os conceitos de trajetória, lugar, espaço e território de formação. Segundo a autora, “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (CUNHA, 2009, p.8). Os resultados da investigação mostram que os múltiplos espaços de formação do professor universitário, em algumas situações, constituíam-se em lugares, mas raramente se configuravam como territórios, isto é, não eram regulamentados, nem legitimados institucionalmente.

Cunha (2009) atribui esta condição à fragilidade epistemológica e cultural ainda predominante no campo da pedagogia universitária, que faz com que seus saberes ainda sejam pouco valorizados. Assim, ações instrumentais esparsas e não orgânicas, com poucas horas de duração, são consideradas suficientes como processos de formação. Por não terem lugar valorizado legal e institucionalmente, os espaços de formação pedagógica ainda não se colocam como territórios, pois não são definidos ou reconhecidos no contexto de uma estrutura de poder. Um programa institucional de formação de professores deve pautar-se num projeto histórico, contextualizado socialmente para romper com a separação entre questões morais, políticas e sociais e questões técnicas da prática, promovendo a formação pedagógica e a inovação.

Anastasiou (2006) aponta que processos institucionais de elaboração de projetos pedagógicos podem possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica na universidade e sobre a responsabilidade do docente na formação do estudante de graduação. Fagundes, Broilo e Forster (2008) concordam com a relevância destes processos e investigaram se é possível que a docência universitária seja construída a partir de discussões balizadas por um projeto político-pedagógico de

intencionalidade emancipatória desenvolvido em uma universidade pública. As autoras defenderam que a discussão do projeto pedagógico provoca uma responsabilização mais efetiva do docente universitário com sua profissão, embora não seja suficiente para formar o docente para a educação superior. Tal constatação nos permite concluir ser importante que as Instituições de Educação Superior promovam e regulamentem programas bem estruturados de formação pedagógica para a docência neste nível de ensino.

Pavan e Fernandes (2006) abordaram a avaliação institucional como um contexto que também pode possibilitar o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Num estudo realizado com professores de Licenciaturas de uma Instituição de Ensino Superior particular, constataram que os docentes realmente faziam uso da avaliação para situarem suas práticas e produzirem mudanças na sala de aula, mas não encontravam apoio institucional para a realização de reflexões coletivas, o que limitava suas possibilidades de desenvolvimento profissional. Desta forma, o trabalho indicou que as instituições devem promover ações internas de interação entre docentes, coordenadores e gestores, para que, deste movimento, surjam oportunidades de atualização para os professores, como cursos de capacitação, aperfeiçoamento, grupos de estudos e pesquisas ou de programas próprios de desenvolvimento docente.

Os programas institucionais de formação de professores para a Educação Superior realizam suas ações na atualidade com o desafio de marcar as trajetórias dos docentes pela vivência de situações de reflexão sobre a prática pedagógica para o desenvolvimento de conhecimentos e de atitudes que lhe confirmam a profissionalidade docente almejada.

Anastasiou (2001) teve como objeto o programa de profissionalização docente da UNERJ, instituição do Sistema ACADE. A pesquisadora observou grupos de trabalho de professores que discutiram os seguintes temas em ações de formação desenvolvidas na instituição: profissionalização docente, ciência e conhecimento, trabalho individual e coletivo, alunos e professores como sujeitos do processo ensino/aprendizagem e aspectos didáticos. Entre estes aspectos estavam a formulação de objetivos, os conteúdos, as metodologias e a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. O trabalho trouxe uma descrição bastante

detalhada do diagnóstico realizado, das discussões empreendidas e da avaliação que os professores envolvidos fizeram daquele que foi o primeiro ano do programa.

Rivas e Casagrande (2005) trataram dos programas de formação pedagógica implantados a partir de 1998 por duas IES, uma pública e outra privada. Entre as ações relatadas como componentes dos programas estavam: o diagnóstico sobre a necessidade de desenvolvimento pedagógico dos docentes; a definição de prioridades e planos de ação nessa direção; a realização de atividades de formação pedagógica e estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação das atividades do Programa; e, finalmente, uma discussão em relação a seu impacto sobre a qualidade do ensino. No contexto das ações de formação pedagógica propriamente dita apresentadas neste trabalho, foram citadas as “Jornadas Pedagógicas – espaços de formação docente, que visam estimular a integração do professor no Projeto Pedagógico dos Cursos”; a “Assessoria Pedagógica ao Coordenador de Curso e aos Professores, por profissionais pedagogos; e o Laboratório do Ensino Superior - espaço da área do ensino, orientação e organização de experiências pedagógicas, produção e elaboração de materiais instrucionais e novas tecnologias de comunicação e informação no campo pedagógico” (RIVAS E CASAGRANDE, 2005, p. 5), este último ainda em implantação, à época.

Bordas (2005) e Bazzo (2005) também realizaram investigações que nos permitem melhor compreender a importância de ações institucionais de formação pedagógica para os docentes universitários. A contribuição de Bordas (2005) refere-se ao Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP/UFRGS, implantado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1994, o qual se originou da preocupação da Pró-Reitoria de Graduação, compartilhada por vários professores chefes de Departamentos e por Colegiados de cursos de graduação da Universidade, em promover a melhoria da qualidade desses cursos. O Programa passou a fazer parte da legislação da UFRGS, concentrando-se no acompanhamento de professores ingressantes como uma das exigências a serem cumpridas no Estágio Probatório.

O trabalho de Bazzo (2005), por sua vez, tratou das experiências de formação de professores do Ensino Superior desenvolvidas na década de 1990 na Universidade Federal de Santa Catarina sob a forma de Programas de Formação

Pedagógica para os Docentes da UFSC, promovidos pela Pró-Reitoria de Ensino, no bojo de seu Programa de Avaliação Institucional. A principal diferença entre o trabalho de Bordas (2005) e o trabalho de Bazzo (2005) é que o último discutia o envolvimento de todos os professores da instituição, a partir de solicitações dos próprios Centros e Departamentos de ensino, e não somente dos professores em estágio probatório.

Bazzo (2008) analisou dados colhidos em entrevistas realizadas num estudo de 2007 com 18 docentes de uma universidade pública, dois por curso, de diferentes áreas selecionadas intencionalmente dentre aquelas mais distantes das licenciaturas. Este trabalho, entre outros objetivos, procurou identificar as representações de aprendizagem desses professores e avaliar de que forma processos intencionais e institucionalmente organizados de formação pedagógica poderiam colaborar para a constituição de sua profissionalidade docente, para, a partir disso, discutir uma política nacional de formação para a educação superior. Trazendo importantes considerações sobre as características necessárias para a organização de programas de formação para a educação superior, a autora aposta em um modelo de formação participativo, autônomo, sensível à interação entre os indivíduos e à troca de experiências, preocupado com a construção do conhecimento e com a função social do ensino. Entendendo que a metodologia de ensino estaria intimamente ligada aos seus conteúdos, o trabalho reforça a afirmação de que forma e conteúdo são indissociáveis no processo pedagógico.

Dentro das instituições universitárias, a formação de professores para o ensino de graduação na modalidade à distância também começa a ser investigada. Gustack e Arriada (2006) investigaram a formação de docentes universitários para a modalidade de educação à distância e as potencialidades da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem neste processo de formação na Universidade de Santa Cruz do Sul.

O trabalho de Gustack e Arriada (2006) mostrou que o lúdico tem uma dimensão importante nos processos de formação e que o registro escrito dos jogos cognitivos realizados pelos participantes do ambiente virtual de aprendizagem amplia a visibilidade e a possibilidade de análise da importância de tais jogos para o processo de formação para a docência.

A orientação conceitual predominante na maioria dos programas de formação de professores propostos na atualidade é a que toma o professor como reflexivo sobre sua prática, concepção que busca, entre outros aspectos, a superação da visão da formação de professores como uma atividade meramente técnica.

Os processos institucionais de formação não devem se limitar ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, mas sim, englobar dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência.

4 DOCÊNCIA E MUDANÇA NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

No caminho teórico-metodológico, escolhemos abordar a Pedagogia Universitária e a Mudança Curricular na instituição comunitária, verificando implicações da gestão da reforma para a docência em cursos de graduação, presenciais e a distância, no contexto investigado. Pedagogia Universitária, Gestão da Mudança e Docência são conceitos discutidas, em confronto com os dados reunidos.

A Pedagogia Universitária é analisada, mais especificamente, nas práticas de elaboração de projetos pedagógicos e nas ações do Programa de Formação Continuada (PROFOCO) dos professores da instituição, desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino. Busco identificar as implicações da mudança curricular, e da participação nos espaços de sua elaboração, para a docência na instituição comunitária.

Neste capítulo, procuro apresentar significações para conceitos importantes adotados ao longo desta tese para responder às questões: como a Pedagogia Universitária foi desenvolvida na mudança curricular da instituição comunitária estudada? Como a Pedagogia Universitária desenvolvida se relaciona com o modelo de gestão da instituição comunitária? Que implicações a mudança curricular traz para a docência no desenvolvimento do currículo na instituição comunitária?

Analisar concepções de docência e modelos de professores ajuda a apreender significações para a DOCÊNCIA construídas nos processos de formação continuada na instituição investigada, durante a reforma curricular dos cursos de graduação.

4.1 Concepções e modelos de docência

Os estudos de Tardif e Lessard (2005, p.78) indicam, como fenômeno importante atinente à docência, o fato de que os professores costumam ser “um

corpo de executantes que, como tal, nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos”.

Considerando a organização do trabalho nas sociedades modernas, esta situação de executantes é considerada pelos pesquisadores como também característica da economia capitalista, na qual a condição dos trabalhadores se revela na ausência de controle sobre o processo de trabalho, seus conteúdos e seu desenvolvimento. Contudo, mesmo no trabalho industrial, o trabalhador sempre possui algum grau de controle sobre o processo de trabalho, ainda que apenas para torná-lo mais lento, por exemplo. A margem de manobra dos professores é maior, pois lhes é reservada certa autonomia para a realização do seu trabalho. Os professores são mais autônomos do que podem ser os trabalhadores industriais neste sistema. Entretanto, a dupla posição de executantes e autônomos traz aos professores tensões e dilemas, bem como diferentes maneiras de assumir a sua identidade profissional (TARDIF; LESSARD, 2005).

O professor como executor e o professor como autônomo no desenvolvimento do currículo compõem diferentes docências. Diferentes modelos orientam a compreensão sobre a docência, a profissionalidade docente e a autonomia dos professores. Estas concepções podem ser analisadas, contribuindo para caracterizar as ações de Pedagogia Universitária realizadas na instituição investigada.

O modelo de professor denominado de especialista técnico, tem características diferentes do modelo de profissional reflexivo e também se diferencia do modelo de intelectual crítico. De acordo com cada modelo ou estilo de docência concebido, diferentes implicações podem ser identificadas no desenvolvimento do currículo como prática pedagógica. Neste sentido, diferentes concepções de docência significam diferentes perspectivas de inovação pedagógica na gestão da mudança curricular.

Vejamos mais detalhadamente aspectos relevantes relacionados a cada uma destas concepções de docência e profissionalidade docente.

4.1.1 O professor especialista técnico

O professor especialista técnico, ou profissional técnico foi descrito por Schön (2000). Corresponde ao modelo de professor profissional dominante, de acordo com Contreras (2002). Este modelo é guiado pela racionalidade técnica. Sobre ele se estabeleceu toda a ideologia cientificista do profissionalismo.

De acordo com Schön (2000, p.19), “as escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica”. O pesquisador analisa as abordagens dos profissionais atuantes na área de educação profissional, correspondente ao ensino de profissões no nível de graduação, com destaque para atividades realizadas no curso de arquitetura.

Schön (2000, p.16) explica que “os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais como estruturas bem-delineadas”, mas sim como “estruturas caóticas e indeterminadas”. Para Schön (2000, p.16), “quando um profissional define um problema, ele escolhe e nomeia os aspectos que irá observar”. Neste contexto,

[...] as zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de um problema depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica (SCHÖN, 2000, p.16).

De acordo com Contreras (2002, p.90-1), a ideia básica do modelo da racionalidade técnica é a de que

a prática profissional consiste na solução instrumental dos problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (. . .) O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução.

Nesta concepção, o conhecimento válido é aquele que pode ser aplicado como técnica. Os professores são considerados profissionais na medida em que

demonstrem domínio técnico para a aplicação inteligente de metodologias de ensino, de procedimentos de gestão do grupo em sala de aula e do manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem.

(...) assumir o modelo da racionalidade técnica como modelo de profissionalidade significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados (CONTRERAS, 2002, p.96).

Para Contreras (2002), todos esses conhecimentos encontram fundamento na bagagem do conhecimento pedagógico disponível.

É a formação inicial e permanente dos professores que supostamente lhes permite o acesso a métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização da classe e manejo dos problemas de disciplina, técnicas de avaliação etc., que os especialistas elaboram (CONTRERAS, 2002, p.95).

É importante perceber, no entanto, que a prática docente é complexa e envolve “fatores que requerem esclarecimentos, definição e decisão” (CONTRERAS, 2002, p.98) Estes fatores não se resolvem mediante a aplicação de um repertório técnico

A experiência concreta da educação excede a delimitação oficial de objetivos para que os docentes possam enfrentar os interesses e as necessidades daqueles com quem trabalham. E isso os situa inevitavelmente diante de conflitos e responsabilidades morais, diante da necessidade de encontrar uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos (CONTRERAS, 2002, p.104).

Em lugar de buscar coerência entre princípios considerados valiosos e práticas educativas, numa abordagem qualitativa destas práticas, o professor especialista técnico objetiva tão somente aplicar corretamente tais princípios de acordo com fins pré-estabelecidos. O professor assim concebido não se verá analisando o contexto de sua prática, as relações mais amplas dos sujeitos envolvidos e as questões sociais ali presentes.

4.1.2 O professor prático reflexivo

A atividade docente não se resume a aplicar regras pré-estabelecidas para obter resultados pré-definidos, mas envolve um forte componente de imprevisibilidade, incerteza, complexidade e necessidade de análise do contexto, elementos que devem ser objeto de reflexão na prática pedagógica do professor.

O professor prático reflexivo corresponde a uma concepção de docência baseada nas ideias de Donald Schön (2000). Perrenoud et al (2008) tomam suas ideias como fundamento para compreender as competências a serem desenvolvidas na formação de professores. Pimenta (2005) e Contreras (2002) analisam a apropriação do conceito de professor reflexivo proposto por Schön (2000) e criticam aspectos de seu pensamento.

Schön (2000) propõe uma formação profissional através da reflexão, da análise e da problematização da prática, valorizada como momento de construção de conhecimento. Na perspectiva de Schön (2000) o professor é alguém que aprende, ensina e reconstrói seus saberes mediante a reflexão na ação frente às situações com as quais se defronta na prática, relacionando-as com os saberes apreendidos durante a trajetória de formação.

Donald Schön distingue os conceitos de “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”, distinção relevante para que se compreenda o papel da reflexão nesta concepção de docência. *Conhecimento na ação* é o tipo de conhecimento que não antecede a ação, mas encontra-se a ela tacitamente integrado nas atividades automatizadas realizadas no cotidiano. *Reflexão na ação* é o que necessitamos fazer quando somos surpreendidos por algo que nos afasta do habitual. Supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, para podermos analisar a ação e reconduzi-la adequadamente.

Nos anos 1990, a concepção de professor reflexivo, também denominada de racionalidade prática, passou a ser amplamente difundida no Brasil, especialmente com a divulgação da obra *Os professores e sua formação*, de Antonio Nóvoa, em 1992. A concepção de professor reflexivo surge como uma crítica à concepção de professor especialista técnico. Desenvolvida por Donald Schön, a

ideia de profissional reflexivo trata da forma como profissionais lidam com situações de incerteza e instabilidade, que envolvem peculiaridades e conflitos de valor.

Tratando da origem e da disseminação da categoria “professor reflexivo” no Brasil e no mundo, Pimenta (2005, p. 35) relata que, em países como Espanha e Portugal, que “adentraram por um processo de democratização social e política, nos anos 1980, saindo de longos períodos de ditadura”, a escola e os professores passaram a ser reconhecidos como protagonistas deste processo. Nestes países, a formação dos professores ganhou espaço nas pesquisas, colaborando para a proposição de políticas educacionais e para significativas transformações dos sistemas de ensino. Neste contexto, a concepção de professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática se difundiu.

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do *professor reflexivo*, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a reinvenção da escola democrática. O que é o contraposto da concepção de professores na racionalidade técnica, característica dos anos 1970, que resultou em controle cada vez mais burocrático do trabalho destes, evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização (PIMENTA, 2005, p.36).

Na obra *Formando professores profissionais*, Perrenoud et al (2001) perguntaram: o que o professor profissional deve ser capaz de fazer? Eles buscaram respostas para a seguinte questão: como organizar o aprendizado de competências profissionais de professores? Para Perrenoud et al (2001), formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem deveria ser a abordagem central dos programas de formação inicial e continuada dos professores da educação infantil à universidade. O objetivo dos autores foi compreender que tipo de atividades de formação são suscetíveis de favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais utilizáveis: “como formar, simultaneamente, profissionais práticos (que têm rotinas, automatismos, esquemas de ação eficazes), e profissionais reflexivos, capazes de analisar e de teorizar sobre suas práticas?” (PERRENOUD ET AL, 2001, p.12).

Nesta obra, Donald Schön é referência utilizada para fundamentar a compreensão de reflexão sobre a prática esperada dos professores profissionais. Os autores compreendem o pensamento do profissional em situação como “uma

reflexão dentro da ação”, um “pensamento aplicado” baseado em “cognições em situação” (PERRENOUD ET AL, 2001, p.14), e afirmam que o desenvolvimento dessas cognições em situação e sua articulação como conhecimento teórico é a questão chave para a compreensão das estratégias de formação e das competências do professor profissional.

As competências profissionais dos professores, assim, são compreendidas no mesmo sentido que para Schön (2000) por Perrenoud et al (2001, p.12),) como

[...] um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizadas no exercício do ofício. [...] as competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática.

Altet (2001) define que a formação do professor reflexivo deve basear-se na análise das práticas e na pesquisa. Ela identifica quatro modelos diferentes de profissionalismos de ensino que foram dominantes na França, e os respectivos modelos que os constituíram:

- O professor MAGISTER ou MAGO: modelo intelectual da Antiguidade que considerava o professor como um Mestre, um Mago que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma e sua competência retórica são suficientes;

- o professor TÉCNICO: modelo que aparece com as Escolas Normais; a formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa, com apoio na prática de um ensino várias vezes experimentado, que transmite o seu *savoir-faire*, os seus “truques”; o formador é um prático experiente e serve como modelo; as competências técnicas dominam;

- o professor ENGENHEIRO ou TECNÓLOGO: este modelo apóia-se em aportes científicos trazidos pelas ciências humanas; ele racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria; a formação é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática;

- o professor PROFISSIONAL ou REFLEXIVO: nesse quarto modelo, em nossa opinião, a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apoia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição (ALTET, 2001, p.26).

O modelo de professor como profissional reflexivo de Donald Schön, de acordo com Contreras (2002), fundamenta-se na necessidade de enfrentar situações incertas e buscar uma resposta de acordo com o que considera correto para o caso, utilizando conteúdos morais individuais. Tal concepção de reflexão e de profissionalidade docente tem limitações. Falta-lhe especificidade em relação a que problemas merecem reflexão. Ou seja, falta-lhe um conteúdo concreto sobre o qual se refletir. “Sem analisar os efeitos da institucionalização das posições e práticas adotadas pelos professores, o processo de reflexão estará limitado em sua origem” (CONTRERAS, 2002, p.142)

A concepção de professor reflexivo trouxe grande contribuição para o desenvolvimento do conhecimento em relação à formação de professores e à profissionalização docente. Pimenta (2005) alerta, no entanto, que o uso indiscriminado da concepção de docente reflexivo não é casual e legitima as atuais reformas educacionais de que tratei no primeiro capítulo deste trabalho, quando caracterizei o contexto em que se inserem as instituições universitárias pós-LDB de 1996. A imagem habitual de reflexão como ato individual de auto-avaliação e a demanda por reflexão por parte do professor sobre a própria prática corre o perigo de responsabilizar o docente de forma exclusiva pelos problemas estruturais do ensino.

4.1.3 O professor intelectual crítico

Henry Giroux tem sido quem mais desenvolveu a ideia de professores como intelectuais. Ele afirma que a escola deve ser uma *esfera pública democrática* dedicada a formas de fortalecer o *self* e o social. Defende que os “professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano” (GIROUX, 1997, p.29), identificando-os com a expressão *intelectuais transformadores*.

Os intelectuais transformadores devem compreender a pedagogia “como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimentos, conjuntos de experiências e subjetividades são

construídas” (GIROUX, 1997, p.31). Politizando a noção de escolarização, conforme Giroux (1997) é possível

elucidar o papel que educadores e pesquisadores educacionais desempenham enquanto intelectuais que operam em condições especiais de trabalho e que desempenham uma função social e política particular (GIROUX, 1997, p.29).

Giroux (1997) desenvolveu um modelo diferente do desenvolvido por Schön para compreender o papel dos professores em oposição ao modelo da racionalidade técnica. Nesta perspectiva, o principal papel do professor como intelectual crítico seria o de construir um processo educativo emancipador, questionador da realidade para transformá-la. Nesta concepção, a instituição de educação deve estar aberta a todos os sujeitos que têm algo a dizer sobre ela e sobre seus desafios educacionais, sendo uma instituição democrática e humanizada, de luta por justiça e liberdade.

A visão de docência de Giroux, conforme Ghedin (2005).

De um lado, permite entender o trabalho docente como tarefa intelectual, por oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. De outro, fundamenta a função dos professores como ocupados com uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e as experiências da vida diária. Entende ainda que os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, senão que, em união com os alunos e com as alunas, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem em torno da escola (GHEDIN, 2005, p.138).

A capacidade reflexiva proposta por Henry Giroux não é a mesma presente na ideia do professor reflexivo proposto por Donald Schön.

Contreras (2002) mostra o caminho construído por Habermas para a produção da reflexão crítica, resumindo-o em passos como a formulação de “teoremas críticos”, a organização do processo de ilustração dos estudantes segundo este teorema e a organização e condução da luta política a partir de tais princípios analíticos.

A reflexão crítica, nesta perspectiva, implica na tomada de consciência dos condicionantes sociais das práticas educacionais e na criação de um modelo de compreensão da realidade que seja emancipador.

A limitação identificada por Contreras (2002) desta concepção de professor desenvolvida por Giroux está em apontar um ideal sem mencionar os caminhos possíveis para alcançá-lo na prática pedagógica. Além disso, de acordo com Contreras (2002, p.182)

As tentativas de “liberar” os professores de suas contradições ou distorções ideológicas podem se transformar em novos processos de imposição de novas racionalidades sobre eles que, sobre suas imagens já construídas e reconhecidas como ideologicamente corretas e sob o suposto acordo “racional”, voltam a excluir experiências e sensibilidades, dilemas e contradições que não se deixam unificar sob os pressupostos agora legitimados de emancipação.

Os três modelos de professores apresentados por Contreras (2002) são sistematizados pelo autor num quadro que apresentamos a seguir. No Quadro 3, são identificadas dimensões significativas da profissionalidade de acordo com diferentes concepções de docência e de professor: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Cada um desses modelos de professor descrito na literatura pedagógica caracteriza-se por compreender a autonomia dos professores e o sentido das intervenções sobre a sua prática de formas diferentes, em cada uma das dimensões da profissionalidade do professor considerada.

As categorias construídas no campo da Pedagogia Universitária guardam aproximações com diferentes dimensões da profissão docente em termos de obrigações, princípios e competência profissional. Elas transcendem a profissionalidade técnica para se inserir no patamar da profissionalidade reflexiva e intelectual-crítica.

A proposta desta tese é analisar a profissionalidade docente em ações formativas realizadas pelo Programa de Formação Continuada dos professores da UNISUL (PROFOCO). O PROFOCO realizou um conjunto de ações junto aos docentes para reformular o currículo e planejar a docência. A participação dos docentes nas ações formativas institucionais pode contribuir para a consciência dos professores sobre as dimensões da docência. A análise das concepções de docência que norteiam os programas de formação revela aspectos das interações entre gestão e docência nas reformas curriculares na universidade.

Quadro 3 - A autonomia profissional de acordo com três modelos de professores

	MODELOS DE PROFESSORES			
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	Obrigação moral	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	
	Compromisso com a comunidade	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando políticas e prática entre eles.	
	Competência profissional	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	
CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia profissional como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: CONTRERAS, José. A autonomia dos professores, Cortez, São Paulo, 2002. (p.192)

4.2 A autonomia dos professores no desenvolvimento do currículo

No caminho metodológico escolhido, optei por analisar o desenvolvimento do currículo na instituição pesquisada considerando a abordagem de Sacristán (2000). A proposta de Sacristán (2000) é a analisar o desenvolvimento currículo em diferentes subsistemas e níveis. Para Sacristán (2000) entre os agentes que configuram a prática do currículo, além do professor e do aluno, estão os administradores, os legisladores, os pedagogos institucionais, entre outros.

o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000, p.22).

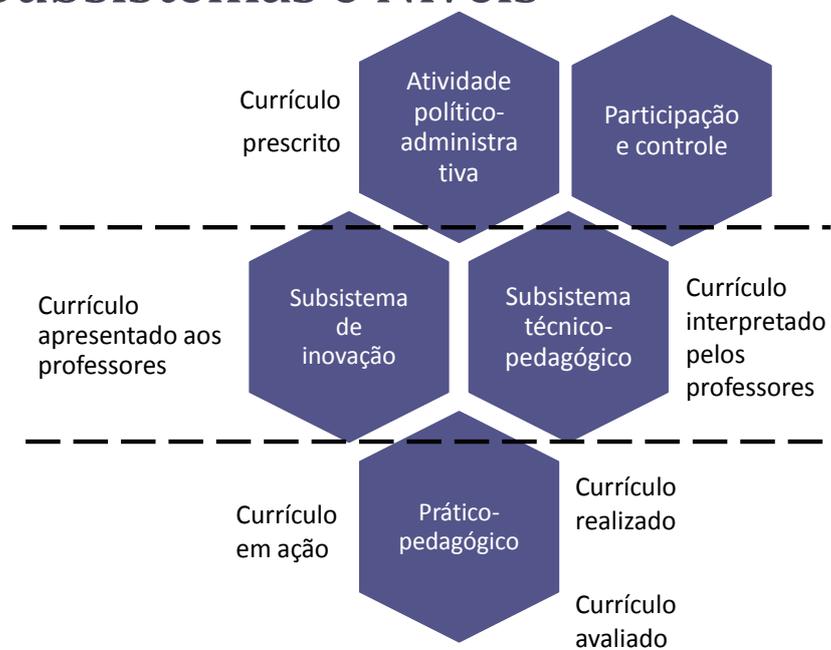
O sistema curricular, assim, é entendido por Sacristán (2000) como um objeto com campos de ação diversos em torno de si, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos.

O currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos (SACRISTÁN, 2000, p.102).

O autor distingue subsistemas nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo dentro do sistema educativo. Nesses subsistemas, decidem-se ou se criam influências para o significado pedagógico do currículo realizado nas instituições. Estes subsistemas são: o âmbito da atividade político-administrativa; o subsistema da participação e do controle; a ordenação do sistema educativo; o sistema de produção de meios; os âmbitos de criação culturais, científicos etc; subsistema técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação; o subsistema de inovação; e o subsistema prático-pedagógico.

Figura 4 – Subsistemas e níveis de desenvolvimento do currículo

Subsistemas e Níveis



Fonte: Elaborado pela autora.

Daremos destaque a alguns destes subsistemas a seguir.

O *subsistema da atividade político-administrativa* apresentado por Sacristán (2000) é uma instância com alto poder de intervenção sobre o currículo. Esta instância pode ser representada, no caso das universidades privadas no sistema de educação superior brasileiro, pelas políticas nacionais para a educação superior e por sua apropriação pelas reitorias e pró-reitorias nas instituições universitárias.

O *subsistema da participação e do controle*, por sua vez, é um âmbito em que diferentes agentes da comunidade interna e externa da universidade intervêm sobre o currículo. Colegiados de coordenadores e congregações propõem e deliberam sobre as decisões curriculares internamente nas instituições. Os Diretórios Centrais de Estudantes podem também fazer este papel numa instituição

universitária. O Conselho Estadual de Educação pode ser considerado uma instância de controle, assim como, no caso das instituições comunitárias, os representantes dos poderes locais e até mesmo os pais dos alunos, todos podendo contribuir na composição do subsistema de participação e de controle na definição das práticas do currículo.

O *subsistema de inovação* do currículo corresponde a movimentos de renovação qualitativa da prática curricular como um todo. A análise deste subsistema é das mais relevantes para a compreensão das ações de formação de professores em processos de mudança curricular. Sacristán (2000, p.27) entende que “os projetos relacionando inovações de currículos e aperfeiçoamento de professores têm sido uma forma frequente e eficaz de fazer reformas curriculares”.

A efetivação da inovação proposta por grupos de docentes e pesquisadores renovadores do currículo é mediada pelo *subsistema técnico-pedagógico* e depende da interação de todos os subsistemas que compõem o currículo num contexto determinado. Conforme Sacristán (2000, p.91),

A prática do ensino não é, pois, um produto das decisões dos professores, a não ser à medida que modelam pessoalmente este campo de determinações, que é dinâmico, flexível e vulnerável à pressão, mas que exige atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos.

Embora o subsistema técnico-pedagógico assuma importância na universidade analisada para a mediação das ações de Pedagogia Universitária e inovação curricular, é somente no *subsistema prático-pedagógico* que poderá se efetivar tal inovação.

A proposta de Sacristán (2000) é de analisar as práticas que se originam em cada uma das fases apresentadas, porque todas elas intervêm na prática pedagógica. Em cada um desses níveis de desenvolvimento do currículo, criam-se situações e problemas para pesquisar.

Conforme explicitado por Sacristán (2000), é no *subsistema prático-pedagógico*, configurado basicamente por professores e alunos, que se identifica a concretude do currículo e poderá se efetivar a inovação pedagógica.

Este subsistema corresponde ao “ensino como processo no qual se comunicam e se fazem realidade as propostas curriculares” (SACRISTÁN, 2000, p.26). Conforme Sacristán (2000, p.91),

A prática do ensino não é, pois, um produto das decisões dos professores, a não ser à medida que modelam pessoalmente este campo de determinações, que é dinâmico, flexível e vulnerável à pressão, mas que exige atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos.

O subsistema prático-pedagógico, assim como os demais subsistemas analisados, guarda certa autonomia em relação aos outros, que permite ao professor demonstrar significativa determinação sobre as características de sua própria prática.

Além dos subsistemas nos quais se dão as práticas que configuram o currículo, Sacristán (2000) distingue ainda seis momentos, níveis ou fases no processo de desenvolvimento do currículo.

O primeiro nível de desenvolvimento do currículo, segundo Sacristán (2000), é denominado *currículo prescrito*. Neste nível, dão-se as regulações políticas e administrativas dos conteúdos e metodologias a serem praticadas num sistema. Quando se busca a renovação pedagógica, é necessário alterar a política curricular que se apresenta no currículo prescrito no que esta política afeta a prática.

Porém, se entendermos por currículo somente as prescrições que se dão neste primeiro nível de seu desenvolvimento, “estaremos falando de uma realidade que não coincide com o currículo com o qual os professores e alunos trabalham” (SACRISTÁN, 2000, p.104).

O discurso pedagógico, se não totaliza toda essa trama de práticas diversas, não incide rigorosamente em sua análise e será incapaz de proporcionar verdadeiras alternativas de mudança nas aulas. (...) Não basta estabelecer e difundir um determinado discurso ideológico e técnico-pedagógico para que mude, embora (...) seja condição prévia necessária (SACRISTÁN, 2000, p.29).

Desta forma, para compreender o currículo, é necessário analisá-lo como integração de seus diferentes níveis de desenvolvimento, sendo que, em cada nível, diferentes agentes ganham destaque.

O segundo nível de desenvolvimento do currículo aqui destacado é o do *currículo apresentado aos professores*. Neste nível, acontece a tradução para os professores do significado e do conteúdo do currículo prescrito, realizando-se sua interpretação. Para a apresentação do currículo e das reformas que nele ocorrem aos docentes, são organizadas atividades de disseminação das políticas, palestras, atividades de estudo em grupo, cronogramas de trabalho para a incorporação de novas ações ao trabalho cotidiano.

Quando a informação sobre uma nova prescrição do currículo chega aos professores, esta sofrerá uma tradução por eles com base em seu conhecimento e experiência. O terceiro nível de desenvolvimento do currículo de que trata Sacristán (2000) é aquele em que ocorre esta *interpretação do currículo pelos professores*.

O nível de desenvolvimento do *currículo em ação*, por sua vez, é o da prática real que se concretiza nas tarefas acadêmicas. A análise desta fase é que dá o sentido real da qualidade do ensino. O *currículo realizado*, por sua vez, é o momento em que se podem identificar seus efeitos: a aprendizagem dos alunos; a socialização profissional do professor; os efeitos do projeto sobre o entorno da universidade, entre outros.

Por fim, tem-se o nível de desenvolvimento do *currículo avaliado*. Nos últimos anos, a cultura de avaliação vem se instalando nas universidades, antecipando-se às avaliações externas ou interpretando seus resultados. A avaliação dos resultados do currículo tem sido realizada mediante diversos critérios, incidindo sobre a prática pedagógica pela indicação explícita de caminhos a seguir no ensino, de acordo com os referenciais estabelecidos.

Como explicitamos, os diferentes níveis de currículo apresentados resultam da interação de diferentes agentes, com diferentes intenções, em diferentes contextos.

No Quadro 4, Canavarro e Ponte (2005) cruzam os diversos níveis de currículo propostos por Sacristán (2000) com três contextos de decisão curricular salientados por Pacheco (1996), de forma a evidenciar o protagonismo do professor no desenvolvimento curricular.

Quadro 4 - Níveis do currículo e seus protagonistas curriculares

	Contexto político administrativo (administração central)	Contexto de gestão (Administração regional)	Contexto de realização (sala de aula)
Currículo prescrito	Especialistas		
Currículo apresentado	Autores de materiais e manuais		
Currículo moldado		Grupo de professores	Professor
Currículo em ação			Professor e alunos
Currículo avaliado	Sistema educativo	Escola e grupos de professores	Professor

Fonte: CANAVARRO, Ana Paula; PONTE, João Pedro da. O papel do professor no currículo de matemática. Disponível em: [1]. Acesso em out. 2013.

Essa análise torna-se mais aprofundada se coligada às concepções de docência que norteiam as ações dos professores no currículo prescrito e no currículo em ação. Identificar as diferenças a autonomia dos docentes no desenvolvimento do currículo em diferentes concepções de docência é possível a partir dos modelos de professores discutidos por Contreras (2002).

Propus, assim, este conjunto de conceitos como apoio teórico-metodológico para a análise das ações pedagógicas desenvolvidas junto aos professores da IES a ser estudada.

Buscando compreender a Pedagogia Universitária desenvolvida pelas instituições de ensino superior no contexto de reforma curricular que estamos

vivendo, analisei o caso desta instituição que realizou uma mudança de currículo fundamentada no conceito de competências. A instituição desenvolveu ações institucionais de Pedagogia Universitária para a elaboração dos novos projetos pedagógicos e para a formação dos professores para o novo modelo.

Torna-se, assim, relevante acompanhar e compreender os desdobramentos desta dinâmica nos espaços de Pedagogia Universitária do Programa de Formação Continuada da UNISUL.

5 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA REFORMA CURRICULAR: ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

As universidades comunitárias estão sujeitas à avaliação dos currículos e das condições de funcionamento pelo Estado, através do MEC, que regula a educação superior, autorizando e reconhecendo cursos e credenciando instituições.

No capítulo 2, “A instituição comunitária investigada”, no item intitulado “O contexto das instituições comunitárias”, foi importante relatar ações governamentais realizadas nos anos 1990 e 2000 para direcionamento dos currículos da educação superior, para compreender porque as instituições respondem às políticas curriculares com reformas internas. Desde a criação do Conselho Nacional de Educação e da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, as instituições buscam se organizar para incorporar às suas práticas pedagógicas e de gestão os princípios identificados nos documentos nacionais, de modo a atenderem às exigências do sistema de avaliação nacional.

Este capítulo tem como tema os encontros realizados na UNISUL, no contexto do Programa de Formação Continuada - PROFOCO, para discutir a reforma curricular e buscar meios para implementá-la na prática pedagógica.

A criação de espaços de participação e discussão dos rumos da universidade esteve presente na UNISUL em outros momentos de sua história. Citei anteriormente, contando a trajetória da UNISUL, os tempos dos encontros na Escola Técnica de Comércio que deram origem à ideia de levar o ensino superior a Tubarão. Os professores, ou pelo menos uma parte deles, se reuniam, discutiam e produziam conjuntamente em nome da instituição desde antes de sua criação, elaborando projetos. As conversas nestes encontros deram origem à criação da FESSC. Entre os projetos dos gestores e docentes da FESSC, destaquei o intenso trabalho de 1987 a 1989 para acompanhar a comissão do Conselho Federal de Educação quando a instituição transformou-se em universidade.

Contando um pouco da história da UNISUL, citei a intensa movimentação gerada a partir do primeiro seminário de planejamento estratégico da instituição, em 1993, abordei as ações de formação de professores propostas pela Pró-Reitoria

Acadêmica, de 1998 a 2003, e o Encontro de Gestores realizado em 2006. As reuniões para elaboração de projetos pedagógicos e planejamento de ações interdisciplinares para colocá-los em prática, realizadas em 2007 e 2008, envolvendo coordenadores de curso, docentes e assistentes pedagógicos, também foi também descrita.

A instituição comunitária catarinense estudada viveu rápidas mudanças desde a sua fundação, em 1964, até o momento atual, em que completa cinquenta anos. No período de 2009 a 2013, a instituição propôs-se a mudar seu modelo de gestão e promoveu, para isso, uma reforma nos documentos institucionais e currículos de graduação. A reforma enfatizou os princípios: educação permanente; flexibilização curricular; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade; e desenvolvimento de competências. As ações institucionais realizadas neste período na universidade são analisadas neste capítulo.

5.1 O modelo de gestão da UNISUL

A UNISUL é uma instituição privada e fundacional, uma universidade comunitária, situada no Estado de Santa Catarina - Brasil. A história da instituição pesquisada tem pontos em comum com parte do sistema correspondente às instituições privadas comunitárias. Estas instituições sofreram e reagiram aos efeitos das políticas de regulação que conformaram o sistema de educação superior brasileiro nas últimas décadas.

Atualmente, a UNISUL está organizada em três *campi*. O campus da Grande Florianópolis agrega duas unidades universitárias situadas na Grande Florianópolis: a Unidade Universitária Pedra Branca, que está localizada no município de Palhoça, e a Unidade Universitária Florianópolis, localizada no centro da capital. O Campus Virtual mantém mais de 100 polos credenciados, concentrando os cursos de graduação na modalidade a distância, entre os quais estão os cursos de Administração, Direito, Pedagogia, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, além de diversos cursos superiores de tecnologia. O Campus de Tubarão é composto pelas Unidades Universitárias dos municípios do Sul do Estado de Santa Catarina.

Em 2008, como parte do processo de elaboração do plano de gestão para o mandato de 2009 a 2012 da Reitoria, foram mobilizadas discussões para a elaboração de um novo Projeto Pedagógico Institucional - PPI, publicado no ano de 2010.

A UNISUL se define, no período em que desenvolvemos a pesquisa, como um “espaço de circulação permanentemente aberto para a formação ao longo da vida” (UNISUL, 2014a), conforme divulga em seu portal na internet. De acordo com as informações que disponibiliza,

[...] a Unisul propõe pela pesquisa, pelo ensino e pela extensão o diálogo com saberes constituídos dentro e fora do ambiente acadêmico e tem na articulação de práticas e recursos a proposição de itinerários formativos diferenciados (UNISUL, 2014a).

Fundamentadas nos conceitos apresentados, as políticas de ensino que orientam a UNISUL em todas as suas ações, ainda de acordo com as informações que disponibiliza na internet, são:

- Articular práticas e recursos entre os níveis e as modalidades de ensino, os cursos e as áreas de conhecimento;
- Incorporar mudanças advindas do contexto social, cultural, econômico, artístico e científico, revisando, constantemente, as práticas e os recursos de ensino;
- Promover o movimento contínuo entre a produção, socialização e aplicação do conhecimento, a fim de articular a ciência com a realidade e transformar os conteúdos curriculares em conhecimentos significativos;
- Desenvolver, organizar e avaliar conceitos, procedimentos e atitudes com indicadores internos e externos de competência acadêmica;
- Promover a flexibilização curricular para o permanente acesso à universidade e a diversificação dos percursos acadêmicos (UNISUL, 2014a).

A UNISUL conta com um potente setor de comunicação, que inclui jornal, portal na internet, rádio e televisão. As notícias da universidade são acessíveis e permanecem armazenadas em repositório.

A análise das falas dos gestores da UNISUL publicadas em notícias institucionais disponíveis no portal da universidade contribui para o conhecimento das características de seu modelo de gestão.

Conhecer os discursos de posse dos gestores da UNISUL contribuem para o entendimento de dos princípios e finalidades que a instituição vem perseguindo. Apresento, a seguir, trechos dos discursos de posse da gestão de 2009 a 2012 e da gestão de 2013 a 2016.

A posse do Reitor Ailton Nazareno Soares para a gestão de 2009 a 2012 aconteceu em 17 de março de 2009, no Espaço Integrado de Artes da UNISUL, no Campus de Tubarão. De acordo com o noticiado pela UNISUL, no discurso de posse, afirmou que

não há dúvida de que precisaremos ser também uma universidade de pesquisa, Este é o pressuposto para a inovação tecnológica e um dos caminhos para a sustentabilidade da nossa universidade. No fundamento cultura, entendemos que ela é a expressão da identidade institucional e forma de promoção da cidadania, das artes, do esporte e do lazer (NISUL, 2009).

Assumi ainda, em seu discurso, assim como o novo vice-reitor, o compromisso de cumprir e fazer cumprir

as Leis e regulamentos que regem a Educação Superior no país e os Estatutos da UNISUL, promovendo o desenvolvimento da educação, do ensino, da pesquisa e da extensão, e o ser humano e seus valores como fundamento e razão de ser da universidade (NISUL, 2009).

O primeiro ato da nova Reitoria foi dar posse, na manhã seguinte, à nova equipe de gestores. O portal da instituição é profícuo em fotos e falas de gestores no contexto do evento. A nova Diretora do Campus de Tubarão, concedeu entrevista afirmando que “nos cabe agora implantar o plano de gestão do professor Ailton e do professor Salésio, que é baseado principalmente na concepção de educação permanente”. O novo Diretor do Campus da Grande Florianópolis, declarou:

Não é abrangência. Agora é consolidação. Claro que naturalmente vamos continuar crescendo em números, mas o nosso crescimento principal agora tem que ser em termos de consolidação (UNISUL, 2009).

A UNISUL vem buscando colocar em prática novos projetos pedagógicos de graduação desde 2013. O foco está na qualificação das atividades formativas de ensino com pesquisa e extensão desenvolvidas nos cursos de graduação e no

desenvolvimento de ambientes de aprendizagem. A qualidade pedagógica caminha sempre de mãos dadas com a sustentabilidade financeira no discurso institucional.

A solenidade de posse da gestão de 2013 a 2017, tendo como Reitor Sebastião Salésio Heerdt e Vice-Retor Mauri Heerdt, por sua vez, aconteceu no dia 20 de março de 2013. Neste ato de posse, assumiu o cargo de Presidente da Fundação UNISUL o Prof. Ailton Nazareno Soares, que fora Reitor na gestão anterior. Amparando-se no Estatuto reformulado no contexto das mudanças institucionais em andamento, pela primeira vez a Fundação não era presidida pelo próprio Reitor. O Presidente da Fundação assumiu na mesma solenidade de posse da nova Reitoria.

Em entrevista à UNISUL TV, o vice-reitor, Prof. Mauri Heerdt destacou como principal desafio da universidade nesta gestão: “tornar a UNISUL sustentável, ou seja, perene por mais muito tempo, com certeza por mais cinquenta anos, e outros cinquenta anos, e assim por diante” (UNISUL, 2013).

Assim como realizado no mandato anterior, o primeiro ato da nova Reitoria foi dar posse à nova equipe. A posse dos gestores foi transmitida ao vivo, gravada e disponibilizada em banco de dados virtual da UNISUL TV. Na solenidade, divulgou-se que foram extintas algumas Pró-Reitorias e as funções da universidade passaram a ser divididas entre a Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação, assumindo o cargo de Pró-Reitor o Prof. Mauri Heerdt, que acumula o cargo de vice-Reitor. Neste ato, os Pró-Reitores, Diretores de Campus e outros gestores vinculados à Reitoria da UNISUL foram empossados (UNISUL, 2013c).

A equipe gestora anunciou os objetivos da extinção de algumas Pró-Reitorias em uma entrevista coletiva no dia 22 de março de 2013. O objetivo seria tornar os processos de decisão mais rápidos e facilitar a troca de informações com a comunidade universitária. O Pró-Reitor de Operações e Serviços Acadêmicos Valter Schmitz Neto, explicou que o modelo de gestão em implementação visa aproximar mais

a alta gestão da instituição da base dela, que é a sala de aula. Portanto, as decisões são mais rápidas, os processos são mais agilizados, as respostas acontecem de forma mais dinâmica. E o resultado disso tudo é o benefício direto ao estudante e ao professor que desempenham e desenvolvem efetivamente a atividade do ensino, da pesquisa e da extensão em toda a dimensão da UNISUL (UNISUL, 2013a).

Nesta mesma ocasião, o Pró-Reitor de Operações e Serviços Acadêmicos, Valter Schmitz Neto destacou ainda sua intenção e desafio de

colaborar na viabilização dos recursos humanos, dos recursos tecnológicos e dos recursos financeiros, para poder garantir a viabilização da essência, do principal foco desta gestão, que serão os ambientes de aprendizagem (UNISUL, 2013a).

Em entrevista após a posse, o Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa Extensão e Inovação, Prof. Mauri Heerdt, novamente destacou como desafio da UNISUL

implementar novas oportunidades para as pessoas que quiserem fazer parte da história da UNISUL. Isso inclui novos cursos, novos projetos, novos produtos, novos serviços. A sustentabilidade da UNISUL precisa disso: qualidade na implementação e novas oportunidades de geração de recursos e processos de vínculo das pessoas com a UNISUL (UNISUL, 2013).

O novo Reitor, Prof. Sebastião Salésio Heerdt, por sua vez, declarou, durante a solenidade:

Eu posso traduzir que os nossos ambientes de aprendizagem se tornam mais convidativos para o aluno. E se o estudante se sentir mais integrado a esses processos, o professor também vai ter uma atitude diferente. É este ciclo virtuoso que nós queremos fortalecer. Eu acho que a UNISUL tem uma marca nisso aí que ela tem que melhorar, tem que aperfeiçoar, mas sempre nesse tom, numa relação de construção. E o lado positivo de você enxergar no nosso estudante que ele tem talento, no nosso professor que ele tem possibilidade de melhorar, isso para mim é tudo (UNISUL, 2013).

O processo de adesão ao PROIES pela UNISUL vem se definindo principalmente no ano de 2014, momento em que concluímos a pesquisa. Diferentemente da UNIVALI e de outras instituições, na primeira oferta de adesão ao PROIES, a UNISUL não aderiu ao Programa. Em relação à adesão da UNISUL ao PROIES, o Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional mencionou, em entrevista publicada em notícia no portal da UNISUL, os movimentos institucionais que estão integrados à construção do PDI 2015-2019: - migração para o sistema federal de ensino; - adesão ao PROEIS; e - credenciamento da Unisul Virtual, dentre outros movimentos estratégicos (UNISUL, 2014).

A migração para o sistema federal de ensino e a adesão ao Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior II (PROIES II) está sendo organizada pela UNISUL por meio da criação de grupos de trabalho. Os grupos devem preparar e ajustar o processo de migração para o sistema federal de ensino, necessária para a adesão ao programa.

A principal mudança com a adesão ao PROIES é o recredenciamento institucional da Universidade e os reconhecimentos dos cursos, que passam a ser feitos pelo sistema federal, e não mais pelos Conselhos Estaduais de Educação.

A adesão ao PROIES possibilitará o recredenciamento da UNISUL no PROUNI, a que estava impedida devido ao endividamento e à falta de acesso a certidões negativas de débitos que a habilitariam a compor o sistema federal de educação superior. De acordo com notícias divulgadas no portal da universidade, a previsão na instituição é de que as bolsas pelo programa passem a ser oferecidas novamente a partir do primeiro semestre de 2015. A adesão ao PROIES proporciona ainda a participação plena no Programa de Financiamento Estudantil (FIES). São financiamentos fundamentais a que a instituição estava impedida de recorrer até o lançamento do PROIES.

O Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação, Prof. Mauri Heerdt, lidera os grupos de trabalho responsáveis, na universidade, pela elaboração de um plano de reestruturação a ser entregue para adesão ao PROIES. De acordo com o Pró-Reitor, “a migração envolve um processo de trabalho complexo porque a Unisul é muito grande, com um portfólio de cursos extenso, ofertado em múltiplos lugares” (UNISUL, 2014a).

De acordo com a perspectiva da instituição, que se expressa na fala do Pró-Reitor,

[. . .] a migração para o sistema federal de ensino, aliada à lei que criou as universidades comunitárias, trará uma série de outros impactos positivos, como a possibilidade de participar de mais editais de pesquisa e de extensão (UNISUL, 2014a).

A migração para o Sistema Federal de Ensino traz oportunidades a partir da regularização da condição fiscal da Universidade. Entre elas, abre-se um leque de novos financiamentos e bolsas para os estudantes. “Então, pretendemos ampliar

o acesso à educação através de programas altamente compatíveis com as necessidades da comunidade. Essa é a essência da universidade comunitária”, definiu o Pró-Reitor.

Desta forma, a mudança de modelo de gestão das IES tem se mostrado associada a adequações aos critérios de qualidade e de financiamento apresentados nas políticas educacionais que regulam o sistema. As pressões institucionais vivenciadas pela busca de financiamento público e privado para o atendimento de suas finalidades reconfiguram as práticas institucionais em busca de sustentabilidade.

5.2 A articulação de gestores e docentes para elaboração de novos documentos institucionais

No capítulo 3, discuti o conceito de gestão da educação superior. Destaquei que a gestão universitária traz sempre em si uma concepção de universidade e de suas finalidades. Ao discutir este conceito, mencionei que implica em relacionamentos entre a IES e o sistema de educação superior, no plano das concepções explicitadas nos documentos institucionais ou das práticas nos processos de tomada de decisão.

Como analisam Morosini e Franco (2006), estas ações institucionais são reveladoras da racionalidade prevalente. Os documentos institucionais e as relações estabelecidas no contexto da universidade englobam

premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios organizativos expressivos de processos decisórios e de relações em âmbito local, regional, nacional e internacional: 1) entre seus elementos componentes (unidades, setores, corpo docente, discente e funcional); 2) com a sociedade e seus interlocutores do mundo empresarial e de organismos da sociedade civil; 3) com órgãos governamentais (MOROSINI; FRANCO, 2006, p. 213).

Nesta pesquisa, analisei as ações de elaboração de documentos institucionais. Os dados coletados são do período de 2010 a 2014, cinco anos caracterizados por um movimento institucional de mudança nos currículos e no

modelo de gestão com vistas à sustentabilidade financeira e o incremento na qualidade das ações de ensino, pesquisa e extensão. Foram também observados os eventos de formação realizados pelo Programa de Formação Continuada (Profoco). Estes dados, por sua vez, se referem ao período de 2012 a 2014. A UNISUL propôs ações de formação articulando conteúdos planejados pela equipe da Pró-Reitoria de Ensino, constituída por professores, gestores e assistentes pedagógicos.

Apresentaremos a seguir a análise dos principais documentos institucionais elaborados pelos gestores, técnicos e docentes da instituição investigada, seu conceito e características assumidas no contexto da instituição. Será possível verificar como a UNISUL buscou diferenciar-se das demais instituições ao produzir novos documentos institucionais e ao reformar seus currículos: o Projeto Pedagógico Institucional (2010) e as Diretrizes Acadêmicas Institucionais (2011).

Em agosto de 2014, momento que encerro o levantamento de dados para a pesquisa, vejo que o ciclo que acompanhei há anos atrás reinicia, e a UNISUL está novamente envolvida com a reelaboração de seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

5.2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI

O Plano de Desenvolvimento Institucional é o documento que expressa a missão da instituição de Ensino Superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Abrange um período de cinco anos e apresenta cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações. O documento contém um quadro-resumo com a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar a situação antes e após a vigência do PDI. Este documento deve estar em sintonia com os resultados da avaliação institucional.

Com a publicação da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Ministério da Educação constatou a necessidade de introduzir como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior o planejamento estratégico, sintetizado no que se convencionou denominar Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

Os dados que integram o PDI estruturam-se em três níveis: Dimensões (organização institucional e pedagógica, corpo docente e instalações); Categorias de Análise e Indicadores.

A UNISUL iniciou em março de 2014 as estratégias e as ações para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. O PDI vigente durante a coleta de dados, 2010-2014, serviu de fundamentando o aprimoramento e a construção do PDI na Universidade, para o próximo quinquênio. O novo PDI, de acordo com o direcionamento institucional, tem a preocupação de alinhar a universidade aos instrumentos legais e regulamentares do MEC e, sobretudo, às premissas da gestão e aos objetivos do mapa estratégico estabelecido pelos gestores.

Este alinhamento acontece articulado a movimentos institucionais como a adesão ao PROIES e o recredenciamento da educação a distância. É importante destacar que a UNISUL vem lidando com um termo de saneamento de deficiências firmado com o Ministério da Educação para ajustar o ensino nesta modalidade na instituição. Os principais questionamentos da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior são a qualidade da prática dos momentos presenciais, a regularidade dos polos de apoio, a supervisão de estágios e a abertura de cursos fora do Estado de Santa Catarina.

As ações desenvolvidas pela Reitoria para a produção do documento na instituição em 2014 envolveram o estabelecimento de Grupos temáticos e Fóruns de discussão. De acordo com as informações obtidas no portal da UNISUL, o Plano de Desenvolvimento Institucional é visto como

documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho: a missão que se propõe; suas diretrizes pedagógicas, que orientam as ações institucionais; a sua estrutura organizacional e atividades acadêmicas desenvolvidas e/ou que se pretenda desenvolver. O PDI, elaborado para um período de 5 anos, é uma exigência do Ministério da Educação (MEC). Cabe ao MEC, por intermédio de Decreto, estabelecer os requisitos mínimos para a construção do PDI nas IES, sejam elas privadas, públicas ou comunitárias (UNISUL, 2014b).

É relevante observar que as exigências do MEC são mencionadas como “questões técnicas”. De acordo com informações no Portal da instituição

A proposta dos Comitês Estratégico, Gestor e Executivo do processo de elaboração do PDI na Universidade, é construir, de forma participativa, um

PDI alinhado e integrado às questões técnicas do MEC e aos movimentos atuais e futuros da Universidade, consolidando-o como um instrumento efetivo e de referência na gestão institucional (UNISUL, 2014b).

Analisando as atividades de diagnóstico em desenvolvimento para a produção do PDI, o Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional foi entrevistado durante encontro de discussões promovido pela Reitoria, e explicou que estas reuniões poderão levar a uma revisão da Missão, Visão e Valores da universidade. Em linguagem empresarial, o Pró-Reitor abordou a existência de conflitos de escolha (*trade offs*) que devem fazer a instituição abrir mão de certos caminhos em favor de outros. Neste processo,

Poderão ser revisados os *trade offs* do posicionamento estratégico institucional à luz deste diagnóstico, possibilitando estabelecer objetivos, indicadores, metas e ações para o próximo quinquênio (. . .) gradativamente os grupos temáticos vão envolver a todos, para que exista, de fato, não só um instrumento legal em mãos, mas uma ferramenta efetiva da gestão (2014b).

A movimentação em torno do PDI é também uma estratégia para integrar, de modo participativo, um grande número de pessoas escolhidas pela Reitoria entre professores, gestores e técnicos. Já pude relatar como o planejamento estratégico passou a fazer parte da agenda da instituição a partir de 1993, associada ao processo de expansão. O estudo das ações de planejamento desenvolvidas na universidade permite observar as expressões do modelo de gestão e suas implicações para a docência na instituição comunitária.

5.2.2 O Projeto Pedagógico Institucional - PPI

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UNISUL está vigente desde 2010. De acordo com a apresentação do documento redigida pelo Reitor no período, Prof. Ailton Nazareno Soares, o PPI da UNISUL representa a sistematização e a fundamentação conceitual das proposições apresentadas e discutidas nos diversos fóruns constituídos para a sua reformulação. O Projeto Pedagógico é um

documento sempre provisório que afirma publicamente aquilo em que acredita uma determinada comunidade educativa e que fundamenta uma prática pedagógica concreta. Origina-se num processo participativo de

construção de significados, no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição (GRILLO; FARIA, 2006, p.182).

De fato, após grande movimentação institucional, discussões e articulações ocorridas no ano de 2008, ainda na gestão do Reitor Gerson Joner da Silveira, para a elaboração do Plano de Gestão para a reitoria dos próximos quatro anos, no ano de 2009, primeiro ano da gestão do Reitor Ailton Nazareno Soares, a instituição promoveu, como passo seguinte, a produção do conteúdo do documento numa construção que demandou a participação de todos os segmentos envolvidos com a universidade. Conforme a apresentação do documento, o PPI de 2010

É a expressão de mais um passo no contexto do grande movimento institucional e participativo ocorrido no ano de 2008, quando a comunidade acadêmica empreendeu importante reflexão sobre os rumos da UNISUL, materializada no Plano de Gestão 2009-2013 (UNISUL, 2010, p.15).

Participaram deste processo de construção “mais de novecentas pessoas, entre professores, gestores, técnicos e estudantes da universidade, por meio de fóruns de discussão ocorridos em todas as unidades geográficas da universidade e no ambiente virtual” (UNISUL, 2010, p.16).

O PPI de 2010 destaca como marca da identidade institucional da UNISUL a educação permanente, com foco na pesquisa, e o desejo de fortalecimento e qualificação dos vínculos da universidade com os contextos de atuação profissional e social. De acordo com o texto de apresentação do documento, “educação, ciência, tecnologia e inovação produzem desenvolvimento científico e tecnológico comprometido com o desenvolvimento econômico e social sustentável” (UNISUL, 2010, p.16).

A sustentabilidade é uma busca constante, presente nas falas e documentos institucionais da UNISUL. No PPI, que apresenta 58 páginas, a palavra **Sustentabilidade** pode ser identificada em oito menções ao longo do texto. Na página 24, tratando dos Princípios Filosóficos e Metodológicos do PPI, a palavra aparece relacionada à preservação dos recursos naturais anteriormente explorados sem preocupação no processo de urbanização e crescimento das forças produtivas. De acordo com o PPI, é neste contexto que a informação e o conhecimento ganham importância, proporcionando estratégias de produção que capitalizem os avanços de desenvolvimento promovidos pela ciência e pela tecnologia. Na página 25, o sentido

está vinculado à manutenção da vida no planeta. O documento declara que “a formação para o mundo do trabalho deve ser alicerçada nos fundamentos científico-tecnológicos e socioculturais que consolidam um itinerário ocupacional humano, comprometido com a sustentabilidade” (UNISUL, 2010, p.25).

No capítulo seguinte, ao abordar a Organização Didático-Pedagógica da universidade, o termo sustentabilidade aparece já com novo sentido. Surge relacionado ao “planejamento integrado das ações pedagógicas na Universidade” (UNISUL, 2010, p.31). Este planejamento aparece no texto como fundamental para “promover a qualidade, a sustentabilidade e a identidade dos cursos e da instituição” (UNISUL, 2010, p.31). O capítulo, assim, passa a apresentar o termo Sustentabilidade associado à construção de processos de flexibilização curricular. De acordo com o PPI (UNISUL, 2010, p.41),

a flexibilização curricular depende de valores estratégicos inscritos nos capitais intelectual e criativo da comunidade acadêmica, de valores sociais cuja capacidade de articular e mobilizar recursos e saberes está diretamente relacionada à livre circulação de ideias e de valores econômicos caracterizados pela possibilidade de pensar a sustentabilidade no seu sentido amplo, no processo de formação.

Ao final deste capítulo do PPI, já encontramos o termo completamente associado à gestão institucional e seus objetivos. Pode ser identificado no texto, então, a expressão “sustentabilidade econômico-pedagógica da instituição”, como podemos verificar na citação:

Enquanto instituição de educação superior, produzir e socializar conhecimentos é compromisso de qualquer universidade. Contudo o grande desafio contemporâneo está em conciliar o mérito científico de sua produção, a sustentabilidade econômico-pedagógica da instituição e os valores políticos que sustentem a vida em sociedade (UNISUL, 2010, p.50).

As políticas da UNISUL orientam a instituição “em todas as suas ações fundamentadas na educação permanente, na sustentabilidade e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (UNISUL, 2010, p.53). As políticas para a pesquisa também se revelam pautadas por este objetivo, “alinhas com a qualificação do ensino e com a sua sustentabilidade” (UNISUL, 2010, p.54). As políticas de gestão pedagógica da UNISUL identificadas em seu PPI propõem-se, assim, a “intensificar

ações de captação e direcionamento de recursos para implementação das políticas institucionais no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com sustentabilidade financeira” (UNISUL, 2010, p.57).

A Pedagogia Universitária se revela, assim, como catalizadora da “sustentabilidade econômico-pedagógica da instituição” comunitária, promovendo relações acadêmicas entre gestores, técnicos e corpo discente para a produção de novos currículos e práticas pedagógicas.

5.2.3 Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação - PPCs

Na UNISUL, a construção de novos desenhos curriculares envolveu a elaboração de novos projetos pedagógicos de curso e a realização de encontros de formação continuada dos professores. Estas foram as principais ações mobilizadas pela Pró-Reitoria de Ensino para colocar em prática os parâmetros propostos em seu PPI. Respondendo à legislação nacional e buscando sua própria identidade, a UNISUL passou a realizar a reforma curricular segundo os princípios já destacados: educação continuada; o ensino com pesquisa e extensão; e desenvolvimento e avaliação de competências.

O processo de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos foi articulado pela mesma comissão que liderou a produção do PPI de 2010, sob a coordenação e orientação da equipe da Pró-Reitoria de Ensino. O PPI foi discutido em diferentes fóruns durante e após a sua definição. O passo seguinte foi estabelecer diretrizes institucionais num documento orientador para a elaboração dos novos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Como metodologia para elaboração dos projetos pedagógicos, propôs-se que fossem identificados pelos professores potenciais de formação nas diferentes áreas, competências a serem desenvolvidas nos novos currículos, habilidades e conteúdos a serem articulados nos componentes curriculares denominados “Unidades de aprendizagem” de cada Certificação. Os professores envolvidos na elaboração dos novos projetos deveriam imaginar atividades formativas e ambientes de aprendizagem que se mostrassem apropriados e interessantes para o desenvolvimento de competências.

Na organização didático-pedagógica assumida por esta universidade comunitária, os componentes curriculares são articulados em certificações planejadas em função de campos de saber e de campos de atuação identificados como potencialidades no contexto regional. Estas certificações, articuladas entre si nos currículos, compõem os perfis formados nos cursos de graduação.

A distribuição quantitativa dos diferentes grupos de certificações nos projetos pedagógicos dos 64 cursos de graduação reelaborados revela dados que destacamos na análise da expressão das reformas curriculares nacionais no contexto da instituição pesquisada.

As unidades de aprendizagem, com ementa e carga horária definida, como ocorre com as disciplinas dos currículos em geral, são articuladas em certificações que podem ser: estruturantes, complementares, eletivas ou específicas.

De acordo com o documento que apresenta a organização curricular na instituição, as certificações estruturantes “expressam um conjunto de competências fundamentais para o processo de formação em campos específicos” (UNISUL, 2011, p.10). Estas certificações devem conter os conteúdos e competências previstos nas diretrizes curriculares nacionais, bem como concentrar a maior parte da carga horária total do curso.

As certificações complementares ampliam perspectivas de atuação, conhecimentos e habilidades trabalhadas nas certificações estruturantes do curso de graduação. Estas certificações permitem particularizar as escolhas da universidade quanto às trajetórias de formação oferecidas numa área aos seus estudantes. Estas certificações expressam a identidade institucional, com características próprias e diferenciadas em conformidade com o contexto regional.

As certificações específicas atendem às exigências de formação presentes nas diretrizes curriculares de cada curso. São os estágios, trabalhos de conclusão de curso e atividades complementares. Quando o estudante conclui a carga horária de uma destas atividades, completa a respectiva certificação.

A certificação eletiva é obtida pelo estudante junto a outros cursos de graduação. É uma carga horária pré-determinada no projeto pedagógico para o desenvolvimento de competências estabelecidas em certificações de qualquer curso de graduação da universidade.

Estes quatro tipos de certificação compuseram os currículos dos 64 projetos pedagógicos elaborados e aprovados na UNISUL no período de 2011 e 2012. Estes projetos foram construídos por professores e coordenadores dos cursos, sob orientação de assistentes pedagógicos, de coordenadores de UnA e da comissão que elaborou as diretrizes acadêmicas institucionais, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino.

Destaca-se, durante esta elaboração de projetos pedagógicos de curso, que um dos objetivos foi identificar competências que pudessem compor formações comuns a todos os cursos de graduação. As certificações para o desenvolvimento de tais competências, com suas respectivas unidades de aprendizagem, foram denominadas Certificações Institucionais. Estas certificações deveriam estar presentes em todos os projetos pedagógicos de cursos de graduação. Foram identificadas também competências comuns por áreas, buscando criar certificações que pudessem compor diferentes projetos pedagógicos.

Foi dito anteriormente que a UNISUL organiza seus cursos e demais projetos em quatro Unidades Acadêmicas: - Produção, Construção e Agroindústria (PCA); - Educação, Humanidades e Artes (EHA); Ciências Sociais, Direito, Negócios e Serviços (CSDNS); e Unidade Acadêmica da Saúde e Bem Estar Social (SBS). A estrutura das UnAs foi fundamental para articular a participação de coordenadores de curso e demais professores na elaboração dos novos projetos pedagógicos de curso. Coordenadores de curso e professores de cada UnA, liderados pelos coordenadores de UnA e com o apoio dos assistentes pedagógicos, estudaram documentos nacionais e realizaram discussões, entre os cursos e dentro dos próprios cursos.

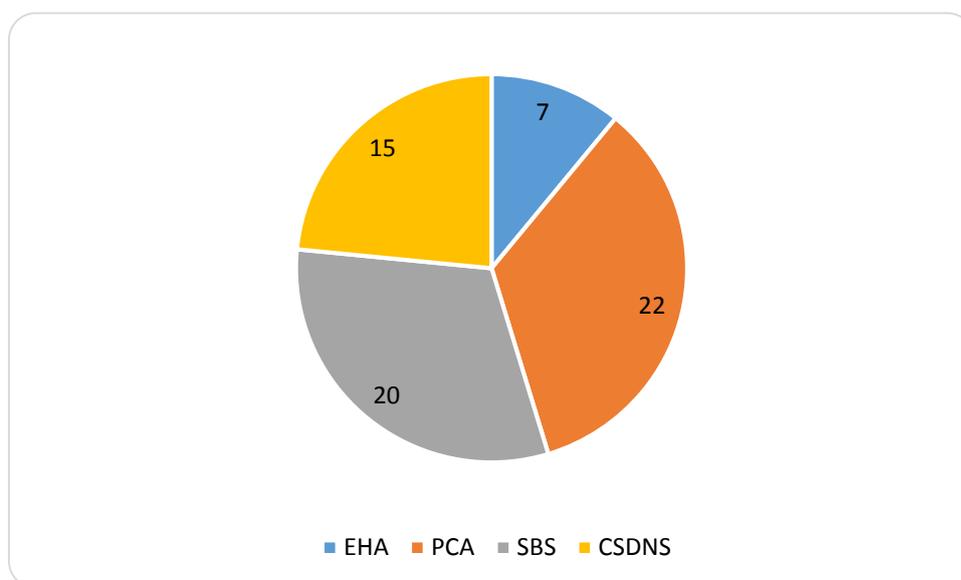
Considerando o conjunto das políticas oficiais e seus desdobramentos nas instituições de educação superior, o modelo de ensino por competências tem sido incorporado às propostas curriculares enfatizando o caráter prático da formação. As atividades formativas enfatizam a mobilização de saberes adequados a cada contexto, a eficácia da ação do sujeito que aprende, o exercício profissional, a pesquisa e a extensão.

Os 64 novos projetos pedagógicos de cursos produzidos nos anos de 2011 e 2012 distribuíram-se em 33 cursos de bacharelado, 20 cursos superiores de

tecnologia e 11 licenciaturas. Destes cursos, 25 foram planejados para serem oferecidos integralmente também na modalidade a distância. Desta forma, cursos presenciais e cursos a distância de uma mesma formação possuem o mesmo projeto pedagógico e os mesmos componentes curriculares. Todos os cursos presenciais possuem ao menos parte de suas certificações oferecidas também a distância. Cada um destes passos foi dado por todos os cursos da instituição ao mesmo tempo, para desenvolver projetos pedagógicos que atendessem às diversas demandas institucionais e características dos campi.

A Figura 5 apresenta a distribuição dos cursos por UnA na UNISUL.

Figura 5 – Número de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação elaborados em cada UnA da UNISUL no biênio 2011-2012



Fonte: Elaborado pela autora.

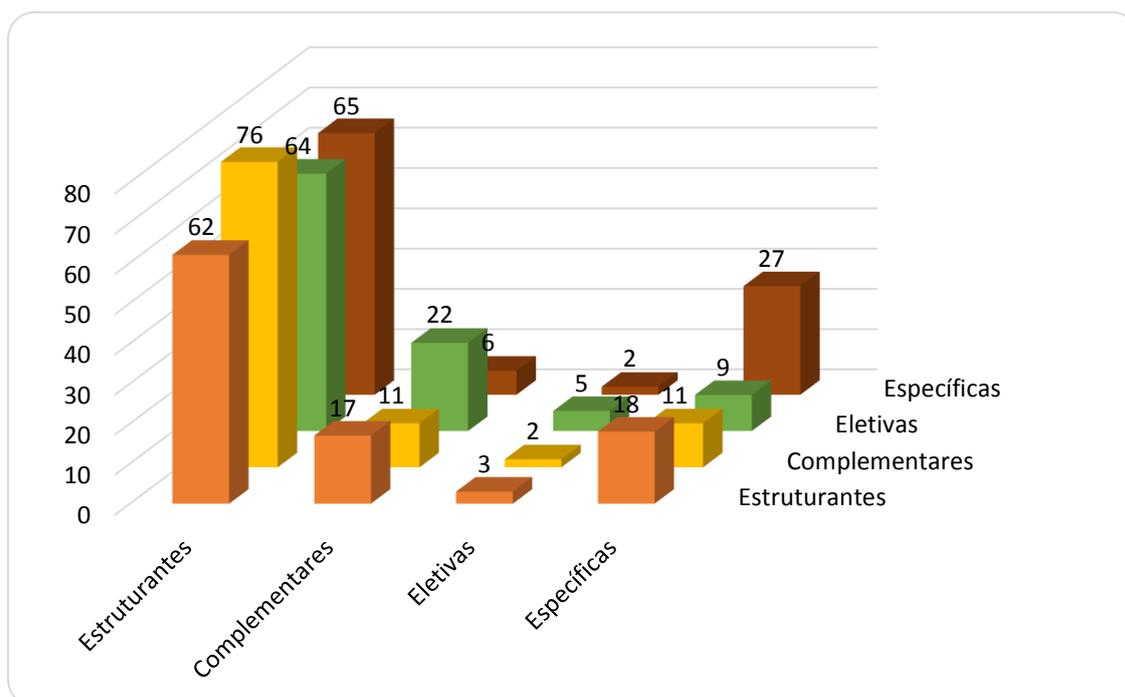
Observando a distribuição dos cursos que reelaboraram seus projetos por UnA, verificamos que a maior parte dos cursos é da UnA PCA, das áreas de formação para a produção, construção e agroindústria, na qual se inserem as Engenharias, totalizando 22 cursos. Em seguida, temos os cursos das áreas de formação em ciências sociais, direito, negócios e serviços, na UnA CSDNS, com 20 cursos. A UnA SBS reformulou os projetos pedagógicos de 15 cursos da área da saúde. A UnA EHA reformulou 7 cursos da área de educação, humanidades e artes.

É interessante perceber que as horas de ensino são produtos vendidos pela UNISUL e comprados pelos estudantes. Quanto mais os recursos são compartilhados por diferentes cursos para oferecer uma mesma hora de aula, mais sustentável financeiramente torna-se o empreendimento. Quando se encontra afinidades entre diferentes formações e planeja certificações comuns, mais horas de aula têm seus recursos compartilhados, atendendo a diferentes públicos.

Significando um conceito mais amplo e flexível do que o de conteúdos, as competências permitem uma maior articulação no planejamento das formações. Ao mesmo tempo em que se diversificam as possibilidades de composição de currículos, aumenta-se a possibilidade de ter alunos de diferentes cursos circulando nos mesmos tempos e nos mesmos ambientes de aprendizagem.

Considerando a carga horária de todos os cursos reformulados e sua distribuição pelos diferentes tipos de certificação da nova organização curricular proposta, verificamos a distribuição de carga horária por UnA, em percentual, apresentada no gráfico da Figura 6.

Figura 6 – Distribuição da carga horária das certificações componentes dos projetos pedagógicos, por tipo e por UnA, em percentual



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta aos PPCs da UNISUL.

Analisando os dados da Figura 6, verificamos que a UnA PCA apresentou percentual mais alto de certificações estruturantes, igual a 76% da carga horária. Quanto mais carga horária é dedicada a certificações estruturantes, mais rígido se mostra o currículo prescrito, pois as estas certificações são obrigatórias para a conclusão de um determinado curso. Considerando o conceito de certificações estruturantes na instituição, que corresponde ao desenvolvimento de competências determinadas nas DCNs, conclui-se que as áreas de formação abrangidas por esta UnA apresentam diretrizes mais direcionadoras do itinerário a ser percorrido pelo estudante e menos passíveis de flexibilização.

A UnA CSDNS apresentou percentual mais alto de carga horária de certificações complementares, com 22% da carga horária dos projetos pedagógicos dos cursos. Tal conformação, especialmente em cursos das áreas de negócios e serviços, pode indicar maior tendência destas áreas a proporcionar diferentes linhas de formação ao estudante, flexibilizando os currículos. Esta UnA foi também a que propôs maior percentual de carga horária em certificações eletivas, igual a 5%.

A UnA SBS se destaca pelas certificações específicas, com 27% de sua carga horária, seguida pela UnA EHA também apresenta carga horária destacada em certificações específicas, com 18%. A carga horária destinada aos estágios nas DCNs dos cursos destas áreas (saúde e educação) explica a maior proporção de carga horária destinada a este tipo de certificação.

O processo de reelaboração dos projetos pedagógicos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e seguindo as diretrizes acadêmicas institucionais para o desenvolvimento e certificação de competências ampliou as possibilidades de compartilhamento de atividades pelos estudantes de diferentes cursos de graduação. Comparando-se o compartilhamento de carga horária de disciplinas nos projetos pedagógicos elaborados em 2007 com o compartilhamento de carga horária possibilitado com as certificações e unidades de aprendizagem dos novos projetos propostos para implementação a partir de 2013, verificou-se maior carga horária passível de ser cursada por alunos de diferentes cursos nos novos projetos pedagógicos.

Um aspecto importante da mudança curricular desenvolvida na UNISUL é a busca por sustentabilidade. Na ótica dos gestores, a organização curricular proposta, compartilhando unidades de aprendizagem entre diferentes projetos pedagógicos, contribui para otimizar e racionalizar as ofertas de ensino presencial e a distância, visando a sustentabilidade econômico-financeira. Resta saber de que modo as mudanças preconizadas no novo currículo se efetivam e como essas transformações podem afetar o trabalho docente.

Com a análise do Projeto Pedagógico Institucional (UNISUL, 2010), das Diretrizes Acadêmicas Institucionais (UNISUL, 2011) e das falas dos gestores publicadas em notícias da universidade, é possível identificar que o sentido dos esforços da instituição se volta a objetivos vinculados à sustentabilidade financeira e à satisfação dos alunos, concebidos como clientes de serviços educacionais. Estes aspectos são fortes direcionadores de suas práticas gestoras, pré-configurando as condições em que a Pedagogia Universitária é desenvolvida.

5.3 O Programa de Formação Continuada (PROFOCO)

Nos itens anteriores, procurei mostrar como a Pedagogia Universitária desenvolvida na instituição pesquisada articulou gestores e professores na produção de documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional, em reformulação, o Projeto Pedagógico Institucional, aprovado no ano de 2010, e novos Projetos Pedagógicos para os cursos de graduação, produzidos nos anos de 2011 e 2012 e em implementação desde 2013.

Neste item, abordo as ações de Pedagogia Universitária desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino da UNISUL através do Programa de Formação Continuada – PROFOCO. Os eventos realizados de 2012 a 2014 voltaram-se à formação dos professores para a prática pedagógica nos novos currículos.

5.3.1 Profoco 2012

O ano de 2012 caracterizou-se por uma intensa movimentação na instituição pesquisada. As Diretrizes Acadêmicas Institucionais haviam sido publicadas e os projetos pedagógicos dos cursos estavam em discussão e produção, todos ao mesmo tempo, para implementação no ano seguinte.

Naquele ano, o Programa de Formação Continuada (Profoco), já tinha mais informações sobre as decisões da Pró-Reitoria de Ensino em relação ao planejamento e às metodologias e práticas de ensino a serem construídas no novo Projeto Pedagógico Institucional.

O evento de fevereiro de 2012 do PROFOCO foi o momento encontrado para a disseminação das novas diretrizes e para buscar a contribuição dos docentes para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos a serem ofertados em 2013. A programação dos eventos de 2012 integrava propostas dos campi presenciais e do campus virtual, unindo os professores das duas modalidades num mesmo evento constituído por diferentes palestras e oficinas.

Os conteúdos desenvolvidos no Profoco de 2012 foram os que relacionamos a seguir.

- 1) Reflexões sobre novas tecnologias da informação e da comunicação para a Educação.
- 2) Educação Permanente, Projeto Pedagógico Institucional – 2010 e Diretrizes Acadêmicas Institucionais - Articuladores: Comissão de elaboração das Diretrizes e Assistência Pedagógica
- 3) Desafios e oportunidades para a UnisulVirtual em 2012 – Diretora Campus Virtual
- 4) Atividade Introdutória de Formação para Professores Ingressantes.
- 5) Conceito, Desenvolvimento e Avaliação de competências - Articuladores: Comissão de elaboração das Diretrizes e Assistência Pedagógica
- 6) Palestra para funcionários: A implementação do modelo de Educação Permanente Ministrante: Reitor da Unisul, Prof. Ailton Nazareno Soares

- 7) Atividades formativas e ambientes de aprendizagem
Articuladores: Comissão de elaboração das Diretrizes e Assistência Pedagógica
- 8) Potencialização das ferramentas do Espaço Virtual de Aprendizagem
- 9) Seminário de Socialização dos trabalhos do curso de formação do PROFOCO: Ensino, Pesquisa e Extensão em Espaços de Aprendizagem.
- 10) Oficina de Elaboração de certificação
- 11) Como elaborar instrumentos de avaliação da aprendizagem na UnisulVirtual.

Em julho de 2012, no breve intervalo entre o primeiro e o segundo semestre letivos, nova programação foi direcionada aos professores pelo PROFOCO. De acordo com as informações divulgadas no portal da universidade, os seminários ocorreram de 16 a 28 de julho e todos os professores foram chamados a participar pelas coordenações dos cursos. Cada campus divulgou as datas e os locais dos seminários de socialização dos projetos pedagógicos elaborados nas discussões organizadas ao longo do ano pelas quatro Unidades Acadêmicas. Além dos Seminários de Socialização dos projetos pedagógicos dos cursos de cada UnA, foram ofertadas as atividades apresentadas a seguir.

- 1) Palestra: Currículo, estrategias y evaluación para la competencias -
Ministrante: José Maria Ruiz Ruiz
- 2) Reflexões sobre Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação para a Educação
- 3) Apoio on-line para o Ensino Presencial
- 4) Potencialização das Ferramentas do Espaço Virtual de Aprendizagem - EVA
- 5) Noções básicas para produção de web aula
- 6) Elaboração e edição de apresentação áudio visual

A transferência de conhecimento entre o grupo que trabalhara junto com a Pró-Reitoria e a comunidade acadêmica como um todo precisava tornar-se mais

intensa. Considerando a programação dos meses de fevereiro e julho de 2012, vemos que a ênfase esteve na disseminação do conteúdo Projeto Pedagógico Institucional de 2010 e das Diretrizes Acadêmicas Institucionais pela comissão que coordenou a elaboração destes documentos e pela assistência pedagógica, que realiza a mediação entre a Pró-Reitoria de Ensino e os professores nas ações de apoio pedagógico.

O tema do “Conceito, Desenvolvimento e Avaliação de competências” foi objeto de turnos inteiros de discussão, assim como os procedimentos para elaborar as Unidades de Aprendizagem e as Certificações que destacam as competências a serem desenvolvidas em cada formação.

Nos encontros de 2012, foram trabalhadas estratégias de utilização de novas tecnologias de informação e comunicação no ensino presencial e a distância, bem como atividades destinadas a identificação de desafios e oportunidades para consolidação dos objetivos institucionais de expansão da EAD com qualidade e consolidação no mercado educacional. Foram realizadas ainda atividades voltadas a ambientar docentes e funcionários em relação às características do novo modelo de gestão almejado pela instituição. A reforma curricular, assim, traz implicações para a formação continuada dos professores, integrando princípios, estratégias e finalidades de gestão perseguidas no processo de mudança.

5.3.2 Profoco 2013

Em 2013, a oferta de formação pelo PROFOCO aconteceu no início do mês de fevereiro para todos os professores da Unisul. As ações desenvolvidas em 2013 voltaram-se para a implementação dos novos projetos pedagógicos já produzidos e aprovados em 2012. Não era mais apenas um momento de compreender o que diziam o Projeto Pedagógico Institucional e as Diretrizes Acadêmicas Institucionais, mas também era necessário que os professores se mostrassem capazes de planejar atividades formativas para serem desenvolvidas com os estudantes matriculados nos novos currículos da instituição.

A Pró-Reitoria e as Gerências de Ensino reforçaram, por meio dos coordenadores de curso, que a participação dos professores era indispensável àqueles que trabalhariam em turmas dos novos Projetos Pedagógicos.

O conteúdo do evento de fevereiro de 2013 do Profoco é apresentado a seguir.

- 1) Abertura oficial: A ação docente no contexto das novas Diretrizes Acadêmicas Institucionais: Planejamento da aula.
- 2) Conteúdos e habilidades para a formação de competências.
- 3) Do projeto da certificação ao plano de ensino: Atividades formativas integradas (pesquisa, extensão e ensino).
- 4) Do projeto da certificação ao plano de ensino: Ambientes de aprendizagem diferenciados.

Na semana seguinte, foram ofertadas outras atividades, de acordo com o calendário do Campus Virtual, sendo ofertados os conteúdos apresentados a seguir.

- 1) Construção de trabalhos colaborativos na web: O uso do Google drive e Prezi
- 2) Elaboração e edição de apresentação áudio-visual
- 3) Noções básicas para gravação de web aula
- 4) Potencializando as ferramentas do Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA)

No primeiro dia do Profoco de fevereiro de 2013, as atividades envolveram a exposição dialogada no auditório. Foi o dia com maior público. No segundo e no terceiro dia de atividades, o primeiro horário foi destinado a ações no auditório com o grande grupo e o segundo horário direcionou-se ao envolvimento de grupos menores em discussões sobre o planejamento de atividades formativas a serem realizadas no contexto das duas certificações comuns a todos os cursos: “Formação Acadêmico-Científica” e “Formação Sócio-cultural”. No último dia,

discutiu-se com os professores como as iniciativas planejadas poderiam ser inseridas nos planos de ensino na nova versão deste documento apresentada no sistema acadêmico.

No encerramento, questionou-se: como as congregações poderiam se organizar para viabilizar a prática pedagógica prevista nos novos currículos?

Os professores responderam à questão com diversas falas colocadas no grande grupo e registradas na tela para leitura coletiva. Nos depoimentos registrados dos professores, identifica-se alguns posicionamentos que relacionamos a seguir.

Os professores apontaram como importante ter espaços de reflexão pedagógica sobre as ações desenvolvidas nos cursos e sugeriram que as reuniões fossem mais frequentes durante o ano. As reuniões teriam como objetivo o planejamento e acompanhamento das ações de implementação dos novos projetos. Os professores reforçaram que estas reuniões devem ser espaços de discussão e reflexão pedagógica, mais do que um momento para receber informes gerais ou deliberar sobre questões relativas a normas e à gestão acadêmica.

Alguns sugeriram que os professores que já estão concretizando os Projetos Pedagógicos no Campus Virtual, que planeja as atividades com maior antecedência devido à modalidade EAD demandar a produção de material didático e atividades para o ambiente virtual de aprendizagem, compartilhassem suas experiências com os demais. Esta sugestão revela uma aproximação das atividades docentes desenvolvidas na modalidade presencial e na modalidade a distância. Esta aproximação se deu desde a elaboração dos projetos pedagógicos, e facilitou a maior identidade de procedimentos com unidades de aprendizagem iguais oferecidas nas diferentes modalidades.

Quanto às relações de trabalho docente no contexto dos cursos, os professores sugeriram que fossem mais consideradas as sabedorias específicas dos professores do curso, que compõem a congregação. Na fala dos professores, a escuta destes saberes teria por objetivo possibilitar a unidade dos professores na diversidade, mantendo a postura de abertura a diferentes posicionamentos políticos, éticos e estéticos. Valorizou-se o cultivo do diálogo nas relações vividas no colegiado do curso.

Os professores sugeriram ainda a promoção de uma maior participação estudantil nas decisões pedagógicas. Indicaram que a universidade deveria buscar saber o que o estudante pensa das atividades formativas que comporiam os Plano de Ensino. Propuseram também que a universidade fizesse um diagnóstico dos recursos e dos ambientes de aprendizagem disponíveis para a realização das ações propostas. Neste sentido, sugeriram que se construísse um rol de atividades formativas a serem divulgadas em espaços virtuais que fomentassem a comunicação entre estudantes e professores sobre as potencialidades que perpassam um mesmo espaço como ambiente de aprendizagem.

Houve quem destacasse que se deve reconhecer a avaliação como atividade formativa. Alguns professores propuseram estimular o diálogo e o trabalho em equipe dos estudantes durante a avaliação da aprendizagem na realização das atividades. Isso implicaria em repensar a prática nas reflexões realizadas no momento de planejamento, na reunião dos professores envolvidos nos projetos de certificação.

Os professores perceberam a urgência de tomar conhecimento das atividades de pesquisa e de extensão desenvolvidas na UNISUL, na medida em que as atividades de ensino deveriam ter maior articulação com estas ações. Esta solicitação revela que tais atividades ainda são restritas a poucos professores de cada curso e não são de conhecimento dos demais.

Houve ainda um reconhecimento da UnA como espaço de articulação pedagógica, de pesquisa e de extensão que favorece cultivar um olhar pluralista. Porém, os professores reforçaram que a estrutura da UnA não deve substituir o colegiado do curso nas decisões pedagógicas.

Em julho de 2013, a verificação das atividades realizadas no Campus da Grande Florianópolis mostra que a instituição continuou discutindo conceitos e práticas atinentes às novas diretrizes curriculares institucionais e ao trabalho nas certificações compostas por unidades de aprendizagem dos novos projetos pedagógicos. A programação concentrou-se na articulação entre ensino e pesquisa e ensino e extensão, buscando exemplos práticos de atividades formativas e de ambientes de aprendizagem desejáveis de acordo com os princípios das diretrizes

acadêmicas institucionais. As atividades realizadas com os professores pelo PROFOCO em julho de 2013 foram as apresentadas a seguir.

- 1) Compondo ambientes de aprendizagem para constituição de atividades formativas a partir da extensão. Objetivo: Vivenciar e discutir ambientes de aprendizagem para constituição de atividades formativas a partir dos projetos de extensão.
- 2) Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Objetivo: Conhecer a comunicação visual gestual das línguas de sinais, ampliando as perspectivas educacionais por meio do contato com a história da surdez, aspectos linguísticos da Libras e de práticas de uso.
- 3) Fontes de fomento para projetos. Objetivo: Apresentar as principais fontes nacionais e internacionais de fomento para projetos (pesquisa, extensão, eventos, etc.) e contribuir para a elevação do número de propostas aprovadas em editais e chamadas públicas de fomento externo.
- 4) Acessibilidade: assistencialismo ou direito? Objetivo: Debater sobre as garantias e equidade no acesso ao conhecimento por parte dos estudantes com necessidades educacionais específicas, atendendo aos princípios atuais que anunciam a importância da educação para todos.
- 5) Reflexões sobre Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação para a Educação. Objetivo: conhecer e refletir sobre as diferentes gerações e os conflitos culturais gerados no âmbito educacional.
- 6) O uso do PREZI na construção de apresentações acadêmicas. Objetivo: Propiciar o conhecimento do PREZI como ferramenta para construção de trabalhos acadêmicos.
- 7) Constituição de atividades formativas a partir da Pesquisa: compondo ambientes de aprendizagem. Objetivo: trabalhar possibilidades de constituição de atividades formativas a partir do conteúdo dos projetos de pesquisa
- 8) Oficina para Coordenadores de Curso: Análise e aplicação de projetos de pesquisa como ambientes de aprendizagem. Objetivo: Analisar a pertinência

dos projetos de pesquisa em relação aos projetos pedagógicos, considerando as atividades formativas neles propostas.

- 9) Mesa Redonda: Formação e Avaliação por Competências. Objetivo: Debater sobre a formação e avaliação por competências para subsidiar o entendimento e a execução dos projetos pedagógicos.
- 10) A Extensão Universitária na constituição de atividades formativas e emancipadoras. Objetivo: Refletir sobre a metodologia de aplicação da extensão universitária como atividade formativa com caráter emancipador.
- 11) Outdoor Education: Uma nova proposta na ampliação dos ambientes de aprendizagem. Objetivo: Apresentação de ambientes alternativos de aprendizagem dentro de uma abordagem vivencial e prática. Obs.: Vir com traje que permita movimentos físicos. Tênis e roupa leve que, eventualmente, possa molhar.
- 12) Noções básicas para produção de web aula. Objetivo: Propiciar ações práticas de posturas e linguagem diante das câmeras no estúdio de gravação para melhoria de qualidade nas apresentações das web aulas.

5.3.3 Profoco 2014

A programação do Profoco realizado em fevereiro de 2014 envolveu os seguintes conteúdos e atividades:

- 1) Novas mídias no processo de ensino e aprendizagem – Objetivo: Oportunizar aos docentes conhecimentos sobre novas mídias no processo de ensino e de aprendizagem através de oficina de edição de mídias.
- 2) Relacionamento Professor-Aluno – Objetivo: Refletir sobre as relações que envolvem professor e aluno no processo ensino-aprendizagem.
- 3) A Lógica de Construção das Questões do ENADE – Objetivo: Compreender e exercitar a elaboração de questões no formato do ENADE

- 4) Procedimentos didáticos-pedagógicos nos ambientes para aprendizagem significativa – Objetivo: Auxiliar na compreensão de como se processa a aprendizagem significativa pela aplicação de procedimentos didático-pedagógicos nos ambientes.
- 5) Oficina para promoção e divulgação do curso por meio das redes sociais - Objetivo: Compreender as distintas formas de divulgação e promoção do curso utilizando as redes sociais.
- 6) Formação e Avaliação por Competências – Objetivo: Debater sobre a formação e avaliação por competências para subsidiar o entendimento e a execução dos projetos pedagógicos.
- 7) Mesa Redonda - Aprendizagem baseada em problemas – Objetivo: Discutir e instrumentalizar práticas de aprendizagem baseada em problemas.
- 8) Elaboração de atividades a distância articulando Ensino, Pesquisa e Extensão – Objetivo: Subsidiar a elaboração de instrumentos de avaliação que articulam o ensino com pesquisa e extensão.
- 9) Webconferências em EAD para a aprendizagem significativa – Objetivo: Identificar diferentes possibilidades de uso da web conferência em EaD que vise a uma aprendizagem significativa.
- 10) Mediação Docente para aprendizagem significativa no EVA – Objetivo: Compreender e aplicar no Eva os conceitos de mediação pedagógica e aprendizagem a luz das novas diretrizes institucionais.
- 11) Redes Sociais como instrumento didático – Objetivo: Capacitar o docente para trabalhar com redes sociais a fim expandir as possibilidades de recursos didáticos para a docência
- 12) Edital Professor Inovador: Constituição de atividades formativas a partir da pesquisa e da extensão – Objetivo: Trabalhar possibilidades de constituição de atividades formativas a partir de conteúdos de pesquisa e de extensão.
- 13) Oficina: Ampliação do espaço discente nos projetos de pesquisa e de extensão – Objetivo: Trabalhar possibilidades de ampliação/inserção de ambientes de aprendizagem nos projetos de pesquisa e de extensão

- 14) Inovação e Empreendedorismo: uma nova perspectiva de desenvolvimento de professores, pesquisadores, alunos e comunidade – Objetivo: Apresentar as contribuições que a inovação e o empreendedorismo podem gerar para o desenvolvimento do professor, pesquisador, aluno e comunidade.
- 15) Universidade Comunitária: marco regulatório – Objetivo: O novo cenário da Educação Superior no Brasil e as Instituições Comunitárias.
- 16) Educação Inclusiva – Objetivo: Discutir sobre o processo de Educação Inclusiva e conhecer práticas de Inclusão no Estado de Santa Catarina.
- 17) Musicoterapia – Objetivo: Oportunizar aos professores momentos de prática musicoterápica com a finalidade de proporcionar qualidade de vida.
- 18) Internacionalização das Instituições de Ensino Superior. Programa de Capacitação do Docente em Línguas – Objetivo: Acultramento da Internacionalização entre os Docentes
- 19) Mesa Redonda: Recursos Educacionais Abertos - Objetivo Discutir a elaboração e a utilização de Recursos Educacionais Abertos na Universidade

A análise dos conteúdos apresentados aos professores no Programa de Formação Continuada (Profoco) no período de 2012 a 2014 confirma esta perspectiva expressa por Morosini (2006), segundo a qual “[...] em nome da flexibilização, novas atribuições são agregadas ao trabalho docente: a responsabilidade pela captação de recursos é bem o caso de um sobretrabalho” (MOROSINI, 2006, p.392).

Os professores são instados a realizar atividades como captar financiamento para projetos; adaptar suas atividades a novas tecnologias e recursos educacionais; identificar desafios e oportunidades no âmbito da gestão universitária; modificar suas práticas para implementação de um novo modelo que contribua para a sustentabilidade financeira da instituição.

As instituições, assim, estão suportando mudanças significativas devido às transformações pelas quais os currículos do ensino superior passam desde a vigência da LDB de 1996 e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Nas instituições comunitárias, a busca por sustentabilidade

financeira e por reconhecimento em sua identidade promove o desenvolvimento pedagógico e de gestão, tendo como meta a inovação.

Nos eventos de formação de professores realizados na instituição nos últimos anos, os representantes da Pró-Reitoria de Ensino propõem aos docentes que sejam orientadores da aprendizagem dos estudantes e os envolvam em atividades formativas de pesquisa e de extensão. Os professores que participaram da pesquisa não se constituíram docentes a partir destes parâmetros em seu processo de formação. Graduados em Engenharias, profissionais liberais da área do Direito ou da Saúde, compõem o universo de professores dos cursos, participantes de ações de formação continuada do PROFOCO.

Cada área de conhecimento tem suas especificidades epistemológicas e metodológicas. Por isso, a formação do docente universitário torna-se um campo de tensões.

De um lado, estão os pedagogos que insistem na necessidade de aquisição de saberes pedagógicos e competências metodológicas e de mudanças de atitudes em relação à tarefa de ensinar. De outro, estão os docentes que recusam essa necessidade de formação pedagógica específica (LIBÂNIO, 2014, p.3).

O movimento institucional que se produz na elaboração de projetos e construção de documentos institucionais de modo participativo tem uma intensidade que pode marcar a trajetória dos docentes envolvidos.

A Pedagogia Universitária desenvolvida pelo PROFOCO na instituição traz mediações para que os professores construam significados para estas mudanças, as interpretem e transponham para o cotidiano da prática.

A gestão da mudança dos currículos pelos gestores e docentes que atuam na UNISUL é construída nos espaços institucionais de formação continuada. As características do modelo de Universidade Sustentável discutido por Clark (2003) podem ser identificadas nas universidades comunitárias. Estas têm se voltado para a sustentabilidade e para o empreendedorismo em seus modelos de gestão, visando prover sua sobrevivência. Ao discutir este modelo de gestão, vimos anteriormente que as instituições em busca de sustentabilidade e empreendedoras devem estar prontas para a mudança.

A equipe gestora da universidade pesquisada tem buscado assessoramento pedagógico para proceder a revisão de seus currículos. Contratou assistentes pedagógicos, investindo em Pedagogia Universitária para proceder uma mudança de modelo de gestão e de projeto pedagógico. A movimentação institucional provocada pela reforma curricular enseja a reflexão sobre o currículo e a prática pedagógica, que contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes.

6 IMPLICAÇÕES DA MUDANÇA PARA A DOCÊNCIA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROFOCO DA UNISUL

No capítulo anterior, analisamos o processo de elaboração de novos documentos institucionais e projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Verificamos ainda os conteúdos desenvolvidos no Programa de Formação Continuada, o programa de formação dos professores para atuarem nos novos currículos. A mudança curricular em andamento na universidade ensejou a realização de eventos de formação coordenados pela Pró-Reitoria de Ensino, por meio do Programa de Formação Continuada (PROFOCO). Este conjunto de atividades foi considerado como componente da Pedagogia Universitária desenvolvida na instituição.

No período de realização da pesquisa, observei encontros de formação pedagógica dos professores realizados no início dos anos letivos de 2012, 2013 e 2014. Em 2012, o objetivo era mediar a elaboração dos novos projetos. Em 2013 e 2014, o foco estava na prática pedagógica nos novos currículos. Em 2013, os alunos realizaram as primeiras matrículas. Em 2014, após um ano do início das primeiras turmas, os professores inscritos no PROFOCO foram convidados a participar de um Fórum de Discussão, no contexto das atividades de formação continuada. O Fórum foi aberto no ambiente virtual de aprendizagem.

Neste capítulo, apresento a análise dos depoimentos escrito pelos docentes participantes deste Fórum de Discussão promovido pelo PROFOCO, mediado por assistentes pedagógicos da Pró-Reitoria de Ensino e do Campus Virtual da UNISUL.

A atividade a distância foi realizada no primeiro semestre de 2014, e versava sobre a mudança de modelo pedagógico e de gestão em andamento na UNISUL. As questões discutidas entre os representantes da Pró-Reitoria de Ensino e os professores tinham como tema a mudança do currículo e a docência no novo projeto pedagógico institucional. Os professores participantes atuam tanto no ensino presencial, quanto no ensino a distância, abordando a educação superior sob estas duas perspectivas.

Estavam inscritos na formação 260 participantes, porém, apenas 101 se envolveram com efetivamente com o curso e 91 professores participaram especificamente desde Fórum. Os docentes digitaram seus comentários diretamente no Fórum em que estavam inscritos. Posteriormente, tive acesso a estes registros nos arquivos da universidade, mediante autorização da Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus da UNISUL Virtual.

As questões apresentadas no Fórum foram elaboradas pelos ministrantes da atividade, membros da equipe da Pró-Reitoria de Ensino, e são reproduzidas a seguir:

- Que mudanças você percebeu em sua prática docente com o novo modelo e diretrizes institucionais com base no ensino, na pesquisa e na extensão?
- Que pontos fortes e fragilidades você percebe com o novo modelo e sua prática docente?
- O que você como docente fez ou está fazendo para mudar sua prática?
- Você percebeu mudanças quando compara a ação em disciplina e unidade de aprendizagem?

Os textos dos professores foram enviados ao Fórum no ambiente virtual ao longo do primeiro semestre do ano de 2014. Na oportunidade de se expressarem, os professores responderam as questões separadamente, ou construíram textos com comentários sobre as questões, sem separar as respostas por pergunta. Ao sistematizar os dados, construí um quadro no qual indicava o nome do professor e inseria o comentário realizado no Fórum de Discussão. Posteriormente, substituí os nomes por números, chegando à quantidade final de comentários considerados (90) e à identificação dos professores como P1, P2, P3, e assim por diante.

Recortando os escritos dos professores, identifiquei unidades de conteúdo de acordo com as categorias propostas: *compreensão da mudança curricular pelos docentes* e *docência no novo currículo*. Na análise, foram considerados os níveis de desenvolvimento do currículo propostos por Sacristán (2000). Os resultados da análise podem ser lidos nos próximos itens.

6.1 A interpretação do novo currículo pelos professores

Neste item, analiso a reforma curricular considerando o currículo modelado pelos professores. É o currículo apresentado pela administração, construído com relativa participação dos docentes, que está agora em implementação e necessita da apropriação pelos professores para a realização da prática pedagógica.

Aprendemos com Sacristán (2000) que o currículo pode ser visto como “um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, no qual múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (SACRISTÁN, 2000, p.101). É um campo de atividade para múltiplos agentes. Participam de sua conformação: as políticas públicas educacionais, os especialistas, as associações, gestores, professores e estudantes; em diferentes níveis e subsistemas e com diferentes graus de participação.

O professor é um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um modelador dos conteúdos e dos códigos que o distribuem, condicionando, assim, a aprendizagem dos estudantes. Nesta etapa da análise, não se trata apenas de ver como os professores veem e transferem o currículo para a prática, mas se trata da dimensão política da participação dos professores na definição do currículo: até que ponto têm direito e obrigação de contribuir com seus próprios significados na prática curricular?

Os professores manifestaram-se no Fórum sobre a atuação docente no novo modelo pedagógico da UNISUL relatando que a mudança curricular em desenvolvimento incide sobre o professor, a estrutura pedagógica da instituição e os processos de planejamento e de avaliação. Os principais conceitos da proposta foram resumidos pelos professores, que mencionaram a organização curricular por certificações compostas por unidades de aprendizagem, o ensino por competências e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades formativas.

1. A Unisul a partir de 2013 coloca em prática um novo modelo de fazer educação, com as reformulações de todos os PPCs, organizados em certificações e unidades de aprendizagem, tendo como ênfase a formação por competências (P 08).

2. Acredito que o novo modelo preconiza de forma muito significativa a questão da articulação da tríade ensino/pesquisa/extensão, sobretudo, com foco nas atividades formativas (P 68)

Os professores reconhecem que a mudança traz implicações para a organização do seu trabalho, impulsionando para produções coletivas dos professores, colaborativas e integradoras de saberes, no processo de planejamento e na prática pedagógica. As falas demonstram que os professores compreenderam o sentido da mudança.

1. Saímos de um modelo amarrado e construído para ser estanque, focado em si mesmo, para algo que necessita a interação entre outras partes. Com foco em competências que desejamos construir junto aos alunos, devemos lançar olhares para novos formatos de construção em práticas educativas (P 01).
2. A prática docente, neste novo modelo, deve ser uma prática que afirme a opção da instituição "ser espaço encontro entre diferentes saberes". Este momento é de grande oportunidade de aprendizagem conjunta. O papel do docente, acima de tudo, é de colegiado, valorizar o conhecimento do outro, de construção coletiva. O coletivo segue em direção do objetivo comum (P 26)

Entretanto que é preciso ir além da compreensão para adaptar a prática à nova proposta. A prática dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição e, por esta razão, está inevitavelmente condicionada.

O professor decide a sua ação no contexto da realidade de uma instituição que tem suas normas de funcionamento, marcada pela gestão e pela política curricular. Nesta etapa do desenvolvimento do currículo, o professor é passa a ser convidado a identificar seu papel na mudança curricular em andamento. A possibilidade dos professores de escolherem os caminhos de realização do currículo estão pré-configuradas dentro do campo em que atuam (SACRISTÁN, 2000).

Os professores e os estudantes estão se adaptando ao novo modelo que está pré-configurando a sua prática, demandando energia e tempo para adaptação.

1. [...] as mudanças são recentes, ainda não dá para se ter um diagnóstico mais preciso a respeito, pois estamos em fase de "adaptação" mas os aspectos positivos se sobressaem (P 38).

2. Acredito ser muito recente essas mudanças do projeto pedagógico e será com o tempo que observaremos cada vez mais as mudanças, porque o início é mais uma adaptação tanto para o estudante e para nós mesmos, ao novo modelo (P 47).
3. É claro que mudanças se fazem necessárias e integrá-las com pesquisa e extensão ainda vai demandar muito energia e tempo (P 05).
4. A mudança prevista não poderia acontecer abruptamente. Percebe-se um processo em andamento (P 42).

Na visão dos professores, a mudança está em andamento, lentamente, e precisa mesmo ser processual. Estes declaram que as mudanças curriculares não podem acontecer abruptamente, provocando rupturas nos processos já existentes, de modo que não estão ocorrendo mudanças bruscas nas rotinas.

Os professores percebem mudanças sutis, apenas, e ainda não vivenciam na prática a articulação entre as unidades de aprendizagem. Declararam que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão poderá ser realizada no futuro.

1. mudanças ainda mais significativas virão no momento em que atividades/projetos de pesquisa e extensão forem propostas em cada unidade de aprendizagem aos alunos, sendo incluídas no sistema de notas (P 89).

Os professores ainda buscam compreender como poderão implementar as mudanças sugeridas. Estudando processos de reforma curricular, Popkewitz (1997) sugeriu que seja analisada a estrutura da mudança. De acordo com o pesquisador,

o conceito de estrutura concentra suas atenções nas coações e repressões colocadas (. . .) a atenção na estrutura vê a produção de inovações como resultado das rupturas e modificação das rotinas, hábitos e padrões existentes. É neste último contexto que o paradoxo do estudo da mudança fica mais claro (POPKEWITZ, 1997, p.30).

Todo o esforço institucional para a realização da mudança curricular pode ainda não ter tido o resultado de transformação da estrutura pré-existente. A reforma pode ser um meio para manter as características principais da instituição, em novos moldes.

6.2 O discurso da reforma

O modelo de gestão adotado se evidencia nos espaços de discussão criados para a implantação dos novos currículos. Nestes espaços, docentes e gestores interagem, regulando o processo de reforma a partir de suas diferentes posições institucionais, buscando equilibrar forças na configuração da estrutura da mudança.

Dois princípios ganham destaque nos escritos dos professores no Fórum de Discussão institucional, quando abordam o sentido da mudança proposta na universidade: o ensino por competências e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. São as principais mudanças preconizadas pela instituição, de acordo com a interpretação dos professores.

Quanto ao ensino por competências, o Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL faz referência ao termo oito vezes ao longo do texto, e é possível identificar, no capítulo intitulado *Princípios Teórico Metodológicos* a seguinte definição para o termo Competências:

[...] capacidade de julgar a pertinência dos conhecimentos e dos esquemas cognitivos em relação às situações vividas, mobilizando-os para intervir de forma adequada, resolver eficazmente problemas ou criar oportunidades. (. . .) Todos estes são recursos necessários para a ação competente, mas não se constituem por si sós em competências: é preciso saber mobilizá-los com eficácia (UNISUL, 2010, p. 26).

A instituição enfatiza, assim, que os conhecimentos e esquemas cognitivos aprendidos são importantes, mas só ganham sentido como competências quando mobilizados eficazmente nas situações da realidade. O documento utiliza uma citação de Philippe Perrenoud, considerado um estudioso do ensino para o desenvolvimento de competências, como auxílio para a definição do termo, comparando os conteúdos aprendidos a uma “caixa de ferramentas” mobilizada na ação do sujeito que busca resolver um problema (PERRENOUD, 2000, p.75).

Conforme divulgado em seu PPI, a instituição procura equiparar a competência a: “espírito crítico para identificar e interpretar situações-problema e acionar os recursos cognitivos adequados [...] autonomia e autorregulação para

modificar seus próprios recursos mediante situações inéditas” (UNISUL, 2010, p.27). A resolução de situações-problema torna-se uma estratégia de ensino-aprendizagem relevante para o desenvolvimento de competências.

A aprendizagem por meio de resolução de problemas foi constantemente abordada nas oficinas de formação de professores do PROFOCO. Como já foi citado, em fevereiro de 2014, foi realizada a Mesa Redonda intitulada **Aprendizagem baseada em problemas**, com o objetivo de discutir e instrumentalizar práticas de aprendizagem baseada em problemas. Outra atividade proposta em fevereiro de 2014 foi a palestra **A Lógica de Construção das Questões do ENADE**, com o objetivo de compreender e exercitar a elaboração de questões no formato do ENADE. O formato das questões relaciona-se à resolução de problemas, demandando interpretação de situações complexas e aplicação de conhecimentos aprendidos nos cursos de graduação avaliados.

Vimos no capítulo anterior que, nos eventos do PROFOCO, os professores participaram de atividades voltadas ao entendimento do conceito de competências na prática pedagógica. Em fevereiro de 2012, aconteceu o encontro intitulado **Conceito, Desenvolvimento e Avaliação de competências**. No mês de julho de 2012, outro encontro com este conteúdo foi proposto, intitulado **Currículo, estratégias y evaluación para la competências**, contando com um palestrante estrangeiro. Em fevereiro de 2013, foi realizada a atividade **Do projeto da certificação ao plano de ensino: Conteúdos e habilidades para a formação de competências**, no segundo dia do evento de formação do Profoco. Em fevereiro de 2014, outra atividade oferecida aos professores foi o **Seminário Formação e Avaliação por Competências**, com duração de 3 horas, com o objetivo de “[...] debater sobre a formação e avaliação por competências para subsidiar o entendimento e a execução dos projetos pedagógicos”.

Sobre este conceito, tendo participado destas e de outras atividades e discussões nos eventos promovidos pela instituição, os professores participantes do Profoco entendem Competências como um conhecimento prático, baseado em atividades do mundo do trabalho e voltado à inserção do estudante no mercado.

1. As mudanças ainda são pequenas. Mas, a mais significativa é a preocupação com a utilidade na prática do conhecimento (P 84).

2. O ponto forte no novo modelo é o ensino por competências. O profissional passa a ter uma formação ampliada e preparada para a vida e para o mundo do trabalho. Ponto forte no sentido de possibilitar ao aluno - ao trabalhar com habilidades e competências - uma inserção mais "verdadeira" no mercado de trabalho (P 88).

O modo como o ensino por competências previsto no PPI se traduziu nas Certificações produzidas, compostas por Unidades de Aprendizagem, é criticado por alguns professores.

1. Diante das mudanças que atualmente ocorrem na sociedade, o ensino requer flexibilidade e um novo enfoque no momento de ensinar e aprender. Dividir os conhecimentos em diferentes unidades de aprendizagem não explica ou apresenta uma resposta diante a necessidade de um conhecimento integrado, que tanto perseguimos, derivado da própria definição de competências que incluem conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes para executar diversas tarefas de forma adequada (P 76).

A fala do professor pode indicar que as novas Certificações, por vezes, apenas reúnem ementas de disciplinas ofertadas anteriormente, sem que tenha havido reconstrução da proposta formativa no sentido de desenvolver competências. Os conteúdos são aproximados para formar um conjunto, de acordo com o modelo fornecido pela instituição. O conceito de competências carece de significado para os professores e não ganha sentido no planejamento, dificultando a realização de práticas diferentes das que já eram realizadas.

A outra dimensão da mudança mais constantemente citada e problematizada pelos professores foi o foco da nova proposta curricular, na pesquisa e na extensão, e não somente no ensino. No mês de fevereiro de 2013, as atividades de ensino com extensão e ensino com pesquisa foram abordadas no terceiro dia, com o encontro intitulado **Do projeto da certificação ao plano de ensino: Atividades formativas integradas (pesquisa, extensão e ensino)**. Em julho do mesmo ano, foi oferecido pelo PROFOCO um conjunto de atividades associando extensão e pesquisa a ambientes de aprendizagem diferenciados da sala de aula. Os encontros foram realizados nos espaços em que se dão as ações dos projetos de extensão e teve como título **Compondo ambientes de aprendizagem para constituição de atividades formativas a partir da extensão**. O objetivo das atividades planejadas era de vivenciar e discutir

ambientes de aprendizagem para constituição de atividades formativas a partir dos projetos de extensão.

A ênfase das palestras foi na ideia de que ensino, pesquisa e extensão devem estar articulados nas ações pedagógicas. Para a instituição, a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão deve acontecer nas atividades formativas e nos ambientes de aprendizagem propostos nas certificações que compõem os novos projetos pedagógicos dos cursos. Sobre este tripé e sua articulação, os professores revelam que estão procurando incluir a pesquisa nas atividades propostas, mas não se mostram seguros sobre os resultados.

1. Há uma articulação bem definida entre ensino, pesquisa e extensão, mas que na prática, em EaD, estamos ainda um pouco distantes (P 18).
2. Sobre a pesquisa não vejo ainda como interagir nesse novo modelo (P 48)
3. Acredito que ainda tenhamos que analisar mais cuidadosamente a maneira como conectamos essas áreas, pois, enquanto docente, ainda não me sinto preparada para explorar essa ligação na minha unidade de aprendizagem (P 23).

Alguns professores declaram que já estão organizando atividades que articulam ensino, pesquisa e extensão e as denominam “atividades formativas”, de acordo com o previsto nas Diretrizes Acadêmicas Institucionais (UNISUL, 2011).

1. As minhas práticas estão sendo atualizadas de forma a permitir a ação dos estudantes, no âmbito das UAs, por meio de práticas de ensino, pesquisa e extensão. As mudanças da disciplina para a UA vêm sendo construídas a cada dia, as quais estão concentradas na formação por competências, ampliando as práticas pedagógicas para além do ensino, e sim buscando atividades formativas e ambientes de aprendizagem interessantes para os estudantes e para o professor (P 08).
2. repensar o modelo e a nossa atuação, já é um começo para que mudanças sejam implementadas. As atividades formativas são um grande avanço para esse novo processo (P 18).

As mudanças em movimento têm clara relação, na visão dos professores, com a competitividade institucional. É o que destacaram em comentários relacionadas à *competição* ou à necessidade de competir, bem como a referência ao *mercado*.

1. Mudar perspectivas e paradigmas é necessário dada a proliferação de cursos nesta modalidade de ensino (P 76).
2. Percebi como já disse, mudanças muito sutis. Mas é um começo, para um modelo necessário, inclusive para atender ao mercado, cada vez mais exigente e competitivo (P 84).
3. Acredito que sempre que há mudança estrutural ela se estabelece aos poucos, até porque isso requer uma organização (estrutura, pessoas, finanças) que acolha o novo processo. Entretanto, a ideia é inovadora e acredito que no seu tempo vai ser entendida pela comunidade acadêmica e mercado (P 45).
4. Os aspectos pedagógicos são a essência do novo modelo e, sob meu ponto de vista, podem ser nosso diferencial perante outras universidades (P 36).

A referência aos alunos como centro das ações de mudança acompanha o entendimento do aluno como *cliente* dos serviços educacionais da instituição.

1. Como podemos entregar um produto bem sucedido se o nosso principal cliente ainda não conhece este produto? (P 62).
2. As mudanças ainda são pequenas porque nossos clientes ainda não compreenderam esta mudança. Nem professores e muito menos os alunos. (P 54).

A liberdade de escolha do aluno em relação às Unidades de Aprendizagem para a matrícula é destacada por professores como característica que chama a atenção no novo currículo. Há poucos pré-requisitos e o sistema é aberto, permitindo que os alunos se matriculem em Unidades de Aprendizagem de diferentes semestres do curso, articuladas ou não como certificações.

1. Outro ponto forte possibilita ao aluno em formação e o egresso escolher cada UA conforme seus objetivos de estudo ou de formação acadêmica (P 09).
2. É um modelo matricial, que gera a possibilidade de participação pela maioria de alunos matriculados de outros cursos que buscam conhecimento sobre as Unidades de Aprendizagem disponibilizadas (P 67).

A ausência de participação e entendimento por parte dos alunos é destacada como maior entrave pelos professores à mudança de modelo.

Os professores no Fórum do Profoco indicam que os estudantes ainda não diferenciam a nova organização curricular daquela que já estava em andamento. Argumentam que toda a movimentação institucional vivida pelos professores no processo de mudança não foi vivenciada também pelos alunos. Embora tenha havido significativa participação de estudantes nas atividades organizadas para discussão e elaboração do PPI, em 2010, poucos foram os cursos de graduação que convidaram estudantes para participar na etapa seguinte, de elaboração dos seus projetos pedagógicos.

A participação limitada dos estudantes e de muitos professores na elaboração dos projetos pedagógicos se revela como expressão das condições de trabalho e da cultura institucional.

6.3 A gestão da mudança nas ações de Pedagogia Universitária

A Pedagogia Universitária desenvolvida pela Pró-Reitoria de Ensino é compreendida pelos professores participantes das ações de formação como aspecto importante para o processo de mudança. A instituição trabalhou para a elaboração da proposta formando um grupo de gestores e assistentes pedagógicos que tiveram como atribuição a articulação dos demais coordenadores de curso e professores para a elaboração dos projetos pedagógicos, com suas respectivas certificações e unidades de aprendizagem.

Esta ação é comumente denominada de Coordenação Pedagógica. Refere-se à ação de profissionais da educação que possuam saberes específicos para promover a articulação dos sujeitos da prática pedagógica, em geral exigindo um diálogo entre os conhecimentos do campo da Educação e aqueles que tem origem nos campos científicos que são objeto do ensino e da aprendizagem.

O trabalho pedagógico na instituição e as diretrizes elaboradas pela Pró-Reitoria de Ensino para a mudança dos currículos e práticas são destacados pelos

professores. Estes localizam na equipe formada pela Pró-Reitoria de Ensino a liderança e, até mesmo, a responsabilidade pela organização dos novos currículos.

1. trabalho brilhante por parte da equipe que está pensando, propondo e trabalhando estas questões (P 76).

Alguns sistemas de ensino optam por essa denominação de Coordenação Pedagógica para a ação dos pedagogos na escola e nos demais espaços de desenvolvimento e formação humana. Cunha (2006) explica que esta opção ocorreu para distanciar-se do conceito de supervisão, ligado a uma perspectiva linear de autoridade.

Historicamente, a supervisão está ligada aos princípios da organização do trabalho em ambientes industriais. Ao questionarmos o termo supervisão pela conotação autoritária que poderia sugerir e nos aproximarmos mais da compreensão da coordenação como apoio e/ou assessoramento pedagógico, reconhecemos a necessidade de saberes específicos no campo da Pedagogia para que ocorra a articulação pedagógica. A organização dos professores na implementação de um novo currículo demanda Supervisão Pedagógica, definida como uma ação ligada à gestão e organização dos espaços educativos que orienta uma proposta que deve ser concretizada pelos atores educacionais.

Cunha (2006) destaca que algumas experiências de articulação e coordenação pedagógica valorizam, especialmente, a legitimidade do coordenador do curso e sua capacidade de liderança, “outorgando a qualquer professor, e não exclusivamente pedagogos, o exercício dessa função, desde que escolhido e acolhido por seus pares” (CUNHA, 2006, p.384). Na experiência da UNISUL, os coordenadores das Unidades de Articulação Acadêmica e os assistentes pedagógicos, juntamente com a equipe da Pró-Reitoria de Ensino e os coordenadores de cada curso, buscaram realizar a articulação pedagógica da mudança.

Como destaca Cunha (2006), a supervisão migrou para o âmbito dos sistemas escolares quando esses se tornaram objeto de teorizações sobre o seu funcionamento e eficácia. A mesma autora revela que a supervisão pedagógica, especialmente na década de 1980, foi fortemente atingida pelo chamado movimento

crítico da educação que a responsabilizava pela divisão do trabalho escolar, reforçando estruturas verticais de poder e controle sobre a ação docente. Posteriormente foi recuperado o seu sentido pedagógico, podendo representar um referente articulador das práticas educativas, numa dimensão participativa e democrática.

Os professores percebem e destacam a importância da articulação pedagógica para que os novos currículos se efetivem tal como a instituição propôs. A ênfase na articulação dos professores, na constituição de um coletivo participante das mudanças, presente nas dinâmicas de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e nas discussões dos eventos de formação continuada promovidos pela equipe gestora em ações de Pedagogia Universitária, marca o discurso de alguns dos docentes.

1. A disciplina tinha uma concepção e formatação diferente. A Unidade de Aprendizagem pode ser em si uma certificação ou compor com outras unidades de aprendizagem uma certificação mais ampla. Professores diferentes produzindo conteúdos, unidades que precisam garantir conexão e sinergia (P 27)
2. Precisamos ter mais interação, sobretudo dos professores que atuam na mesma certificação (P 83)
3. No Direito, e já trabalhando desde o início do Curso, tenho percebido que com a Unidade de Aprendizagem, há a necessidade de maior atuação de todos os atores envolvidos no processo para que possamos atingir os objetivos perseguidos (P 69).

A metodologia participativa que envolveu a articulação dos professores para a produção coletiva dos projetos pedagógicos e discussão dos conceitos que os fundamentam, nas ações de Pedagogia Universitária, foi reconhecida pelos professores ao analisarem a mudança curricular. Os professores compreenderam o modelo de gestão disseminado nas ações de Pedagogia Universitária como integrador das pessoas para o trabalho coletivo.

1. Se compreendermos o paradigma como um modelo, uma referencia, uma diretriz, um parâmetro, um rumo, uma estrutura, algo que deve ser seguido, percebemos bem a opção da instituição neste momento. É de mudança, de atualização, de caminhar todos ao encontro do objetivo traçado (P 26).

2. Ensino - pesquisa - extensão devem ser contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos através de um trabalho coletivo de formação. Entendo que não podem ser levadas por trabalhos individualizados em cada disciplina porque isso limitaria ao aplicável de forma imediatista. Esta indissociabilidade aponta para uma formação interdisciplinar (P 37).

A renovação do currículo prescrito não é suficiente para provocar mudanças substanciais na realidade de uma instituição, uma vez que a interação dos subsistemas do currículo, em seus níveis de desenvolvimento, é determinante para que haja ou não inovação.

As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar (SACRISTÁN, 2000, p.103).

A Pedagogia Universitária contribui para a renovação qualitativa da prática curricular e especialmente do ensino nas universidades. Na análise do desenvolvimento do currículo, as ações de pedagogia universitária podem alimentar, por meio de processos formativos, o subsistema da inovação.

Porém, são necessários encontros para articulação, pelos professores, das unidades de aprendizagem da certificação. Os professores demandam a realização de reuniões pedagógicas de planejamento e formação. É possível que a mudança ainda esteja concentrada no grupo que a idealizou junto à Pró-Reitoria de Ensino. Por mais disseminada, ainda não foi acolhida por todos os coordenadores de curso e professores.

A falta da articulação entre as unidades preconizada como fundamento da certificação foi uma fragilidade frequentemente apontada pelos professores, em suas participações no Fórum.

1. Ainda estamos trabalhando as unidades de forma isolada, não em conjunto. Se é difícil mudar estes paradigmas na presencial, na virtual, tem sido mais complicado ainda (P 51).
2. Praticamente não existe uma integração dos professores que atuam na mesma certificação, assim parece que cada UA não está relacionado com um contexto de certificação (P 35)

3. Realmente faz-se necessário essa integração entre os professores que trabalham os conteúdos e atuam nas unidades de aprendizagem isso iria enriquecer o nosso processo e, com certeza, melhoraria o relacionamento também com os alunos (P 11)
4. Concordo que não existe uma integração dos professores que atuam na mesma certificação, parece que cada UA não está relacionado com um contexto de certificação. Para implantar esse novo modelo, não basta fazer adaptações. É necessário realmente uma mudança de paradigma, que além de todo o preparo docente (P 33).

Os professores ressaltam como a mudança procedida pela instituição e as ações mobilizadas neste contexto incidem sobre a sua prática pedagógica e sobre a sua identidade docente. Os professores que participam de tais ações trazem em suas falas a consciência da necessidade de uma transição de um ensino tradicional para um ensino inovador.

Para que se possa avaliar a transição que estamos vivendo nos modelos de profissionalidade na educação superior, é oportuno acompanhar Cunha (1998) quando compara a docência no contexto tradicional com a nova docência requisitada pelo contexto atual.

Esta comparação permite ver que, no *ensino tradicional*, o conhecimento é abordado de forma descontextualizada historicamente e a disciplina intelectual é sinônimo de reprodução das palavras, textos e experiências do professor. Numa proposta nova de ensino, o contexto histórico de produção do conhecimento é o ponto de partida para a sua abordagem. O conhecimento é visto como provisório e relativo. É estimulada a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, ideias.

No ensino tradicional, conforme Cunha (1998), há um *privilegiamento da memória, enfatizando a precisão e a “segurança” nas aulas*. Percebe-se que é dado destaque às respostas únicas e verdadeiras. No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para “ter toda a matéria dada” (CUNHA, 1998, p. 12). O *professor é a principal fonte de informação* e sente-se desconfortável quando não tem a resposta exata para repassar aos alunos. A pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance dos alunos de graduação, onde o domínio de *aparatos metodológicos e os instrumentos de certeza se sobrepõem em importância à capacidade intelectual de lidar com a incerteza*.

Na proposta de ensino defendida por Cunha (1998), é valorizada a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza. Os conteúdos são relativizados, numa perspectiva de interdisciplinaridade e de estabelecimento de pontes de relações entre os conteúdos do currículo, em nome de objetivos sociais e acadêmicos. A pesquisa é vista como um instrumento de ensino, e a extensão como um ponto de partida e de chegada para a apreensão da realidade. Nesta nova proposta são valorizadas as habilidades sociointelectuais, tanto quanto os conteúdos.

A comparação feita pela autora entre diferentes perspectivas de ensinar e de aprender fundamenta e motiva a busca por resultados pedagógicos por meio de ações institucionais de formação para a docência na universidade.

A mudança curricular proporciona um desafio e uma oportunidade de desenvolvimento para os professores, como revelam os depoimentos colhidos.

1. É levar o professor a rever seu fazer docente, o processo ensino aprendizagem (P 04).
2. A mudança mais sentida por mim diz respeito à forte ênfase no desenvolvimento de competências; este aspecto transforma o nosso ser professor: do planejamento à avaliação do processo, passando pelo trilhar da relação com os acadêmicos. Requer uma completa reestruturação (P 21).
3. Requer mudança de comportamento e comprometimento (P 84).
4. Acredito que uma das principais mudanças, em especial a partir de 2010, é a preocupação em colocar o professor na posição de quem não é o único capaz de saber, devendo considerar os acadêmicos como pessoas plenas, capazes e conhecedoras do mundo (P 70).

Esta construção de si no processo formativo é componente de seu desenvolvimento profissional na instituição. O desenvolvimento profissional, como define Isaia (2006, p. 375)

[...] envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam.

Desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. Como afirma Isaia (2006, p.375), “o saber e o saber-como da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente”. A mudança curricular e a formação institucional para atuar nos novos currículos intervêm no processo de desenvolvimento profissional dos professores e na construção de sua identidade docente.

6.4 O currículo moldado pelos professores

Os professores destacaram, em seus comentários, a distância entre o que está previsto nos documentos e a prática pedagógica. A distância entre teoria e prática é a principal dificuldade para a implementação do novo projeto pedagógico institucional, de acordo com os depoimentos dos professores.

Este distanciamento não é apenas um problema característico da instituição pesquisada ou da Pedagogia Universitária nela desenvolvida. Krahe (2006) também o identifica em seus estudos sobre a reforma curricular no Brasil.

é possível analisar o vácuo existente entre as indicações teóricas expressas nas propostas formais (leis, pareceres, resoluções) e a prática curricular em nosso país, bem como o problema da distância entre pensamento e ação no processo curricular, ou seja: na prática, a possível ausência de reflexões sobre conceitos, princípios e critérios que dão fundamento e coerência; na teoria, a possível ausência de condições reais de prática (KRAHE, 2006, p.190).

Os docentes que participaram do Fórum em 2014, passado ainda apenas um ano das primeiras práticas na nova proposta, iniciada em 2013, percebem que a aproximação entre teoria e prática depende, principalmente, de mudanças no comportamento dos próprios professores. Estes revelam-se inseguros e pressionados a mudar a sua prática pedagógica para atuarem nos novos currículos.

1. Após leituras e experiência prática observa-se ainda um certo distanciamento entre o que está formatado nas diretrizes e o que é aplicado na prática, com certeza temos que trabalhar bastante para nos adequarmos às novas propostas para obter o ganho de todos (aluno, professor, instituição) (P 10)

2. A ideia precisa ser melhor trabalhada, para que a prática se volte para isso. As Diretrizes Curriculares preconizam algo que não é fácil pôr em prática (P 24).
3. Creio que também nós docentes estamos de certa forma inseguros quanto às metodologias e possibilidades de trabalhar nesse novo formato (P 33).

Para que ocorra o desenvolvimento do projeto pedagógico institucional, os professores precisam interpretar os novos currículos, transformá-los num esquema que faça sentido para a sua própria prática e assim revelar real apropriação da nova proposta. A necessidade de atribuir um significado concreto à mudança provoca a demanda por mais espaços institucionais de formação.

1. Quanto às fragilidades/oportunidades, vejo a necessidade de reforçar de maneira permanente a formação dos professores, uma vez que o modelo é inovador para todos (P 08).
2. Julgo que há algum ponto forte a ser apontado: tenho me empenhado para imergir em uma prática docente que não só vislumbre esse novo modelo, mas também o concretize como, de fato, deva ser (P 72).
3. Estamos em um processo de adequação, portanto, existem ainda muitas dificuldades para superarmos e capacitações dessa natureza, devem ser possibilitadas mais vezes (P 09)
4. ações isoladas não produzem efeitos duradouros e é através de encontros onde todos possamos discutir o Projeto Político pedagógico dando as contribuições necessárias poderemos entender mais profundamente estes conceitos (P37)

As falas dos professores indicam que, nas condições que a eles se apresentam, as intenções apresentadas no currículo prescrito não podem se refletir integralmente na prática. As mudanças propostas nas novas diretrizes são compreendidas, mas não chegam a ser assumidas pelos docentes.

1. Considero frágil o processo de planejamento das unidades de aprendizagem/tópicos. Parece-me que não estão suficientemente alinhados ao projeto das certificações (P 28).

2. O que eu percebo é que a operacionalização não está condizente com o que foi planejado. Tanto no ensino presencial como no ensino à distância, de forma que a prática docente permaneceu quase a mesma. Essas discussões é que darão início a mudança almejada por todos, por isso, essa formação é bastante importante (P16)

Os comentários dos professores no fórum institucional permitem observar que ainda não atribuíram um significado prático para a mudança que está sendo realizada. Para a concretização do currículo, o professor precisa assumi-lo e modificá-lo de um modo que faça sentido em sua prática.

1. Vejo nos corredores e salas de professores essa preocupação que pode ser sintetizada em uma frase: "mas na prática o que é que eu vou fazer?" Transformar o discurso em vivência é um desafio (P 21).
2. Em relação às mudanças, não percebi, na prática, quase nada. Por outro lado, antes eu achava muito difícil vislumbrar a extensão e a pesquisa na nossa prática. Hoje em dia, com a criação dos laboratórios, por exemplo, eu consigo perceber as possibilidades que os alunos terão (P 44).
3. Fala-se muito em algo diferente, inovador, flexível, mas ainda estamos distantes da visão prática disso, pois a maioria de nossos estudantes estão com foco em sua formação e não em mais textos, conteúdos extras... Infelizmente, essa percepção está bastante clara para mim, espero que com o tempo consigamos mudar essa visão (P 24)

De acordo com Sacristán (2000, p.165), "o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca". A mediação dos professores sobre o currículo não é realizada somente intervindo diretamente sobre ele na elaboração de projetos, mas também pelo estabelecimento concreto da relação que os estudantes podem ter com o conhecimento.

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo o qual eles desenvolverão sua profissionalização. (. . .) O professor escolhe tarefas, mas trabalha dentro de um quadro no qual algumas são possíveis e outras não. Os limites de atuação nem sempre são evidentes para os que agem dentro do quadro dado (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

A questão da autonomia do professor no desenvolvimento do currículo, assim, torna-se relevante para a aprendizagem que será produzida nos alunos.

Mesmo em estruturas hierarquizadas, com um poder central muito forte, o papel do professor pode ter mais expressão do que se imagina. O *papel de protagonista do docente* e a importância dada à *articulação entre teoria e prática* também são características da didática fundamentada crítica da Pedagogia Universitária.

A figura do professor como mero desenvolvedor de um currículo pré-estabelecido é contrária à sua própria função educativa.

O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades, mas só o professor pode escolher as tarefas mais adequadas para desenvolvê-las. O professor que meramente executa diretrizes, segundo Sacristán (2000), é um professor desprofissionalizado.

A visão do professor como funcionário (. . .) cuja atuação está administrativamente controlada, alguém que cumpre uma tarefa estabelecida de fora, é uma *configuração política* de seu papel profissional. Frente a ela, pode se contrapor outra forma de entender seu papel profissional, mais próxima a do planejador do conteúdo de sua própria atividade (SACRISTÁN, 2000, p.168)

Uma das principais dificuldades apresentadas pelos professores para assumir a nova proposta em sua prática está na articulação da pesquisa e da extensão às ações de ensino. Como expliquei anteriormente, a articulação foi apresentada pela universidade aos professores como devendo acontecer em atividades formativas e ambientes de aprendizagem. Estes aspectos foram propostos durante a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos. Cada certificação componente do currículo traz em seu texto as principais atividades formativas e ambientes de aprendizagem a serem utilizados pelos professores. Mesmo que tenham previsto atividades com pesquisa e extensão nas certificações produzidas, não identificam caminhos para a realização do ensino com pesquisa e do ensino com extensão na prática pedagógica.

O motivo é explicitado por alguns docentes, destacando que o foco da instituição ainda é exclusivamente ensino. É o que demonstram os escritos dos

professores P 60 e P 06, ao fazer referência à dificuldade em implementar as atividades formativas previstas nos projetos pedagógicos.

1. Dificuldade ou impossibilidade de ações que contemplem a pesquisa e extensão, extensão principalmente, nosso foco ainda é o ensino (P 60).
2. Creio que o que está preconizado nas diretrizes está bem distante do que estamos conseguindo tornar realidade. Vejo que temos muita dificuldade em transformar um modelo que é filosoficamente muito bem embasado, mas que na hora de implementar encontramos muitos obstáculos operacionais a superar. Creio que com os instrumentos atualmente disponibilizados ao professor é muito difícil de conseguir implementar mudanças tão profundas quanto as esperadas pela instituição com esse novo modelo. Como pode um professor de uma disciplina a distância desenvolver ações de pesquisa ou de extensão, se a nossa prática na EAD está ainda focada exclusivamente no ensino? (P 06)

As falas dos professores indicam que não é somente uma questão de apego ao modelo anterior e resistência a mudança, pois o corpo docente dedica grande esforço para se integrar ao novo modelo. Na análise dos dados desta pesquisa, encontramos professores que veem na mudança um caminho burocrático para formalizar o que já é realizado, documentando processos que outrora se desenvolviam mais livremente na relação entre o professor e o aluno. A mudança se mostra como alteração das palavras utilizadas para a realização dos mesmos fins praticados no modelo anterior no cotidiano pedagógico.

Uma professora resume a mudança dizendo que significou, para ela, a

1. (. . .) necessidade de justificar no plano de ensino, considerando as habilidades e competências dispostas no PPC do curso para a Unidade de aprendizagem, cada recurso (texto, vídeo, atividade...) que compõe o material didático (P 14).

Outro professor explica como a mudança lhe facilita para a organização de atividades para os alunos nos dias em que não pode dar aula.

1. Com certeza com a proposta de atividades formativas e ambientes de aprendizagem o ensino teve uma melhora, mas acredito que no âmbito presencial isto ficou mais evidente em minhas disciplinas presenciais, quando tenho problema com feriados e imprevistos, consigo colocar parte do conteúdo como atividade formativa, onde incentivo os alunos a fazerem pesquisas bibliográficas e práticas de exercícios em grupo (P 15).

Os depoimentos destes professores, assim, demonstram que a introdução de mudanças no currículo não alterou significativamente a sua prática. As condições estruturais e a precariedade da relação do professor com a universidade podem ser as principais razões para a dificuldade enfrentada pelos professores para viabilizar a nova proposta no currículo em ação.

1. A estrutura atual também ainda não permite a flexibilidade desejada (P 25).
2. Pontos Frágeis: operacionalização acadêmica para concretização das certificações; engessamento dos processos pela burocratização e morosidade (P 27)
3. Parece que os aspectos burocráticos da adequação da carga horária ao Calendário Acadêmico não condizem com as necessidades pedagógicas (P 12)
4. Questões administrativas e técnicas, dificultam a operacionalização desse novo modelo da forma como planejamos ou idealizamos. Talvez tenhamos idealizado mais do que planejado. Talvez tenha faltado um pouco mais de envolvimento de algumas áreas/pessoas. De qualquer forma, o processo precisou iniciar e a partir disso cabe a todos nós ajustar o que ainda não está de acordo (P 36).
5. Vejo que cada professor pode sim, melhorar ao máximo sua prática, mas creio que é também necessário ter estruturas mais apropriadas que deem suporte à implementação desse modelo que adotamos (P 06).

Os professores se preparam e se colocam disponíveis para mudar sua trajetória em sintonia com as mudanças propostas pela instituição, mas a precariedade de sua relação de trabalho faz com que não possam ter certeza se haverá uma contrapartida institucional para seu empenho em realizar a mudança.

6.5 O currículo em ação e a estrutura da prática

É na sala de aula que os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos. Sua postura em relação ao conhecimento específico de sua matéria, aspectos do relacionamento professor-aluno, sua atitude em relação à instituição, seu planejamento, sua metodologia de ensino, seus valores, seu relacionamento com colegas de outras disciplinas, todos

estes aspectos incidem sobre a relação com o estudante e deste com o conhecimento.

Trazendo a análise para o contexto específico da Educação Superior, é possível identificar que

Na relação social que se estabelece em sala de aula, o profissional liberal que ministra aulas – o engenheiro, advogado, arquiteto, físico, economista, veterinário, biólogo, – passa a seus alunos uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, passam uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais que é, eminentemente, pedagógica (LIBÂNIO, 2014, p.3).

Como apreender as mudanças qualitativas que possam ter ocorrido, com o novo currículo, na relação educativa estabelecida entre professores e alunos na prática pedagógica? Como apreender o currículo em ação?

Sacristán (2000) propõe que o valor de qualquer currículo e de qualquer mudança na prática educativa se comprova na forma como se concretiza em situações reais. “É na prática que todo o projeto, toda a ideia, toda a intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações ou propósitos de partida” (SACRISTÁN, 2000, p.201).

De acordo com o autor, “a análise da estrutura da prática tem sentido colocando-a desde a ótica do currículo concebido como processo na ação” (SACRISTÁN, 2000, p.201). Foi o que buscamos neste estudo. Desvelando a Pedagogia Universitária na implementação de novos currículos na instituição pesquisada, buscamos compreender o desenvolvimento do currículo no contexto de reforma engendrado desde as políticas educacionais.

A prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples. É também complexa, na medida em que nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos. Para a investigação do currículo na prática, Sacristán (2000) propõe que se considere as tarefas formalmente estruturadas de ensino-aprendizagem como recurso de análise. Para este autor que fundamenta metodologicamente a nossa análise,

O significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar, ou que se projetam neste tempo, e em como se relacionam umas tarefas com as outras (SACRISTÁN, 2000, p.207).

Em seus depoimentos no fórum, os professores percebem mudanças em suas práticas no ensino de graduação no novo PPI: os conteúdos passam a ser mais contextualizados na realidade atual, com a disponibilização de textos e notícias com menção a fatos reais do período de participação do estudante na Unidade de Aprendizagem. Para mudar a prática no novo modelo, é preciso planejar casos envolvendo situações reais para a resolução de problemas.

1. Tenho aproveitado as oportunidades para contextualizar cada vez mais os conteúdos com textos, notícias e fatos que acontecem naquele momento em que acontece a oferta para trazer o aluno próximo do conteúdo, permitindo que ele em alguns casos e momentos se sinta parte do processo (P 03)
2. Para atingir os objetivos com aulas por meio de competências precisamos sair da área de conforto e começar a improvisar. Improvisar não no sentido de falta de planejamento, mas no sentido de busca de novos horizontes, de melhor qualificar nossas aulas (P 20).
3. Sempre busco por situações-problema que permitam a assimilação dos conteúdos (P 13).
4. Constante atualização, busca por situações-problema que permitam fácil contextualização e assimilação dos conteúdos - mantendo os fundamentos necessários, incentivo à pesquisa aplicada, dentre outros (P 25).

Na educação a distância, fortemente padronizada para atender a um grande número de estudantes em diferentes regiões brasileiras, já é possível observar algumas mudanças oportunizadas pelo novo currículo na instituição. Os professores que atuam também na EaD veem como ponto positivo da mudança, que já se revela na prática pedagógica, a possibilidade de não se restringir ao conteúdo previsto no livro, podendo recorrer a outros materiais. Este procedimento acaba por dinamizar as interações e potencializar o uso de recursos multimídia. É utilizado um roteiro de estudos que favorece a leitura de textos originais de pensadores, incentivando a construção, pelo estudante, de um ponto de vista pessoal sobre o conteúdo; menos dependente da interpretação dada pelo autor no livro didático ou pelo professor.

1. Pontos fortes: leitura obrigatória de trechos de textos clássicos, o que possibilita ao aluno realizar uma interpretação do conteúdo direto na fonte de uma teoria e não só ler uma interpretação desta feita pelo professor no livro didático. Isso é algo essencial para o curso onde trabalho, curso de Filosofia. Possibilidade de inserir material na MEDIATECA como obrigatório para estudo (P14).
2. Um dos pontos diferentes em relação à disciplina: ao dar feedback aos acadêmicos, partir de situações problema; motivar para que o roteiro de estudo seja seguido; webconferências menos extensas (P18)
3. Penso que o material didático deve abordar a base do conteúdo para que seja possível seguir ele como um roteiro, e o professor, por sua vez, deve disponibilizar materiais alternativos: textos curtos, imagens, vídeos, reportagens, exemplos de códigos (no caso da programação) (P16)
4. Tenho buscado inserir mais artigos científicos na MEDIATECA, disponibilizar links e vídeos para acessar discussões interessantes que estão ocorrendo em jornais, revistas, no meio jornalístico e de documentários sobre alguns temas Tenho pedido que compartilhem também materiais diversos, vídeos, documentos, experiências profissionais na área e suas reflexões sobre os temas. (P33)

Quem trabalha com educação a distância sabe que as tarefas propostas aos alunos e o material didático disponibilizado dentro e fora do ambiente virtual são o “coração” do ensino nesta modalidade. As atividades e procedimentos são propostos com orientações mais objetivas e por escrito, para atingir e proporcionar entendimento a um grande número de pessoas, professores e alunos, sem que sejam necessárias repetidas mediações. A análise das características destas tarefas e materiais contribui para o entendimento das possíveis mudanças também no ensino presencial.

Nesta modalidade, o currículo também orienta para mudança nas práticas, materializada nas tarefas propostas aos estudantes no cotidiano em sala de aula, na forma de estudos de caso, como caminho para o ensino com pesquisa.

1. A prática focada na construção de competências necessita que professores e alunos estejam envolvidos em casos de estudos permeados pela realidade. Como exemplo posso citar o caso onde o aluno constrói uma tabela para organizar um conjunto de números. A origem dos números pode ser o livro didático (nosso caso), uma pesquisa na internet (é uma realidade virtual) ou valores coletados em sua interação com uma realidade concreta (empresa ou afim). No primeiro caso é algo na maioria das vezes sem significado. No segundo caso os dados são estanques e alienados a sua realidade. No terceiro caso os dados estão em sua realidade, impregnados de sentido e relevantes ao seu olhar. Este aspecto de interação é diferencial positivo ao novo projeto, permite dar significado ao estudo e vislumbrar novas formas interativas na construção de competências (P 01).

As mudanças que vêm se sobrepondo no sistema de educação superior têm importantes implicações para o cotidiano de trabalho do professor e para os processos de ensino aprendizagem realizados nas universidades. O conhecimento produzido no campo da Pedagogia Universitária contribui para que sejam estabelecidos alguns critérios de entendimento dessas mudanças e de suas relações (ou não) com a inovação pedagógica na Educação Superior.

6.6 Docência e inovação pedagógica

A ampliação da autonomia na construção de suas aulas, com as mudanças em implementação, é observável na EaD e está associada à liberdade para incluir, na Unidade de Aprendizagem pela qual é responsável, outras atividades e conteúdos além daqueles previstos no livro didático.

1. a liberdade de acrescentar materiais destacando este ou aquele assunto do antigo material didático, de maneira a enriquecer o conteúdo e permitir que ele se tornasse mais pertinente ao curso e, portanto, às necessidades de aprendizado dos estudantes (P 89).
2. Percebe-se também uma maior autonomia sobre as possibilidades educativas em cada UA. O trabalho do Professor sempre foi desafiador e continua sendo (P 50).
3. Esta autonomia, não é somente de nós professores, mas autonomia do próprio estudante, com objetivo da busca de conhecimentos através deste novo ensino, a pesquisa e extensão (P 47)
4. A mudança ocorreu no sentido de o professor ter maior liberdade com a UA, começando pelo plano de ensino, que antes já vinha pronto, e agora o professor pode incluir textos, artigos e materiais que não constem no livro didático, mas que julgue interessante para a aprendizagem do aluno. Além disto, com a mudança de disciplina para UA, o professor pode cobrar, em avaliações, os materiais complementares dado a turma, sem ficar apegado somente ao livro didático (P 19).

Ao relatar implicações do *novo modelo* para a prática, os professores destacam mudanças nas atividades formativas e nos momentos avaliativos, aos quais se referem indicando os efeitos que produzem sobre os alunos da educação a distância.

1. Os alunos confiavam todo o curso na apostila e hoje já sabem que tem que buscar conteúdo em todo o material postado na UA (P 75).
2. [...] não buscam apenas respostas mecânicas do livro texto, abrindo-se uma gama de possibilidades de expressão pessoal e cultural do estudante, motivado pela experiência, habilidades e aprendizado intelectual (P 70)
3. A interação com os alunos no ambiente virtual de aprendizagem dos cursos de graduação era distanciada na midiateca, sem elos, agora é interativa com artigos acadêmicos, textos, videos, constata-se o processo de aprendizado nos resultados das avaliações, e do feedback dos mesmos no EVA! (P 85)

Ainda que muitos professores façam referência à possibilidade de enriquecer os conteúdos e recursos didáticos, não fazem referência à articulação entre si de diferentes Unidades de Aprendizagem na Certificação, foco do novo modelo. Conclui-se que a articulação das Unidades de Aprendizagem ainda não está ocorrendo na prática. Mesmo assim, a articulação de conteúdos de outras Unidades de Aprendizagem nas certificações não deixou de ser mencionada como uma das possibilidades engendradas pelo novo modelo.

6.7 Docência e trabalho na mudança curricular

O planejamento integrado e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão defendida nos documentos institucionais e nas ações do PROFOCO demandam grande quantidade de horas de trabalho. Morosini (2006) aponta que o mercado de trabalho dos professores nas instituições de educação superior tem se caracterizado pela diversificação e pela fragmentação, com “poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis” (MOROSINI, 2006, p.392).

Em sua condição de horistas, os professores recebem pagamento exclusivamente pelas horas de ensino, pesquisa e extensão realizadas. Estas horas de planejamento, não remuneradas, não podem ser incluídas no cotidiano do professor horista. Tal configuração do trabalho, assim, afeta as práticas e as funções docentes.

1. Aos poucos "ser professor" nesse novo processo, passa a ser mais difícil, com novas exigências e, acima de tudo novas possibilidades. Não me parece que necessariamente todos os professores estejam devidamente envolvidos com o novo modelo (P 42).

Devido à configuração do trabalho docente na instituição, os professores encontram dificuldade em assumir para si a tarefa de planejar de modo autônomo e atribuir um significado novo ao currículo, construindo-o coletivamente fora dos espaços estruturados pela gestão.

1. Acredito que tanto professores quanto alunos devemos obter um bom suporte por parte da instituição, já esta primeira capacitação ocorre com muita propriedade e com bom esclarecimento geral, acredito que aos poucos direcionar as capacitações para assuntos específicos poderá auxiliar à todos neste processo (P 10).
2. Ações isoladas não produzem efeitos duradouros e é através de encontros onde todos possamos discutir o Projeto Político pedagógico dando as contribuições necessárias poderemos entender mais profundamente estes conceitos (P 37)

A fragilização da profissionalização docente e a perda pelo trabalhador docente do controle dos meios, dos objetivos e do processo de trabalho é notável, assim, quando buscam implementar a proposta definida pelos gestores. As características assumidas pelo trabalho docente nas instituições podem subtrair a “dimensão interrogativa e crítica do trabalho docente [...] retirando a formação e a prática profissional, assim como a produção de conhecimento, do campo da política e da ética” (MOROSINI, 2006, p.392).

Para Leite et al (1998), a racionalidade técnica dominante leva o docente a aceitar como natural a definição externa das metas de sua intervenção na universidade, seja por meio de políticas educacionais nacionais, seja por meio de políticas institucionais.

A ampliação do papel do professor é condição para a transição para um novo modelo de universidade. O professor deixa de ser um cientista ou um *ensinador* e passa ao papel do *intelectual público* (LEITE et al, 1998, p.9). Relacionando o professor intelectual crítico de Henry Giroux com a idéia de professor como intelectual público, Leite et al (1997) defendem esta concepção de docência como condição para a inovação pedagógica.

A concepção de docente como intelectual público não foi identificada nas falas dos professores participantes do Profoco. O professor como intelectual público, de acordo com a perspectiva renovadora da prática, é este que tem nas questões sociais e políticas a ênfase pedagógica de seu trabalho.

O seu papel como sujeito público, leva em conta o desenvolvimento da sensibilidade para os problemas sociais: a problematização teórica com o objetivo de desenvolver uma práxis comprometida com a construção de alternativas de vida. A ênfase pedagógica pode tornar possível a interrogação dos paradigmas da modernidade, para permitir a busca de novos referenciais numa perspectiva de emancipação humana (LEITE *et al*, 1998, p.9).

A postura assumida pelos intelectuais assim caracterizados implica na responsabilidade ética de realizar um papel crítico. Este papel consiste em analisar a realidade e apontar os desdobramentos e relações que estão além das definições visíveis, aparentes e unificadas, produzindo novos significados. De acordo com Leite *et al* (1998), a ênfase nas questões sociais em busca de uma práxis que permita a busca de novos referenciais para a emancipação, soma-se à prioridade a ser dada ao trabalho coletivo como forma de produção de significados, permeada por afetos, valores, desejos e utopias.

Embora participativa, a dinâmica de reelaboração dos documentos e das práticas institucionais acarreta o fortalecimento da burocracia e do controle de tempo e das tarefas dos professores, diminuindo a sua autonomia. O significado prático de mudança não se evidencia no currículo moldado pelos professores. Para mudar, os professores demandam e dependem de diretrizes da Pró-Reitoria de Ensino e de apoio pedagógico para o desenvolvimento de suas atividades em consonância com o novo modelo. A prática, assim, se mostra pré-configurada pelas prescrições da gestão e os docentes mantêm-se fragilizados, ainda que encontrem espaços de participação.

1. Atuo tanto em UAs como em disciplinas e percebi certas diferenças. Na minha visão, muito mais diferenças para o professor, que tem novos trabalhos como inserir as datas de início e término de cada etapa de estudo, revisar o plano de ensino, etc. Mas acredito que existam importantes diferenças para os alunos, já que (conforme li nos materiais deste curso) têm a possibilidade de seguir trajetórias específicas para a sua formação (P 40).

2. O professor tem mais autonomia para incrementar o processo de desenvolvimento da mesma, mas isso exige maior dedicação (P 42).

A ambigüidade da configuração do trabalho dos professores como horistas na instituição privada comunitária acarreta um movimento pendular entre profissionalismo e proletarização. A docência envolve a possibilidade e a necessidade de construir o conhecimento de ser professor, a partir de um processo reflexivo individual e grupal em que a troca de experiências possibilite a construção de conhecimento pedagógico compartilhado (ISAIA, 2006).

O trabalho cada vez mais individualizado não corresponde ao desejo dos professores, que gostariam de participar da mudança, mas não se sentem completamente autorizados a configurá-la e não encontram tempos e espaços adequadamente estruturados para esta participação, com devida remuneração. A falta de reconhecimento material do trabalho de planejamento leva à falta de reconhecimento social do professor, fonte de mal-estar entre os docentes.

Não podemos negar que as falas dos professores indicam mudanças em andamento e a sua demanda por encontros e discussões que podem levar ao próprio questionamento crítico das condições de trabalho e à pressão por sua reconfiguração. De acordo com os comentários dos professores no Fórum,

1. Está muito mais dinâmico, tanto do ponto de vista do uso da tecnologia, quando do ponto de vista do processo no que diz respeito às atividades que estamos propondo, à disponibilização de conteúdo atualizado, enfim. Se instalou um novo ritmo na relação das pessoas com o conhecimento (P 21).
2. Esse novo sistema é um desafio para os docentes, e isto é muito positivo, pois a inovação no processo de ensino e aprendizagem é necessária e neste contexto, mais ainda. A forma como vínhamos atuando já estava bastante ultrapassada, com certeza este momento de inovação era preciso (P 09).
3. O novo modelo teve uma proposta bastante ousada e interessante. O que foi planejado previa inovações significativas em todo o processo de ensino e também de administração. Porém, para implantar esse novo modelo, não basta fazer adaptações. É necessário realmente uma mudança de paradigma, que além de todo o preparo docente, há um impacto bastante grande na área administrativa, inclusive na área financeira da universidade (P 16).

As condições de trabalho dificultam a inovação quando não permitem a prática protagônica dos professores, conferindo-lhe maior autonomia em seu

trabalho. As falas dos professores, entretanto, revelam a percepção de que a mudança é necessária, mas é difícil mudar. A gestão universitária logrou colocar este aspecto em discussão entre os professores na elaboração dos projetos pedagógicos e nas ações de formação para os novos currículos.

7 CONCLUSÕES: PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E DOCÊNCIA NA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA

Nesta tese, busquei investigar as ações de Pedagogia Universitária (PU) desenvolvidas numa instituição comunitária, por meio da análise da dinâmica de reforma curricular realizada, com elaboração de documentos institucionais e formação dos professores para a atuação em novos currículos. Procurei compreender como os docentes vivem a mudança dos currículos dos cursos, a partir de seus depoimentos nos eventos de formação continuada promovidos pela instituição.

Esta análise foi realizada no contexto do marco regulatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação, publicadas alguns anos depois da LDB de 1996. Procurei investigar como a instituição comunitária respondeu às mudanças apresentadas nas Diretrizes, investindo em ações de PU desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino. A instituição respondeu às novas regulamentações renovando seu Projeto Pedagógico Institucional, reformulando os currículos dos cursos de graduação e procurando formar seus professores para o ensino por competências. Neste trabalho de pesquisa, tomei este processo como objeto de reflexão.

As reformas curriculares em desenvolvimento nos cursos de graduação no Brasil, desde os anos 1990, provocaram mudanças na dinâmica do trabalho pedagógico nas instituições de ensino superior. Com as reformas curriculares, as instituições movimentam-se para interpretar as regulamentações do ensino de graduação e construir suas propostas pedagógicas, que podem ser de fato inovadoras, ou apenas trazer “novas roupagens para velhos discursos” (KRAHE, 2007). Além de construir suas propostas, as IES procuram disseminar internamente novos conceitos relevantes para a gestão, formando o grupo de professores, tanto para a inovação curricular, quanto para a integração aos princípios institucionais. Concluímos, assim, que processos Pedagogia Universitária desenvolvidos nas universidades podem configurar condições para a disseminação da mudança curricular e de modelo de gestão.

A ação do sistema técnico-pedagógico do currículo, descrito por Sacristán (2000), está fortalecida na gestão curricular das instituições. As reformas curriculares

e o planejamento de novos currículos podem significar um espaço importante para a mudança pedagógica e para a inovação na universidade.

A efetivação de inovação curricular numa instituição mais complexa exige a criação de um sistema de apoio direto aos professores e formação dos mesmos no contexto de sua prática. Segundo Sacristán (2000, p. 26) “inovação em um sistema de ensino é uma ação que grupos isolados e bem-intencionados de professores não podem resolver massivamente”. A equipe gestora que percebe a importância de constituir espaços de participação dos professores nos processos de mudança, como parte da reforma institucional, pode adaptar-se a seu modo ao contexto social e político em que está situada.

O estudo permitiu observar que as ações de PU se desenvolvem de acordo com o modelo de gestão adotado pela instituição e os objetivos perseguidos. Em contextos de reforma, estas ações são mais requeridas e se evidenciam. O modelo de universidade, o modelo de gestão e a PU da instituição repercutem na docência nas instituições comunitárias, como revela o caso pesquisado.

A UNISUL buscou diferenciar-se em seu modelo pedagógico e em seu modelo de gestão, na intenção de caracterizar-se pela inovação, pelo empreendedorismo e pela sustentabilidade. Os Planos Institucionais contribuem para a diferenciação das IES. A diversificação das instituições constitui-se em estratégia para a sua sobrevivência.

A Pedagogia Universitária pode potencializar relações criativas, que poderão evidenciar-se em práticas docentes inovadoras. Perceber como esta dinâmica de mudança se desenvolve em cada contexto institucional e o significado que assume no interior das IES é relevante para compreender as implicações para a docência universitária da reforma dos cursos de graduação.

As políticas e metodologias de mudança curricular e de disseminação desta mudança têm implicações significativas para a docência. Como mostra Sacristán (1992, p.74), toda a política educativa sugere e impõe práticas, “quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores”.

A pesquisa considerou ações pedagógicas desenvolvidas na UNISUL entre 2011 e 2014, desde a publicação do novo PPI. Analisei a elaboração de 64

projetos pedagógicos de cursos de graduação presenciais e a distância. Busquei compreender a proposta de Pedagogia Universitária desenvolvida pela Pró-Reitoria de Ensino da UNISUL para a construção de tais projetos. Analisei documentos institucionais e compilei notícias e entrevistas com gestores, publicadas no Portal da instituição. Observei as ações de formação docente desenvolvidas pelos assistentes pedagógicos da instituição de 2012 a 2014, identificando os conteúdos, as metodologias e as falas dos professores sobre sua participação no desenvolvimento dos novos currículos.

A apropriação pela instituição do currículo prescrito nas políticas nacionais se expressa no conteúdo do PPI e dos PPCs. Entre as ações de PU desenvolvidas pela gestão da instituição para mudança de modelo pedagógico está a formação dos professores para atuação nos novos currículos. Tais ações envolvem um grupo de professores universitários compreendido como gestores e os demais professores da instituição. Estes professores são os protagonistas, juntamente com os alunos, do nível de desenvolvimento no meado por Sacristán (2000) como currículo em ação.

A Pedagogia Universitária das instituições comunitárias movimenta-se em busca de incremento da qualidade dos cursos e adequação ao sistema de avaliação governamental brasileiro. Para os gestores da universidade, a avaliação positiva é necessária para credenciamento institucional, para a captação de recursos públicos e privados e para o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão. Para os docentes e técnicos envolvidos nos processos de elaboração de novos currículos, para todos aqueles que ensinam e aprendem nas ações de formação continuada institucional, a resposta aos desafios apresentados pelas políticas de educação superior que regulam o sistema brasileiro implicam em participação de um conjunto de pessoas que vive a mudança institucional e sua construção.

É preciso ponderar sobre as perspectivas e expectativas sobre quais se movimenta a formação docente nesse contexto de reformas curriculares. Tratando da formação inicial de professores, Krahe e Wielewicki (2008, p.133) observam que

[...] as instituições de ensino superior (IES) frequentemente externam um alinhamento com propostas curriculares embasadas no que podemos denominar de racionalidade prático/reflexiva de formação de professores,

mas operam numa lógica fortemente arraigada nos pilares de uma racionalidade técnico/instrumental.

Em relação à formação continuada de professores universitários, o referencial teórico que utilizei aponta que a inovação pedagógica demanda a concepção de docência como construção coletiva e crítica de saberes pedagógicos e das áreas do conhecimento específico na universidade. Processos institucionais de formação pedagógica que visem a construção do professor como intelectual público são condição para que se possa ressignificar o trabalho docente e os processos de ensino e de aprendizagem nas instituições, de acordo com as discussões que caracterizam a Pedagogia Universitária. Desta forma, ressalta-se a concepção de professor como um intelectual público como condição para a inovação pedagógica na universidade.

A inovação pedagógica na mudança curricular depende, em grande parte, do modo como se configura o trabalho docente na instituição. De acordo com Lucarelli (2006), a

Inovação é aquela prática protagônica de ensino ou de programação do ensino, na qual a partir da busca pela solução de um problema relativo às formas de operar com um ou vários componentes didáticos, se produz uma ruptura com as práticas habituais que se dão na sala de aula, afetando o conjunto de relações da situação.

Retornando à análise feita por Sacristán (2000) dos subsistemas que compõem o currículo, verificamos que as situações educativas configuram-se como “práticas aninhadas”. Isto é, diferentes subsistemas de prática interagem na configuração do currículo, convergindo uns com os outros na prática e influenciando-a de diferentes modos. De acordo com Sacristán (2000), para que haja inovação a partir de abordagens renovadoras da prática pedagógica, é necessário um sistema de apoio institucional que possa dar suporte às conseqüências da massificação do ensino e de sua burocratização.

O *subsistema técnico-pedagógico* corresponde aos “sistemas de formação de professorado, os grupos de especialistas relacionados com essa atividade, pesquisadores e peritos de diversas especialidades e temas da educação” (SACRISTÁN, 2000, p.23). No subsistema técnico-pedagógico se

criam linguagens, tradições, produzem-se conceitualizações, sistematizam-se informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem-se modelos de entendê-la, sugerem-se esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo, que têm certa importância na construção da mesma, incidindo na política, na administração, nos professores, etc.

O autor segue afirmando que, neste subsistema, criam-se uma linguagem e conhecimento especializados que atuam como

código modelador que costuma expressar-se não apenas na seleção dos conteúdos culturais e em sua ordenação, mas também na delimitação de objetivos específicos de índole pedagógica e em códigos que estruturam todo o currículo e seu desenvolvimento (SACRISTÁN, 2000, p.23).

Neste subsistema se inserem as ações de construção curricular que vem sendo produzidas na instituição estudada. A equipe da Pró-Reitoria de Ensino constitui o subsistema técnico no desenvolvimento do currículo. Este sistema de apoio atua disseminando os princípios renovadores e interpretando-os no cotidiano do desenvolvimento curricular.

Os assistentes pedagógicos fazem parte deste sistema, que pode contribuir para a disseminação de ideias renovadoras. Entretanto, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, os assistentes pedagógicos envolvidos nestas ações de PU trabalham para que a elaboração do currículo se mantenha sob o controle da Pró-Reitoria de Ensino.

Analisando a reforma no caso investigado, observa-se que a instituição busca sustentabilidade e inovação. Os conceitos eleitos pela administração para concretizar a reforma sob estes princípios são constantemente retomados nas ações de PU desenvolvidas. Desta forma, as ações de PU, nesta instituição, constituem espaços para a formação dos professores, intervindo na configuração de sua identidade docente.

Enquanto a instituição convoca os docentes a investirem em sua própria formação nos espaços que organiza, não realiza a valorização material deste trabalho de planejamento. Além disso, não garante aos professores autonomia para planejarem a prática fora do controle institucional. Mesmo demandando a integração dos componentes curriculares sob novos moldes, não incentiva os professores a

reunirem-se e planejarem coletivamente as Certificações com foco em competências fora dos espaços estruturados pelos gestores.

Neste sentido, embora a reforma se constitua por princípios renovadores da prática pedagógica, os padrões de relacionamento entre docentes e gestores ainda não tiveram alterações substanciais. Popkewitz (1997, p.28) aponta que a tarefa de pesquisa sobre a reforma consiste em

[...] investigar e identificar os personagens sociais que mantêm a sua posição de domínio e possuem poder, assim como entender os mecanismos através dos quais essa soberania pode ser revertida, por exemplo, substituindo a elite que estabelece as regras por um grupo social diferente, porém também aceito (POPKEWITZ, 1997, p. 29-30).

Como vimos na história da instituição descrita no segundo capítulo, o mesmo grupo de gestores vem se alternando no comando da universidade desde a sua fundação. A ausência de protagonismo político dos demais docentes resulta na pré-configuração dos espaços de participação de acordo com o planejamento estratégico desenvolvido pela equipe diretiva.

Planejamento e formação são realizados com metodologia participativa, mas costumam estar restritos aos eventos do PROFOCO. Nestes espaços, discutem-se os conteúdos dos documentos institucionais e as formas de operacionalizá-los.

De acordo com Sacristán (2000), a efetivação da inovação depende da interação dos subsistemas que compõem o currículo num contexto determinado. A renovação da prática interrelaciona a política, a administração, economia e gestão institucional, junto a práticas estritamente didáticas. Na interação destes subsistemas, “agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade” (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Na interpretação do currículo pelos professores, revelada em seus depoimentos no Fórum do PROFOCO, estes destacam os principais conceitos da reforma: o ensino por competências e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tal como destes puderam se apropriar na leitura dos documentos institucionais e nas discussões proporcionadas pelo programa de formação. Porém,

a mudança ainda não acontece na prática e os docentes justificam explicando que ainda estão se adaptando ao novo modelo.

O número de estudantes por turma aumentou, assim como surgiram novas exigências de registro do planejamento e controle do tempo. A elaboração de atividades mais complexas demanda maior dedicação dos professores, mas seu sistema de remuneração não foi revisto no processo de reforma. Não há incentivos para a construção de espaços de planejamento coletivo, ainda que a articulação entre as unidades de aprendizagem em atividades formativas de ensino, pesquisa e extensão sejam constantemente citadas no discurso da gestão.

Desta forma, não há uma ruptura com os processos que até então eram desenvolvidos, mantendo-se a mudança estruturada sem que sejam percebidas alterações significativas nas relações sociais estabelecidas entre gestores, professores e estudantes no contexto pesquisado. Foram introduzidas novas metodologias de ensino, todavia o paradigma em que este está fundamentado permanece tecnicista.

A racionalidade técnico-instrumental característica da concepção de docente como “especialista técnico” (Contreras, 2002), que se adapta e aplica sem maiores questionamentos as orientações institucionais, prevalece, em detrimento da reflexividade crítica.

O modelo de professor como intelectual público corresponde à concepção de professor intelectual crítico, presente em Giroux (1997), Compreende a ação docente como competente quando baseada em sua capacidade de refletir coletivamente “sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais”, bem como participar na “ação política transformadora” (CONTRERAS, 2002, p.192).

Compreender a competência profissional do docente a partir desta perspectiva, valoriza uma concepção de “autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino” (CONTRERAS, 2002, p.192).

A análise dos depoimentos dos professores da UNISUL sobre a mudança curricular indica que é exigida uma reconfiguração do papel do docente na reforma realizada. Uma nova concepção de competência profissional e de autonomia do professor seria construída como norte para a formação dos professores na

instituição, para uma efetiva ruptura com as práticas até então vigentes. Todavia, esta pesquisa mostrou que não basta solicitar ao docente a mudança em seu trabalho e conferir-lhe maior liberdade para propor novas atividades ou diversificar textos de apoio. É preciso, coletivamente, analisar e questionar as condições em que a prática se realiza, para que esta possa ser reformada.

O docente que está trabalhando nas instituições do mundo competitivo e globalizado em que vivemos é levado a lecionar “nos moldes da tradição, dentro das certezas do passado” (LEITE et al, 1998, p.2). Com isso, fica limitada a sua possibilidade de atribuir significado prático à mudança curricular, moldando o currículo de modo autônomo, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Há uma dependência significativa de orientações e diretrizes que norteiem a prática pedagógica.

A formação continuada dos professores universitários precisa considerar este aspecto tecnicista presente na relação dos professores com a docência nas condições de trabalho que lhes é proporcionada. Como ensina Leite (1998, p.2) [...] “os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: ele não precisa apenas de ‘didática’ e ‘metodologia’, ele precisa de uma formação que o construa como um intelectual público”.

Analisando o processo de apropriação pelos professores dos conceitos balizadores do Projeto Pedagógico Institucional, percorri um caminho de falas que revelaram a interpretação dos novos currículos pelos professores. Estes reproduzem o discurso institucional ao resumir os principais conceitos da nova proposta curricular, concentrando-se no ensino por competências e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Ficou evidente que o esforço institucional para a realização da mudança curricular pode ainda não ter tido o resultado de transformação da estrutura preexistente. O conceito de competências, chave nos novos projetos pedagógicos, se mantém abstrato e não ganha sentido no planejamento e na concretude da prática dos professores.

Os professores não se mostram autônomos para apropriação dos novos conceitos à sua própria prática. A distância entre teoria e prática é a principal dificuldade para a implementação dos novos currículos, de acordo com os depoimentos dos professores. Estes precisam interpretá-los, transformá-los num

esquema que faça sentido em sua docência e assim revelar real apropriação da nova proposta. A necessidade de atribuir um significado concreto à mudança provoca a demanda por mais espaços institucionais de formação. Os professores solicitam a realização de mais encontros pedagógicos de planejamento e formação para articulação das unidades de aprendizagem de cada certificação. A gestão da mudança por meio de ações institucionais de Pedagogia Universitária assume destaque neste processo. Assistentes pedagógicos e representantes da Pró-Reitoria de Ensino tornam-se articuladores da reforma junto aos professores.

Orientada para finalidades de sustentabilidade, competitividade e sobrevivência nas relações de mercado em que o ensino de graduação está inserido, a reforma mantém características principais da instituição, em novos moldes. As referências ao mercado e ao aluno como cliente são frequentes. A participação limitada dos estudantes e de muitos professores na elaboração dos projetos pedagógicos expressa as condições de trabalho e a cultura institucional.

Como foi possível constatar, a prática se mostra pré-configurada pelas prescrições da gestão e os docentes mantêm-se fragilizados, ainda que encontrem espaços de participação. A precariedade de sua relação de trabalho com a instituição faz com que não possam ter certeza se haverá uma contrapartida para seu empenho em realizar a mudança. Nestas condições, as intenções apresentadas no currículo prescrito não podem se refletir integralmente na prática, não chegando a ser assumidas pelos docentes. Na análise do currículo em ação e da estrutura da prática, observei que mudanças foram introduzidas e reconhecidas pelos docentes, mas estes ainda não moldam o currículo de modo a protagonizar as inovações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al (org.). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2008.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Profissionalização continuada do docente da educação superior: um estudo de caso, In: Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2001.

ANASTASIOU, L. G. C. Docência na educação superior In: RISTOFF, D. e SAVEGNANI, P. Docência na educação superior, Brasília: INEP, 2006. (p.149-174)

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso em educação? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARRIADA, Mônica Carapeços e GUSTACK, Felipe. O jogo da cognição na linguagem de professores universitários em formação para a educação a _ distância, Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2006. Disponível em: [<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2103--Int.pdf>] Acesso em: 11 de julho de 2011.

BAIBICH-FARIA, Tânia; MENEGUETTI, Francis Kanashiri. Metodologia do ensino superior ou ética da ação do professor? In: Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2006.

BARROSO, João. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (Org). **A regulação das políticas públicas de educação: espaço, dinâmicas e actores.** Coimbra: EDUCA; UI&DCE, 2006, p. 41-70.

BATISTA, S.H.S.S. Gestão da Educação Superior e o Docente [verbete]. In: In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – glossário.** Brasília: INEP, 2006. (p.337-338).

BAZZO, Vera Lúcia. As consequências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da Educação Básica: algumas reflexões. In PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs.). **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado.** Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2006. p. 25-47.

BAZZO, Vera Lúcia. Uma experiência de formação para professores do ensino superior, In: Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2005.

BAZZO, Vera Lúcia. Profissionalidade docente [verbete]. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006.(p.396)

BAZZO, Vera Lúcia. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação, In: Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2008.

BITTAR, M. Unijuí: expressão do segmento comunitário. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Inep, 2006. p. 277- 292.

BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S.M.A. Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos de professoralidade. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BORDAS, Méron Campos. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência In: Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt1111432int.rtf] Acesso em: 10 de julho de 2011.

BORDAS, Merion Campos. **Desafios à inovação no ensino universitário face às políticas públicas e institucionais**: uma experiência de aperfeiçoamento pedagógico de docentes universitários. Texto apresentado na Reunião da Associação de Estudos Latino – Americanos (LASA) de 2009, no Rio de Janeiro, Brasil, de 11 a 14 de junho de 2009.

BRASIL. BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012.

BRASIL. Lei nº 12.881, de 13 de novembro 2013.

BROILO, Cecília Luiza. (Con)Formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade, In: Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2006.

BROILO, Cecília. Mudança pedagógica [verbete] In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006. (p.445)

CAMARGO, I. Participação Docente nas Decisões em IES Comunitárias [verbete]. In: In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006. (p.343).

CANAVARRO, Ana Paula; PONTE, João Pedro da. O papel do professor no currículo de matemática. Disponível em: [<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4085/1/05-Canavarro-Ponte%28GTI%29.pdf>] Acesso em 24 de janeiro de 2015.

CLARK, B.R. **Sustaining change in universities**: continuities in case studies and concepts. *Tertiary Education and Management*. The Netherlands: v. 9, n.2, 2003, p. 99-116.

CLARK, Burton. Em busca da universidade empreendedora. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: Edipucrs. 2006. p. 28-41.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação na Educação (verbete) In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006. (p.445)

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas SP: Papirus, 2007. p. 11-26.

CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia Universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, Marília Costa; et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 25-36.

CUNHA, M. I.. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional, In: Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2009.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória; BROILO, Cecília Luiza; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos In: Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2008.

FERNANDES, Cleoni. Competências [verbete]. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006. (p.425)

FERREIRA, J.S. **Educação Superior e Compromisso Social: caminhos para o desenvolvimento regional**. Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: UPF (Programa de Pós-Graduação em Educação), 2008.

FRANCO, M.E.D.P.; KRAHE, E. D. Desenvolvimento profissional e Pedagogia Universitária em distintas áreas de conhecimento: novos tempos e novas tendências. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D.(orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, vol.1, 2007. p.319-331.

FRANCO, M.E.D.P; LONGHI, S.M. A universidade Comunitária: forças e fragilidades. In: BITTAR, M. et al (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008.p. 183-212.

FRANCO, M.E.D.P. Política e Gestão da Educação Superior: discutindo a construção de categorias e repercussões na formação do professor. Anpae, 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/293.pdf] Acesso em 24 de janeiro de 2014.

FRANCO, M.E.D.P.; MOROSINI Gestão da Educação Superior [verbete] MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006.(p.213-214)

FRANCO, M.E.D.P.; WITTMANN Gestão [verbete]. MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006. (p.211)

FRANTZ, W.; SILVA, E.W. **As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Unijuí, 2002.

FREITAS, Helena. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167

GENTIL, H.S. Gestão e identidade profissional do professor de ensino superior [verbete]. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – glossário**. Brasília: INEP, 2006. (p.339)

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRILLO, Marlene; FARIA, E.T. Projeto político-pedagógico [verbete]. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – glossário**. Brasília: INEP, 2006. (p.182)

GUARESCHI, E. A. **O processo de construção da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo: UPF, 2001. 8v

ISAIA, Sílvia. Desenvolvimento profissional [Verbete] In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – glossário**. Brasília: INEP, 2006.

KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 27-38.

KRAHE, E. D. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2000. Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

KRAHE, E. D.; FRANCO, M. E. D. P. **Inovações Curriculares na Formação de Professores: em busca de novo referencial**. In: MOREIRA, J.C. et al (orgs).

Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005. p.268- 287

KRAHE, E. D. **Mudanças de Racionalidade na Pedagogia Universitária: obstáculos em cursos de formação de professores.** In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL (ANPED-Sul). 2008. Itajaí, SC: Anais [...].Itajaí, SC: UNIVALI/Itajaí. Programa de Pós-Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

KRAHE, E. D. Sete décadas de tradição, ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO,M.E.D.P.;KRAHE, E.D.(orgs) **Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 27-38

KRAHE, E. D.; GRAVY, A.M. **Um novo professor para uma escolar de qualidade para todos: as reformas curriculares das licenciaturas** In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre:UFRGS/FACED/PPGEdu. Anais (Série Cadernos ANPAE, nº4), 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/138.pdf. Acesso em: 22 de março de 2013.

KRAHE, E. D.; WIELEWICKI, H. G. Pedagogia Universitária: mudanças nos discursos sem eco nas práticas. In: ISAIA, S. M. de A. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 119–128.

KRAHE, E. D.. Reformas Curriculares [verbetes]. MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006. p.190.

LAUXEN, S.L. Universidade Regional [verbetes] In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006 p.238

LEITE, D. B. C. et al. Inovação na universidade: pesquisa em parceria. **Interface** _ Comunicação, Saúde, Educação, v.3, n.4, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100004] Acesso em: 11 de julho de 2011.

LEITE, Denise. Pedagogia Universitária [verbetes]. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006. (p.57)

LEITE, Denise et al. Avaliação institucional e os desafios da formação docente na universidade pós-moderna. **Heuresis**. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa. Vol.1, n.2, 1998.

LIBÂNIO, O ensino de graduação na universidade: a aula universitária. Disponível em: [\[http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de%20graduacao-A-aula-universitaria.pdf\]](http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de%20graduacao-A-aula-universitaria.pdf). Acesso em 24 de janeiro de 2015.

LONGHI, Solange; FRANCO, M.E.D.P.; ROCHA, Aline. Ultrapassando a dicotomia público-privado: a identidade jurídica pública não-estatal reivindicada pelas IES comunitárias. Disponível em: [\[www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/329.pdf\]](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/329.pdf) Acesso em 24 de janeiro de 2015.

LONGHI, S.M. **A face comunitária da universidade**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Ufrgs (Programa de Pós-Graduação em Educação), 1998.

LONGHI, S. M. Mercantilização da educação [verbetes] In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006.

LUCARELLI, E. Teoría y práctica em la universidad: la innovación em las aulas. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2009.

LUCE, M.B. Sistema de Educação Superior: Diversidade/Diversificação/Diferenciação [verbetes]. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006. p.168-169.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2009.

MARKUN, Paulo; HA MILTON, Duda. **Muito além de um sonho**: a história da Unisul. Tubarão: UNISUL, 2001.

MARQUES, Mário Osório. **Universidade emergente: o ensino superior brasileiro em Ijuí (RS)** de 1957 a 1983. Ijuí: Fidene, 1984.

MOROSINI, M. C., FRANCO, M. E. D. P., SEGENREICH, S. C. D.; A expansão da educação superior no Brasil pós LDB/96: organização institucional e acadêmica. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n.1. 2011 p. 119-140.

MOROSINI, M.C.; FRANCO, M.D.P.F. Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafios em tempos de globalização **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 55-70, 2006.

MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006.

NEVES, Clarissa E. B. Texto apresentado na Reunião da Associação de Estudos Latino – Americanos (LASA) de 2012, em São Francisco, Califórnia, Estados Unidos, de 23 a 26 de maio de 2012.

NEVES, Clarissa E. Baeta. **Ensino superior privado no Rio Grande do sul : a experiência das universidades comunitárias**. São Paulo: USP/ Nupes, [1995], 43p. Documento de Trabalho 6/95

NUNES, Magda Soares. Formação e profissionalização de professores para o ensino superior: a contribuição do PROSUP In: Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2005.

OLIVEN, Arabela Campos. **Paroquialização da Educação Superior no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1990.

PACHANE, Graziela Giusti. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência, In: Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2004.

PAVIANI, Jayme. Universidade comunitária: um modelo alternativo de universidade. **Enfoque**, Bento Gonçalves, a. 13, n.59, p. 12-17, out. 1985.

PAZ, Claudio D.; KASSYCK, Clóvis N.; REYNALDO, Gilson R.; BENEDET, Olga M. O Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul como Instrumento de Gestão Pedagógica (2006). Disponível em: [<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/75005/t0142.pdf?sequence=1>] Acesso em 24 de janeiro de 2014.

PEGORARO, L. O terceiro setor e o ensino superior no Brasil: o sistema fundacional catarinense. In: PERONI, V. M. V. e al. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em**

tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Ufrgs, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. et al (org.). **Formando Professores Profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor 161 reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito, São Paulo: Cortez, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha e CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior In: Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2005.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. In: Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor.** 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, J. P. (Org.). **Instituições Comunitárias: instituições públicas não estatais.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIEWERDT, Mauricio Jose. **Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE e autonomia universitária**: o trabalho docente nos (des) encontros entre o proclamado e a práxis, Tese de Doutorado, PPGE/UFSC, 2010.

STENHOUSE, Lawrence. **La Investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THOMÉ, N. Gênese da Educação Superior na Região do Contestado (SC). **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.4, n.2, p.1-16, jun. 2003.

UNISUL. Carta aos Gestores que participaram do III Encontro de Gestores, Tubarão, SC, 2006. [mimeo.]

UNISUL. Projeto Pedagógico Institucional. Tubarão, SC: UNISUL, 2010. Disponível em: [\[https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/74b034b3-39fa-4b85-bae6-8a9a3b75f5f8/ppi_2010.pdf?MOD=AJPERES\]](https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/74b034b3-39fa-4b85-bae6-8a9a3b75f5f8/ppi_2010.pdf?MOD=AJPERES). Acesso em: 21 ago. 2014.

UNISUL. Diretrizes Acadêmicas Institucionais. Tubarão, SC: UNISUL, 2011. Disponível em: [\[http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/b985dc9f-ec6f-4d07-9934-4add42eebc48/diretrizes-academicas-institucionais_2011.pdf?MOD=AJPERES\]](http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/b985dc9f-ec6f-4d07-9934-4add42eebc48/diretrizes-academicas-institucionais_2011.pdf?MOD=AJPERES) Acesso em: 21 ago. 2014.

UNISUL. Conheça a UNISUL. Disponível em: [\[http://www.unisul.br/wps/portal/home/conheca-a-unisul/a-universidade/pdi\]](http://www.unisul.br/wps/portal/home/conheca-a-unisul/a-universidade/pdi) Acesso em: 21 ago. 2014.

UNISUL. UnisulTV, mar. 2009, Disponível em: [\[http://unisultv.blogspot.com.br/2009/03/posse-do-novo-reitor.html\]](http://unisultv.blogspot.com.br/2009/03/posse-do-novo-reitor.html). Acesso em: 21 ago. 2014.

UNISUL. UnisulTV, mar. 2013, Disponível em: [\[http://unisultv.blogspot.com.br/2013/03/entrevista-coletiva-da-nova-reitoria-da.html\]](http://unisultv.blogspot.com.br/2013/03/entrevista-coletiva-da-nova-reitoria-da.html) 21 ago. 2014.

UNISUL. UnisulTV, mar. 2013a, Disponível em: [\[http://unisultv.blogspot.com.br/2013/03/cerimonia-no-salao-nobre-da-unisul.html\]](http://unisultv.blogspot.com.br/2013/03/cerimonia-no-salao-nobre-da-unisul.html). Acesso em: 21 ago. 2014.

UNISUL. UnisulTV, mar. 2013b, Disponível em: [\[http://unisultv.blogspot.com.br/2013/03/entrevista-coletiva-da-nova-reitoria-da.html\]](http://unisultv.blogspot.com.br/2013/03/entrevista-coletiva-da-nova-reitoria-da.html). Acesso em: 21 ago. 2014.

UNISUL. UnisulTV, mar. 2013c. Disponível em: [\[http://unisultv.blogspot.com.br/2013/03/mais-um-grupo-de-colaboradores-foi.html\]](http://unisultv.blogspot.com.br/2013/03/mais-um-grupo-de-colaboradores-foi.html). Acesso em: 21 ago. 2014.

UNISUL. UnisulTV, mar. 2013d. Disponível em: [\[http://unisultv.blogspot.com.br/2013/03/solenidade-de-posse-dos-novos_21.html\]](http://unisultv.blogspot.com.br/2013/03/solenidade-de-posse-dos-novos_21.html). Acesso em: 21 ago. 2014.

UNISUL. UnisulHoje, jul.2014, Disponível em [\[http://www.unisul.br/wps/portal/unisul-hoje/Noticia/?id=207828\]](http://www.unisul.br/wps/portal/unisul-hoje/Noticia/?id=207828). Acesso em: 21 ago. 2014.

UNISUL. Portal da Universidade/Educação presencial. Disponível em: [\[https://www.unisul.br/wps/portal/home/ensino/educacao-presencial\]](https://www.unisul.br/wps/portal/home/ensino/educacao-presencial). Acesso em: 21 ago. 2014a.

UNISUL. Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em: [\[https://www.unisul.br/wps/portal/home/conheca-a-unisul/a-universidade/pdi\]](https://www.unisul.br/wps/portal/home/conheca-a-unisul/a-universidade/pdi) Acesso em: 21 ago. 2014b.

WITTMANN, L. Gestão Democrática da Educação [verbete] MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006. (p.215)

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.