

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

Luciane Spanhol Bordignon

**A PÓS-GRADUAÇÃO COMO INTERLOCUTORA DAS RELAÇÕES**  
**UNIVERSIDADE E COMUNIDADE**

Porto Alegre

2014

Luciane Spanhol Bordignon

**A PÓS-GRADUAÇÃO COMO INTERLOCUTORA DAS RELAÇÕES  
UNIVERSIDADE E COMUNIDADE**

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

Aprovada em 27. fev. 2014.

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Estela Dal Pai Franco – **Orientadora**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Nalu Farenzena – **UFRGS**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria do Carmo de Lacerda Peixoto - **UFMG**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosani Sgari Szylagyi - **UPF**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mariangela da Rosa Afonso - **UFPEL**

#### CIP - Catalogação na Publicação

Bordignon, Luciane Spanhol

A Pós-graduação como interlocutora das relações universidade e comunidade / Luciane Spanhol

Bordignon. -- 2014.

290 f.

Orientadora: Maria Estela Dal Pai Franco .

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Pós-graduação. 2. Universidade comunitária. 3. Produção do Conhecimento. I. Dal Pai Franco , Maria Estela, orient. II. Título.

## ENTRELAÇAMENTO INICIAL.....

*Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Paulo Freire (2002).*

*Formar pessoas que tenham oportunidades, não só na pesquisa, mas também na extensão. (...) A melhor época da vida da gente é a época da universidade, e isto tem que ser vivido intensamente. ( G 7).*

*O conhecimento deve ser objeto de socialização e servir para as mudanças sociais, culturais e econômicas. (PPGL, 10).*

*Esta universidade é uma importante referência sobre como organizar uma instituição cuja finalidade é tão socialmente importante e tão complexa. É uma experiência que merece ser estudada. (G 5).*

## AGRADECIMENTOS

Sob estas linhas se escondem histórias concretas, sensações, experiências, angústias e fatos vividos no cotidiano da existência. Mediante meu sentimento de reconhecimento e gratidão, a todos que fizeram parte desta caminhada...

... aos meus pais Valsir e Dionéia, pela vida e pelos exemplos;

... ao meu filho Vinícius e meu esposo Sérgio, pelo apoio incondicional de minhas escolhas;

... à minha irmã Leandra e sua família, pelo companheirismo e pela compreensão nas ausências;

... à Solange Bordignon, pelo acolhimento;

... à prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Estela Dal Pai Franco, querida orientadora, por toda confiança, incentivo constante, escutas, diálogos, orientações em “momentos de intranquilidade” e por me ensinar tanto;

... às professoras da banca de defesa, Dr<sup>a</sup> Nalu Farenzena, Dr<sup>a</sup> Maria do Carmo de Lacerda Peixoto; Dr<sup>a</sup> Rosani Sgari Szylagyi e Dr<sup>a</sup> Mariangela da Rosa Afonso, pelo compromisso assumido, pelos diálogos, pelas orientações e pelos direcionamentos;

... à prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Maria Longhi, pela presença e pelos ensinamentos constantes;

... a todas as professoras do PPGEduc, pelo comprometimento na formação acadêmica;

... ao grupo GEU, pela acolhida, pelo apoio e pelas aprendizagens;

... à prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clarissa Eckert Baeta Neves e ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, em especial à professora Maria Manuel Vieira, pela acolhida e oportunidade de realizar o Doutorado Sanduiche;

... à agência de fomento CAPES, que, mediante a concessão da bolsa para a realização do Doutorado Sanduiche, permitiu-me uma experiência singular e enriquecedora;

... à professora Dr<sup>a</sup> Jandira Maria Guimarães Fachel e à sua equipe do Instituto de Matemática UFRGS pelo auxílio nas análises estatísticas;

... à Universidade de Passo Fundo, pelo apoio e pela possibilidade de realização da pesquisa;

... aos coordenadores dos Programas, vice-reitores e mestres egressos, por responderem minhas questões e pelo testemunho pedagógico e acadêmico;

... aos colegas e amigos, pela escuta, pelas palavras e orientações;

... à Escola Estadual Fundamental Érico Veríssimo e à Escola Estadual Mathias Lorenzon, pelas aprendizagens e pela constituição “de ser professor”;

... pelos professores que passaram pela minha vida e deixaram marcas indeléveis;

... a todos que produzem conhecimento, em especial as universidades comunitárias.

## RESUMO

O ensino superior tem se tornado, tanto em nível mundial quanto nacional, objeto de vários estudos, configurações e, conseqüentemente, de legislações, políticas educacionais e produção de pesquisa. Um dos pontos que tem sido focalizado é aquele que ressalta a relação entre universidade e comunidade. Sob tal perspectiva, este estudo se insere no campo de investigação da relação entre universidade e comunidade, em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, de uma universidade comunitária, mais especificamente, os cursos de Mestrado em Educação, em Letras, em História e em Envelhecimento Humano da Universidade de Passo Fundo (UPF). O objetivo geral centra-se em analisar e compreender como ocorre a interlocução dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* relacionados à formação docente, com a comunidade. Para realizá-lo, utilizou-se da perspectiva da Rede de Significações-RedSig e ancorou-se nos movimentos sócio-históricos, de criação, de mediação para consolidação e para a projeção como aspectos relevantes dessa interlocução. A embocadura teórica foi proporcionada por Castells, Habermas, Bauman, Santos, Calderon, Franco, Longhi, Tramontini e Schmidt. Utilizando procedimentos da análise de conteúdo, elaboraram-se categorias a partir das entrevistas com gestores institucionais e respostas dos questionários com mestres egressos, chegou-se a definir os circunscritores da RedSig: identidade comunitária, pesquisa e extensão. A extensão constitui-se como enredamento por possuir maior capacidade de ser reinstalada nas configurações da RedSig. No que diz respeito à organização redacional da tese, os capítulos são divididos em cinco partes: o primeiro capítulo, *entrelaçamento contextual da pesquisa* traz o percurso dos caminhos teórico-metodológicos da RedSig e análise de conteúdo. O segundo capítulo, *entrelaçamento conceitual: modernidade, pós-modernidade e universidade*, apresenta a essencialidade do sentido de público, movimentos interpretativos da universidade e sua inserção, bem como a universidade, a pós-graduação e a interdisciplinaridade, em uma concepção mais abstrata, na associação de ideias. O terceiro capítulo, *entrelaçamento entre a universidade comunitária e a universidade brasileira*, evidencia a concretude da universidade, da Pós-graduação e das universidades comunitárias. O quarto capítulo, *entrelaçamento institucional dos primórdios à criação*, apresenta os movimentos sócio-históricos que configuraram o contexto um - RedSig dos primórdios da UPF, articulando-se no sentido de público. Os movimentos de criação configuraram o contexto dois - RedSig da criação da UPF, articulando-se na inclusão do outro. O quinto capítulo, *entrelaçamento institucional da consolidação da pesquisa e da projeção* apresenta os movimentos de mediação para consolidação, configurando o contexto três - RedSig da consolidação da pesquisa, articulando-se nos intérpretes. Também apresenta os movimentos de mediação para projeção, configurando o contexto quatro - RedSig prospectiva da UPF, articulando-se no observatório das escolas. Os encaminhamentos conclusivos foram construídos em três níveis: nível metodológico, diretamente vinculado à empiria, à RedSig e à análise de conteúdo. O segundo nível, de ordem projetiva, que necessita maior aprofundamento, é caracterizado pela formação em rede e interdisciplinaridade e o terceiro nível, com possibilidades de pistas regulatórias para a institucionalização de políticas, especialmente no âmbito dos sistemas educativos. No contexto prospectivo, aponta-se que há um entre-lugar que necessita ser ocupado para que esta mediação seja mais próxima e consistente, ancorada na interdisciplinaridade e na formação em rede.

**Palavras-chave:** Produção do conhecimento. Pós-graduação. Universidade comunitária.

## ABSTRACT

The university teaching in the world and in the country has become a topic of many studies, configurations and, consequently of legislations, educational policies and research output. One of the parts that have been focused is the one that highlights the relation between the university and the community. Under such perspective, this study is inserted in the investigation field of the relation between the university and the community, in Post graduation Programs, *stricto sensu*, of a public university, more specifically in the courses of Master`s degree in Education, Languages, History, and Human Aging at UPF - University of Passo Fundo. The general objective is centered in analyze and understand how the Post-graduation programs interlocution occurs, *stricto sensu*, regarding the professors` formation, with the community. To accomplish it, the *Rede de Significações* - RedSig approach perspective was used and it was grounded in the movements: socio-historical, creation, mediation for consolidation and for projection as relevant aspects of this interlocution. The theoretical inclination was provided by Castells, Habermas, Bauman, Santos, Calderon, Franco, Longhi, Tramontini e Schmidt. Using content analysis procedures, categories were elaborated from interviews with institutional managers and from the answers obtained with egress masters questionnaires, it was defined the RedSig`s circumscribers: community identity, research and extension. The extension is made of an entanglement for having a greater capacity of being reinstalled in the RedSig`s configuration. Regarding the thesis compositional organization, the chapters are divided in five parts: the first chapter, *research contextual tangle* brings the RedSig`s theoretical-methodological course and content analysis. The second chapter: *concept tangle: modernity, post-modernity and university*, presents the essentiality of the sense of public, university interpretative movements and its insertion, as well as the university, the post-graduation and the interdisciplinarity, in a more abstract conception in ideas association. The third chapter, *tangle between public university and Brazilian university* points out how concrete the university, the post-graduation and the public universities are. The fourth chapter *institutional tangle from the beginning to the creation*, presents the socio-historical movements which configure the context one - RedSig of UPF`s beginning, articulating in the idea of public. The creation movements configure the context two -RedSig of UPF`s creation, articulating in the inclusion of the other. The fifth chapter *institutional tangle of the research and projection consolidation*, presents the mediation movements to consolidation, configuring the context three - RedSig`s research consolidation, articulating in the interpreters. It also presents the mediation movements to the projection, configuring the context four - RedSig UPF`s prospective, articulating in the school observation. The conclusive guiding was constructed in three levels: methodological level; directly linked to the empirical method, to the RedSig and to the content analysis. The second level, of projective order, which requires more serious study, is characterized for network formation and interdisciplinarity and the third level, is characterized with possibilities of regulatory clues for the institutionalization of policies, especially in the educative systems ambit. In the prospective context, it is pointed that there is a gap that needs to be filled, so that this mediation gets closer and consistent, grounded in the interdisciplinary and network formation.

**Key-words:** Knowledge output. Post-graduation. Public university.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de universidades no Brasil e na região Sul, por categoria administrativa e localização .....	89
Tabela 2 - Evolução do ensino superior no Rio Grande do Sul .....	94
Tabela 3 - Distribuição de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> por região em 2012 ..	104
Tabela 4 - Número de programas de pós-graduação e nota .....	105
Tabela 5 - Programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no RS, por instituição – 2008-2011 ....	106
Tabela 6 - Programas de pós-graduação no RS, grande área - 2012 .....	107
Tabela 7 - Sistema ACADE, instituição, nº de alunos, professores, mestres e doutores e nº de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em 2012 .....	114
Tabela 8 - Consórcio COMUG, instituição, nº de alunos, professores, mestres e doutores e nº de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em 2012 .....	115
Tabela 9 - Universidades comunitárias no RS e SC - funcionamento e reconhecimento .....	117
Tabela 10 - Evolução da população urbana, rural e total do município de Passo Fundo – 1950 -2010.....	124
Tabela 11 - Concepção de universidade comunitária e regional .....	143
Tabela 12 - Professores em Exercício por escolaridade, atuando nos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos - 7ª CRE - Rede Estadual 2011.....	150
Tabela 13 - Municípios sede dos <i>campi</i> da UPF com suas respectivas população, área e densidade populacional - 2011 .....	154
Tabela 14 – Campus da UPF, ano de criação, nº de cursos de graduação e nº de graduados - 2012 .....	154
Tabela 15 - Evolução do nº de alunos, de cursos de graduação, funcionários, professores, acervo bibliográfico, campi e área construída - 1968 - 2012 .....	166
Tabela 16 - Unidade e alunos concluintes de PG <i>lato sensu</i> -2011 e 2012.....	183
Tabela 17 - Cursos e números de docentes que receberam apoio institucional para realização de Doutorados, em 2011 e 2012 .....	189
Tabela 18 - Unidade, área e nº de docentes com licença pós-doutoral em 2011 e 2012.....	190
Tabela 19 – Nº de grupos de pesquisa, linhas de pesquisa, pesquisadores, estudantes e técnicos .....	192
Tabela 20 – Nº de grupos de pesquisa da UPF cadastrados no CNPq, segundo a grande área, censo de 2000 a 2010.....	193
Tabela 21 – Nº de bolsas discentes Capes e UPF - 2011 e 2012.....	195
Tabela 22 - Programa de PG <i>stricto sensu</i> selecionados, quantidade de dissertações totais e por linha de pesquisa - 2011.....	203
Tabela 23- Eventos da Jornada de Literatura, nº de visitantes - 2011 a 2013 .....	206
Tabela 24- CREATI e Campus, nº de oficinas e total de alunos - 2011/2012 .....	211
Tabela 25 - Produções acadêmicas que utilizaram os documentos do acervo AHR.....	219
Tabela 26 – Escolas, grupos, projetos, nº de alunos/visitantes do MHR em 2011 e 2012.....	222
Tabela 27- Conhecimento e busca de soluções das problemáticas da localidade pelo PPG ..	225
Tabela 28 - Justificativa da origem da pesquisa/dissertação .....	226
Tabela 29 - Impactos da pesquisa na formulação e implantação de políticas públicas.....	228
Tabela 30 - Repercussão da pesquisa na comunidade.....	229
Tabela 31 - Perspectiva da multi/inter/transdisciplinaridade no PPG <i>stricto sensu</i> .....	233
Tabela 32- Situações vivenciadas no PPG que exemplificam a perspectiva multi/inter/transdisciplinar .....	234
Tabela 33 - Mestrados, número de dissertações, respondentes do questionário e porcentagem.....	274



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico do conceito de desenvolvimento local.....	51
Quadro 2 - Abordagens para quantificar e distinguir os sistemas nacionais de educação superior .....	84
Quadro 3 - Modelos institucionais, categorias e Universidades.....	85
Quadro 4 – Pós-graduação interdisciplinar <i>stricto sensu</i> no Rio Grande do Sul .....	102
Quadro 5 - Órgãos e membros da estrutura administrativa da FUPF.....	137
Quadro 6 - Organização administrativa da UPF.....	163
Quadro 7 - Lista de gestores da UPF – 1968 a 2014 .....	164
Quadro 8 - Planejamento Institucional da UPF - 2012.....	168
Quadro 9 - Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários .....	173
Quadro 10 - Ações de integração da UPF com a comunidade .....	175
Quadro 11 - Publicações em 2011 e 2012 .....	179
Quadro 12 - Nº de bolsistas de iniciação científica por modalidade de Bolsa e Unidade - 2012 .....	182
Quadro 13 - Planos Institucionais de Capacitação Docente, nos anos de 1981 a 1983, e áreas prioritárias definidas pela instituição.....	184
Quadro 14 - Síntese das Instruções Normativas da Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação -2008-2012 .....	185
Quadro 15 - Qualificação do Corpo Docente de 1980-2012 (anos escolhidos).....	186
Quadro 16 - Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , nº de alunos matriculados e defesas realizadas no ano de 2012.....	197
Quadro 17- Ações para ampliação da pós-graduação <i>stricto sensu</i> .....	199
Quadro 18 - Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> e objetivo .....	200
Quadro 19 - Cursos de PG <i>stricto sensu</i> da UPF selecionados, data de início das atividades, conceito e grande área do conhecimento.....	200
Quadro 20 - Mestrados selecionados, avaliação trienal da Capes (2007, 2010, 2013) no quesito inserção social.....	202
Quadro 21- Núcleos ligados ao PPGH, acervo documental e abordagens.....	218
Quadro 22 - Tipos de produções e estudos apontados nas dissertações defendidas em 2011 .....	223
Quadro 23 - Movimentos e ações na UPF no período de 1950 a 2013 .....	270
Quadro 24 - Grupos de pesquisa ativos da UPF (CNPq), área, ano de formação e linhas de pesquisa relacionados aos Mestrados em História, Letras, Envelhecimento Humano e Educação - Censo de 2010.....	271
Quadro 25 - Instituto/Faculdade, cursos de graduação, Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> e setores relacionados .....	272
Quadro 26 - Dissertações do Mestrado em Letras (2011) - Linha de pesquisa, título da dissertação, justificativa, tipos de pesquisa e resultados .....	275
Quadro 28 – Dissertações do Mestrado em Envelhecimento Humano (2011) - Linha de pesquisa, título da dissertação, justificativa, tipos de pesquisa e resultados .....	278
Quadro 29 - Dissertações do Mestrado em Educação (2011) - Linha de pesquisa, título da dissertação, justificativa, tipos de pesquisa e resultados .....	282
Quadro 30 - Dissertações do Mestrado em História (2011) - Linha de pesquisa, título da dissertação, justificativa, tipos de pesquisa e resultados .....	287

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da tese: da problemática de pesquisa à fonte de dados.....	35
Figura 2 - Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil em 2012 .....	105
Figura 3- Matrículas na pós-graduação no RS em 2011 .....	108
Figura 4 - Contexto 1: RedSig dos primórdios da UPF.....	133
Figura 5 - Estrutura multicampi da UPF .....	155
Figura 6 - Contexto 2: RedSig da criação da UPF .....	156
Figura 7- N° de dissertações do PPGL na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do texto e do Discurso - 2005 a 2013 .....	207
Figura 8 - N° de dissertações do PPGL na linha de pesquisa Produção e Recepção do texto Literário - 2005 a 2013 .....	207
Figura 9 - N° de dissertações do PPGL na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor - 1999 a 2013 .....	208
Figura 10 - N° de dissertações do PPGEH na linha de pesquisa Aspectos Biológicos e Psicossociais do Envelhecimento Humano - 2010 a 2013 .....	212
Figura 11 – N° de dissertações do PPGEH na linha de pesquisa Aspectos Culturais e Educação do Envelhecimento Humano - 2010 a 2013 .....	212
Figura 12 - N° de dissertações do PPGEDU na linha de pesquisa Fundamentos da Educação - 1999 a 2013.....	215
Figura 13 - N° de dissertações do PPGEDU na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem - 1999 a 2013 .....	216
Figura 14 - N° de dissertações do PPGEDU na linha de pesquisa Políticas Educacionais - 1999 a 2013 .....	216
Figura 15 - N° de dissertações do PPGH na linha de pesquisa Política e Relações de Poder – 2000 a 2013 .....	220
Figura 16 - N° de dissertações do PPGH na linha de pesquisa Cultura e Patrimônio – 2000 a 2013 .....	220
Figura 17 - N° de dissertações do PPGH na linha de pesquisa Economia, Espaço e Sociedade - 2000 a 2013.....	221
Figura 18 - Contexto 3: RedSig da consolidação da pesquisa da UPF .....	231
Figura 19 - Contexto 4: RedSig prospectiva da UPF .....	237

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABRUC</b>	–	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
<b>AC</b>	–	Análise de conteúdo
<b>ACAFE</b>	–	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
<b>CAPES</b>	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CCTAM</b>	-	Centro de Ciências e Tecnologias Ambientais
<b>CEP</b>	-	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CFE</b>	-	Conselho Federal de Educação
<b>CLPL</b>	–	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
<b>CNE</b>	–	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CNPT</b>	-	Centro Nacional de Pesquisa do Trigo
<b>COMUNG</b>	-	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
<b>Condepro</b>	-	Conselho de Desenvolvimento da Região da Produção
<b>CONEP</b>	-	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
<b>Consun</b>	-	Conselho Universitário
<b>COREDEs</b>	-	Conselhos Regionais de Desenvolvimento
<b>CRE</b>	-	Centro Regional de Educação
<b>CREATI</b>	-	Centro Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade
<b>CUC</b>	-	Consórcio Universitário Católico
<b>EJA</b>	-	Educação para Jovens e Adultos
<b>EMBRAPA</b>	-	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
<b>ENEM</b>	–	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FAC</b>	-	Faculdade de Artes e Comunicação
<b>FAED</b>	-	Faculdade de Educação
<b>FAMV</b>	-	Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária
<b>FAPERGS</b>	-	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
<b>FD</b>	-	Faculdade de Direito
<b>FEAC</b>	-	Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis
<b>FEAR</b>	-	Faculdade de Engenharia e Arquitetura
<b>FEFF</b>	-	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
<b>FM</b>	-	Faculdade de Medicina
<b>FORGRAD</b>	-	Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
<b>FOUPF</b>	-	Faculdade de Odontologia da Universidade de Passo Fundo
<b>FUPF</b>	–	Fundação Universidade de Passo Fundo
<b>GEU</b>	–	Grupo de Estudos sobre Universidade
<b>GPI</b>	-	Grupo de Planejamento Institucional
<b>IBGE</b>	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>ICB</b>	-	Instituto de Ciências Biológicas
<b>ICEG</b>	-	Instituto de Ciências Exatas e Geociências
<b>ICES</b>	-	Instituições Comunitárias de Educação Superior
<b>ICS</b>	–	Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
<b>Ideb</b>	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	–	Instituição de Ensino Superior
<b>IFCH</b>	-	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
<b>IFETs</b>	–	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>INEP</b>	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>Ipeplan</b>	-	Instituto de Pesquisa e Planejamento

<b>LDB -</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LP -</b>	Linhas de pesquisa
<b>MCT -</b>	Ministérios da Ciência e Tecnologia
<b>MEC -</b>	Ministério da Educação
<b>MHR -</b>	Museu Histórico Regional
<b>MIC -</b>	Mostras de Iniciação Científica
<b>MOOCs -</b>	Massive Open Online Course
<b>MSH -</b>	Matriz sócio-histórica
<b>OECD -</b>	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
<b>PAR -</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PARFOR -</b>	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
<b>PDE -</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PEAC -</b>	Política de Extensão e Assuntos Comunitários
<b>PI -</b>	Planejamento Institucional
<b>PIBIC -</b>	Programa de Iniciação Científica
<b>PIBID -</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
<b>PICD -</b>	Planos Institucionais de Capacitação Docente
<b>PIVIC -</b>	Programa de Voluntários de Iniciação Científica
<b>PNAD -</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNE -</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNPG -</b>	Planos Nacionais de Pós-graduação
<b>PNUD -</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPCs -</b>	Projetos Pedagógicos dos Cursos
<b>PPG -</b>	Programa de Pós-Graduação
<b>PPGEDU -</b>	Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação
<b>PPGEH -</b>	Programa de Pós-graduação em Envelhecimento Humano
<b>PPGH -</b>	Programa de Pós-graduação em História
<b>PPGL -</b>	Programa de Pós-Graduação em Letras
<b>PROUNI -</b>	Programa Universidade para Todos
<b>RedSig -</b>	Rede de significações
<b>REUNI -</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>RIACES -</b>	Rede Ibero-americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior
<b>RIES -</b>	Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior
<b>SAES -</b>	Setor de Atenção ao Estudante
<b>SAP -</b>	Setor de Apoio Pedagógico
<b>SNPG -</b>	Sistema Nacional de Pós-Graduação
<b>SPU -</b>	Sociedade Pró-Universidade de Passo Fundo
<b>UC -</b>	Universidades Comunitárias
<b>UCS -</b>	Universidade de Caxias do Sul
<b>UNESCO -</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF -</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNICRUZ -</b>	Universidade de Cruz Alta
<b>UNIJUÍ -</b>	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
<b>UPF -</b>	Universidade de Passo Fundo
<b>UPFtec -</b>	Divisão de Intercâmbio em Ciência e Tecnologia
<b>VRADM -</b>	Vice-Reitoria Administrativa
<b>VREAC -</b>	Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
<b>VRGRAD -</b>	Vice-Reitoria de Graduação
<b>VRPPG -</b>	Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 – ENTRELACAMENTO CONTEXTUAL DA PESQUISA</b> .....	23
<b>1.1 Caminhos teórico-metodológicos</b> .....	28
1.1.1 A Rede de Significações e a análise de conteúdo.....	30
<b>1.2 Síntese do entrelaçamento contextual: alinhavos necessários</b> .....	36
<b>2 – ENTRELACAMENTO CONCEITUAL: MODERNIDADE, PÓS-MODERNIDADE E UNIVERSIDADE</b> .....	38
<b>2.1 A essencialidade do sentido de público</b> .....	38
2.1.1 A origem do sentido de público.....	38
2.1.2 A comunidade na essência do sentido de público .....	42
2.1.3 A inclusão do outro na essência do sentido de público .....	47
<b>2.2 Movimentos interpretativos da universidade e sua inserção</b> .....	49
2.2.1 A territorialidade como espaço social .....	49
2.2.2 Os intelectuais como intérpretes na pós-modernidade .....	54
<b>2.3 Universidade e pós-graduação</b> .....	58
<b>2.4 Interdisciplinaridade</b> .....	75
<b>2.5 Síntese do entrelaçamento conceitual: tessituras essenciais</b> .....	77
<b>3 – ENTRELACAMENTO ENTRE A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA</b> .....	83
<b>3.1 A concretude da universidade</b> .....	83
3.1.1 Contexto internacional.....	84
3.1.2 Contexto nacional .....	88
3.1.3 Contexto do RS.....	93
3.1.4 Contexto da pós-graduação .....	96
<b>3.2 Universidades comunitárias</b> .....	108
<b>3.3 Síntese do entrelaçamento comunitário:</b> .....	118
<b>4 – ENTRELACAMENTO INSTITUCIONAL, DOS PRIMÓRDIOS À CRIAÇÃO</b> ..	121
<b>4.1 Movimentos sócio-históricos</b> .....	121
4.1.1 Lideranças e iniciativas .....	126
4.1.2 Necessidades e decisões locais .....	127
<b>4.2 Contexto 1 – Rede de Significações dos primórdios da UPF</b> .....	133
<b>4.3 Movimentos de criação</b> .....	134
4.3.1 Identidade .....	141
4.3.2 Entrelaçamento territorial: ensino, pesquisa e extensão.....	148
<b>4.4 Contexto 2 – Rede de Significações da criação da UPF</b> .....	156
<b>4.5 Síntese do entrelaçamento institucional, dos primórdios à criação da UPF</b> .....	157
<b>5 - ENTRELACAMENTO INSTITUCIONAL DA CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA E PROJEÇÃO</b> .....	160
<b>5.1 Movimentos de mediação para consolidação</b> .....	160
5.1.1 Inclusão.....	162
5.1.2 Compromisso e responsabilidade social.....	169
5.1.3 Políticas de pesquisa.....	178
<b>5.2 Contexto 3 – Rede de Significações da consolidação da pesquisa na UPF</b> .....	231
.....	231
<b>5.3 Movimentos da mediação para projeção</b> .....	231
5.3.1 A interdisciplinaridade e formação em rede.....	232
<b>5.4 Contexto 4 – Rede de Significações prospectiva da UPF</b> .....	237
<b>5.5 Síntese do entrelaçamento institucional da consolidação da pesquisa e projeção</b> ....	239

<b>6 – EM BUSCA DE UMA SÍNTESE CONCLUSIVA: ENTRELAÇAMENTOS</b>	
<b>REALIZADOS.....</b>	<b>242</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>248</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>263</b>

## INTRODUÇÃO

A presente tese se insere no campo de investigação da relação entre universidade e comunidade, em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de uma universidade comunitária, mais especificamente, nos cursos de: Mestrado em Educação, em Letras, em História e em Envelhecimento Humano da Universidade de Passo Fundo (UPF). O objetivo geral centra-se em analisar e compreender como ocorre a interlocução dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* relacionados à formação docente<sup>1</sup> com a comunidade.

A indagação basilar que gerou esta investigação converge para a compreensão da interlocução com a comunidade dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* relacionados à formação docente. Os aspectos incoativos da pesquisa emergem da compreensão de que existe interlocução da Pós-Graduação *stricto sensu* com a comunidade, proeminente neste estudo, por ser uma universidade comunitária, cujo slogan é a “Universidade da nossa comunidade”. Salienta-se que, recentemente, foi aprovada a lei<sup>2</sup> que dispõe sobre a definição, qualificação, as prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior.

Tal legislação define que essas instituições são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características: estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; o patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; sem fins lucrativos.

Esse modelo próprio da educação brasileira, baseado nas universidades comunitárias, congrega vinte e uma instituições nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e, entre elas, a Universidade de Passo Fundo. Pela sua essência, essas universidades e seus cursos de graduação e Programas de Pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* realizam a interlocução<sup>3</sup> com a comunidade, entendida como conversação, diálogo. A interlocução pode efetivar-se na relação com o conjunto do sistema educativo, na relação com o sistema econômico e na relação com o sistema social e cultural.

No que diz respeito à organização redacional da tese, os cinco capítulos buscam

---

<sup>1</sup> Salienta-se que os cursos de mestrado objetivam formar docentes para o ensino superior. Porém, optou-se, para este estudo, pelo termo “formação docente” de forma ampla, pois pelos objetivos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e pelo estudo realizado, percebeu-se que os mestres egressos atuam em diferentes níveis de ensino, como na educação básica, no âmbito do sistema público municipal, estadual e federal e também no ensino superior.

<sup>2</sup> Lei nº 12.881/2013, aprovada em 12 de novembro de 2013.

<sup>3</sup> Interlocução está associada à palavra locutor, que no latim significa *o que fala*. Nesse sentido, o prefixo *inter* também deriva do latim e significa *entre*. Interlocução, portanto, significa *entre os que falam* (CUNHA, 2010).

explicitar as escolhas conceituais e metodológicas feitas, embora a construção de uma tese não é um processo linear, mas um processo de movimentos, de entrecruzamentos, de ir e vir dos conceitos às opções metodológicas.

O primeiro capítulo, *entrelaçamento contextual da pesquisa*, traz o percurso dos caminhos teórico-metodológicos, da Rede de Significações - RedSig e análise de conteúdo. O enfoque metodológico da RedSig é utilizada por Rossetti-Ferreira e colaboradores (2004) por ser uma ferramenta capaz de auxiliar tanto nos procedimentos de investigação quanto na compreensão do desenvolvimento humano. A RedSig se constitui em um processo contínuo da articulação de elementos: interacionais, pessoais e contextuais. Esses elementos caracterizam a matriz-sócio-histórica (MSH). Utilizou-se da perspectiva da RedSig e ancorou-se nos movimentos sócio-históricos, de criação, de mediação para consolidação e para a projeção como aspectos relevantes dessa interlocução. Utilizando procedimentos da análise de conteúdo, elaboraram-se categorias a partir das entrevistas com gestores institucionais e respostas obtidas por meio dos questionários com mestres egressos, chegou-se a definir os circunscritores da RedSig: *a identidade comunitária, a pesquisa e a extensão*. A extensão constitui-se como *enredamento* por possuir maior capacidade de ser reinstalada nas configurações da RedSig. A análise de conteúdo foi imprescindível na interpretação das entrevistas e questionários, pois, conforme Bardin (1977), oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Ressalta-se que após cada capítulo foi elaborada uma síntese<sup>4</sup>, não no conceito marxista<sup>5</sup> do termo, mas com o objetivo de ser um indicativo do novo capítulo, uma forma articuladora entre os tópicos.

O segundo capítulo, *entrelaçamento conceitual: modernidade, pós-modernidade e universidade*, apresenta três categorias: *a essencialidade do sentido de público, os movimentos interpretativos da Universidade e sua inserção; a universidade e pós-graduação e a interdisciplinaridade como espaços de articulações das interpretações*. A categoria *a essencialidade do sentido de público* desmembra-se em três itens: a origem do sentido de público, a comunidade e a inclusão do outro na essência do sentido de público. No item *a origem do sentido de público*, buscou-se sustentação nas lições de Arendt (1997), no sentido de que público é comum a todos; de Putman (1970), que descreve a experiência da comuna

---

<sup>4</sup> A síntese enriquecida foi utilizada por Franco em: *Identidade e poder: uma análise de objetivos e de dimensões organizacionais da universidade*. Tese de Doutorado, 1984.

<sup>5</sup> No sentido dialético, para Hegel, a única realidade existente é a ideia. A ideia (tese) leva para dentro de si uma força, um dinamismo intrínseco. Ela contém dentro de si a necessidade de criar contradições de si (antítese). O passo seguinte não é a vitória dos polos opostos, mas uma fusão dos contrários, superior e distinta (síntese). Marx utilizou o método de Hengel, modificando-o substancialmente e aplicou a dialética à análise da evolução social. Passou da ordem ideal para a ordem real e aplicou a dialética a toda realidade.



italiana; e de Tocquelive (1987), que detalha a experiência da comuna americana. Além desses, em *A comunidade na essência do sentido de público*, Bauman traz a perspectiva da comunidade estética e ética e Habermas, no item *a inclusão do outro na essência do sentido de público*, sinaliza que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos.

A categoria *movimentos interpretativos da universidade e sua inserção* desdobra-se em dois itens: a territorialidade como espaço social que, conforme Milton Santos (2001) é a preocupação com o destino, com a construção do futuro; a dinâmica territorial do desenvolvimento, apontada por Dallabrida e Becker (2000) e o desenvolvimento local, definido por Amaro (2009). No item os intelectuais na pós-modernidade, Bauman (2010) explicita o novo papel que os intelectuais podem desempenhar.

A categoria *universidade e pós-graduação*, como espaços de interlocuções, foi direcionada no sentido mais abstrato, das ideias. Nesse sentido, o aporte encontrado, entre outros autores, centra-se em Morin (2006), na questão da complexidade; em Santos (2005), no que concerne à reflexão da crise na universidade; em Franco (2009), na perspectiva do *habitat* propício para a produção da pesquisa científica; em Rubin e Franco (2011), no panorama da cultura institucional; em Audy, Morosini (2007) e Clark (2006), que abordam a cultura da inovação e em Peixoto (1997), que reflete sobre as relações de poder. Na categoria pós-graduação, Severino (2012) colabora com as respostas que se espera da pós-graduação, Slaughter e Rhoades (1996) abordam a questão do capitalismo acadêmico e, nessa linha, Vilaça e Palma (2012) apontam as normas do produtivismo, entre outros.

A categoria *interdisciplinariedade* foi estudada com a contribuição de Pombo (2004) na perspectiva de diferentes modos de articulações. Raynaut (2004) trouxe a questão do caráter da totalidade e Rubin (2011) aponta o diálogo disciplinar como caminho para a construção do conhecimento interdisciplinar.

O terceiro capítulo, *entrelaçamento entre a universidade comunitária e a universidade brasileira*, apresenta a concretude da universidade – no âmbito mais prático das instituições, ou seja, nas ações que são concretizadas na universidade e nas universidades comunitárias. Essa categoria está dividida em quatro itens: contexto internacional, contexto nacional, contexto do RS e contexto da pós-graduação. No contexto internacional, Musselin (2011) aponta a perspectiva das abordagens descritivas e analíticas na educação superior e Franco (2009) apresenta categorias e características das universidades. No contexto nacional, Franco (2000) aponta a universidade como a comunidade de conhecimento. Ainda no contexto nacional, são apresentadas as mudanças do ensino superior nos aspectos relacionadas ao acesso, às políticas públicas e a novas arquiteturas. No contexto do Rio Grande do Sul,

apresenta-se a evolução do ensino superior e as novas configurações com a inserção dos Institutos Federais, a universidade estadual e a expansão das universidades federais, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). No contexto da pós-graduação, apresenta-se o documento da OECD inovação educacional de base tecnológica e os Planos Nacionais de Pós-graduação, bem como os programas de pós-graduação *stricto sensu* no RS e o panorama da pós-graduação *stricto sensu* interdisciplinar no RS.

Na categoria universidades comunitárias, Schmidt (2011) aponta as referências históricas da educação comunitária; Neves (1995) salienta os interesses regionais; Tramontini e Braga (1988) destacam a dimensão pública; Longhi (1998) e Bittar (2000) destacam as diferenças entre as universidades comunitárias confessionais e não confessionais. Nessa categoria, também é enfatizada a organização das universidades comunitárias, por meio do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung) e a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe).

No quarto capítulo, *entrelaçamento institucional dos primórdios à criação*, são apresentadas as categorias: movimentos sócio-históricos e movimentos de criação da UPF. A categoria movimentos sócio-históricos está dividida em dois itens: lideranças e iniciativas; necessidade e decisões locais. Também apresenta-se as configurações da RedSig dos primórdios da UPF, que configuraram o contexto um – RedSig dos primórdios da UPF –, articulando-se no **sentido de público**. Guareschi (2001, 2012) e Both (1993) trouxeram o caráter memorativo institucional, cercado por desafios, conquistas, retrocessos, angústias, incertezas, desejos.

No contexto da criação da UPF, apresenta-se a questão da identidade, tendo aporte em Castells (1999) e do entrelaçamento territorial relacionado ao ensino, à pesquisa e à extensão, bem como as configurações do contexto dois – RedSig da criação da UPF –, articulando-se na **inclusão do outro**.

O quinto capítulo, *entrelaçamento institucional da consolidação da pesquisa e da projeção* apresenta as categorias movimentos de mediação para consolidação, tendo como itens a inclusão, o compromisso e responsabilidade social e as políticas de pesquisa, configurando o contexto três – RedSig da consolidação da pesquisa –, articulando-se nos **intérpretes**. Também apresenta os movimentos de mediação para projeção, tendo como item a interdisciplinaridade e a formação em rede, configurando o contexto quatro – RedSig prospectiva da UPF –, articulando-se na possibilidade do **observatório das escolas**. Salienta-se que no quarto e quinto capítulos apresenta-se os dados coletados a partir das entrevistas e

dos questionários. Além disso, os autores que deram sustentação a essa parte e os aspectos documentais da instituição foram primordiais para o entrelaçamento efetivado. Autores como Franco, Calderon, Longhi, Peixoto e documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Planejamento Institucional (PI), o Regimento do Conselho Universitário (Consun), os estatutos e relatórios da UPF, a política de extensão e assuntos comunitários, as instruções normativas da Divisão de Pós-Graduação e o regimento interno dos programas de pós-graduação *stricto sensu* foram imprescindíveis.

Em busca de uma síntese conclusiva, apresentam-se os entrelaçamentos realizados e os resultados desta pesquisa. Os encaminhamentos conclusivos foram construídos em três níveis: *nível metodológico*, diretamente vinculado à empiria, das vozes dos mestres egressos e gestores institucionais. O segundo nível, *projetivo*, ainda requer um maior aprofundamento, é caracterizado pela formação em rede e interdisciplinaridade e o terceiro nível, com possibilidades de *pistas regulatórias* para a institucionalização de políticas, especialmente no âmbito dos sistemas educativos.

Este estudo também procurou compreender as ações estabelecidas para disponibilização, socialização e apropriação dos resultados das pesquisas/dissertações produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* à comunidade, bem como voltou especial olhar à análise sobre quais impacto/repercussões<sup>6</sup> as pesquisas geram na comunidade. Com relação às ações estabelecidas para a disponibilização, socialização e apropriação dos resultados das pesquisas/dissertações, foi elencada, a partir das leituras e estudos realizados, uma **tipologia de interlocução**, caracterizada por três categorias: *introdução*, *mediação* e *integração*. A primeira, *introdução*, caracteriza-se pela disponibilização dos resultados das pesquisas/dissertações pelos *canais institucionais*: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Plano Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor), Momento Patrimônio, UPF TV, jornalismo científico, jornal da universidade, biblioteca digital de dissertações, site dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, publicação de livros, revistas, artigos, eventos institucionais e grupos de pesquisa. A categoria *mediação* caracteriza-se pela socialização dos resultados das pesquisas/dissertações, por meio dos *canais extensionistas*, relacionados aos Programas escolhidos para este estudo: Jornada Nacional de Literatura – Mestrado em Letras, Arquivo Histórico Regional – Mestrado em História, Centro Regional de Educação – Mestrado em

---

<sup>6</sup> O impacto, para este estudo, não é utilizado no sentido mensurável, mas no sentido de repercussão, que etimologicamente significa refletir o som. Neste caso, o efeito das pesquisas.

Educação e Centro Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade – Mestrado em Envelhecimento Humano. Salienta-se que outros *canais extensionistas* também realizam a mediação, mas o foco para este estudo centra-se nos elencados anteriormente. A categoria *integração* caracteriza-se pela apropriação dos resultados das pesquisas/dissertações, pelos *canais prospectivos*: observatório das escolas, cujo objetivo centra-se na integração entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* voltados para a formação docente e os sistemas educativos de educação básica, com o intuito da formação em rede de cunho interdisciplinar.

Com relação aos impactos/repercussões que as pesquisas geram na comunidade, utilizou-se da análise de conteúdo das entrevistas com gestores e questionários com mestres egressos. Segundo Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes), extremamente diversificados. Salienta-se que as entrevistas foram direcionadas a oito gestores universitários: Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários e coordenadores dos programas de pós-graduação (PPG) *stricto sensu* (período compreendido entre 2011 e 2013). Os questionários foram aplicados, por meio eletrônico, aos mestres egressos dos PPG *stricto sensu*, que defenderam suas dissertações no ano de 2011. Sobre isso, importante registrar, foram encaminhados questionários a 77 sujeitos e recebeu-se retorno de 30 respondentes.

Para melhor elucidação da tese, a elaboração de categorias tornou-se imprescindível. As categoria, para Franco (2010), podem ser classificadas em: *referentes* ligadas a pergunta que caracteriza o objeto de estudo, *conceituais* constituem-se como a “lupa de entrada” que permite “o foco para enxergar mais longe”, para abordar o objeto e *substantivas* que emergem da própria investigação. Para esta tese, serão pautadas como **categorias conceituais**: comunidade, territorialidade, universidade e pós-graduação. Salienta-se que as **categorias substantivas** concentram-se no movimentos sócio-históricos, movimentos de criação, movimentos de mediação para consolidação e para a projeção.

Nessa perspectiva, os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UPF encontram-se imersos a uma matriz sócio-histórica e a uma dimensão temporal caracterizada pelo **tempo presente, vivido, histórico e prospectivo**. Nessa dimensão temporal, pesquisou-se o tempo **presente**, o aqui e agora, da Universidade de Passo Fundo, o tempo **vivido** dos primórdios da Universidade, sua criação e seu processo de consolidação da pesquisa, que, segundo Bourdieu (1989), é o território do *habitus*, isto é, das disposições adquiridas resultantes da afiliação a grupos sociais específicos e a linguagens sociais múltiplas. Avaliou-se, também, o tempo **histórico**, com períodos relativamente longos de sua história, suas condições, suas origens

geográficas e sociais e o tempo **prospectivo**, ou seja, as proposições e as metas que o presente estudo revelou.

Para tal propósito, a essencialidade de conceitos como sentido de público, identidade comunitária, inclusão do outro, intérpretes, universidade e pós-graduação, interdisciplinaridade e rede de significações foram imprescindíveis, bem como o diálogo com autores mencionados anteriormente. A fase inicial da pesquisa centrou-se na questão do comunitarismo, isto é, a preocupação com a comunidade e, nessa esteira, a identidade comunitária. Essa fase embrionária levou ao encontro com a lição de muitos autores para se chegar às escolhas teóricas. O estudo sobre comunidade, legisladores e intérpretes teve aporte em Bauman (2010). Em Castells (1999), a ideia de identidade, pelo caráter expressivo. Habermas (2007) fundamentou a inclusão do outro, pela perspectiva comunitária, bem como a adução a outros caminhos para o aprofundamento da pesquisa.

Para a compreensão da universidade e da pós-graduação, a condução da pesquisa configurou-se em duas categorias: uma voltada para *abstração* e a outra para a *concretude*. Na categoria da *abstração*, no sentido da reflexão, do pensar complexo, da interdisciplinariedade, encontrou-se nos ensinamentos de Souza Santos, Antunes e Silva, entre outros autores, o aporte teórico. A complexidade da universidade e da pós-graduação, na categoria da *abstração*, permitiu entendê-la em diferentes modelos, planos, configurações, arquiteturas, projetos, utopias.

Na categoria da *concretude*, no sentido da materialização das instituições, no contexto internacional, nacional, do Rio Grande do Sul e da pós-graduação, encontrou-se nos autores Stichwed, Musselin, Franco, Peixoto, Speroni, Schimdt, Tramontini e Braga, Longhi e Bittar, entre outros, a contribuição teórica.

Ao estudar o *locus* desta pesquisa, a UPF, foi imprescindível o entendimento dos primórdios e da criação dessa instituição, bem como a consolidação da pesquisa e a projeção do futuro institucional, como um *vir a ser*. Para tanto, foi fundamental o entendimento do movimento sócio-histórico. Dos *primórdios e da criação institucional*, Guareschi e Both trouxeram o caráter memorativo institucional, cercado por desafios, conquistas, retrocessos, angústias, incertezas e desejos. Já no entrelaçamento da *consolidação da pesquisa e da projeção do futuro*, autores como Franco, Calderon, Loghi, Peixoto e os documentos institucionais foram fundamentais.

Encontrou-se, na perspectiva da RedSig, a possibilidade de compreender os entrelaçamentos propostos. A RedSig é uma forma metodológica capaz de elucidar as relações entre conhecimento científico e comunidade e se constitui em um processo contínuo

e complexo da articulação de elementos: interacionais, pessoais e contextuais, que se caracterizam pela matriz sócio-histórica (MSH). A perspectiva metodológica da RedSig configura-se como “lupa” que permite ao pesquisador uma transparência na investigação de modo a não perder a complexidade dos processos e das situações.

Um dos elementos da RedSig, os *circunscritores*, que compõem a rede de significações, se constrói, se estabelece e se reconstrói em um movimento contínuo, sob a influência multideterminada de diversas ordens de fatores. Os circunscritores podem ser de ordem material ou simbólica e, em sua hierarquia, alguns possuem maior capacidade de serem reinstalados na configuração da RedSig e atualizados nos processos interativos estabelecidos pelas pessoas. Esse tipo particular ou característico de circunscritor é denominado de *enredamento*.

Percebeu-se, durante os estudos realizados, que a *identidade comunitária, a pesquisa e a extensão* caracterizaram-se pelos circunscritores da RedSig, constituindo-se em elementos que se (re)constrõem, se (re)instalam e se (re)estabelecem nos movimentos de interlocução entre a universidade e a comunidade. A *extensão*, na hierarquia dos circunscritores, mostrou-se com maior capacidade de se (re)instalar na configuração da RedSig, constitui-se no *enredamento*.

Assim, a RedSig permitiu abrir caminhos mais amplos de análise porque colocou em jogo processos e movimentos que não podem ser reduzidos somente a uma progressão linear e originou abertura para o entendimento da tensão entre a unicidade da palavra e a multiplicidade de suas significações. Na constituição da RedSig, vários movimentos<sup>7</sup> e contextos apresentaram-se no decorrer da investigação.

Após os estudos realizados e o tratamento do material, foi possível responder a diversas questões levantadas, não no sentido de uma conclusão definitiva, mas de gerar possibilidades de, segundo Minayo “provocar mais questões para aprofundamentos posteriores” (1993, p. 27).

Os encaminhamentos conclusivos resgatam, do conjunto do estudo, os entrelaçamentos realizados e destaca os avanços, as limitações e os desafios da pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, que se encontra no processo de consolidação da pesquisa. Além de encontrar respostas às indagações deste estudo, foi possível endereçar o contexto projetivo institucional. Espera-se que este estudo possa contribuir para as reflexões que

---

<sup>7</sup> Salienta-se que os movimentos sócio-históricos, os movimentos de criação e os movimentos de mediação para consolidação e de projeção constituem-se em categorias substantivas, que emergiram da própria investigação, e possibilitaram a configuração das Redes de Significações (RedSig): contexto dos primórdios, da criação, da consolidação e o contexto projetivo da UPF.

envolvem a pós-graduação, as universidades comunitárias e a interlocução entre universidade e comunidade.

## 1 – ENTRELAÇAMENTO CONTEXTUAL DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo entrelaçar o contexto da pesquisa e os caminhos teórico-metodológicos escolhidos. Sinaliza brevemente o papel das universidades e da pós-graduação<sup>8</sup>, aponta a tipologia da interlocução das relações universidade e comunidade, entendida enquanto processo de interação, de diálogo recíproco. Menciona as motivações para este estudo e esclarece os caminhos teórico-metodológicos escolhidos: a Rede de Significações e a análise de conteúdo.

As universidades exercem um papel social essencial. Como instituição social, à medida que a sociedade sofre mudanças, a Universidade também se transforma, adquirindo novas configurações e desempenhando novas funções. Vários são os desafios que essas instituições enfrentam, entre eles: a abertura a novos públicos, a introdução de redes nacionais e mundiais de ensino, a autonomia, a gestão e as políticas públicas educacionais.

A pós-graduação como interlocutora das relações da universidade é o tema deste trabalho, inserido no campo da investigação da educação superior, mais especificamente em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A universidade tem papel primordial no processo de desenvolvimento humano, na produção do conhecimento científico e no compromisso com a sua comunidade. Morosini define as universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que “se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” (2003, p. 341).

No contexto brasileiro, esses desafios também estão presentes. Em 2012, o Brasil formou mais de 42 mil mestres e 13 mil doutores<sup>9</sup>; os dispêndios nacionais em pesquisa e desenvolvimento (P&D), em relação ao Produto Interno Bruto, em 2011, somente giraram em torno de 1,21%; a distribuição de pesquisadores, em 2010, em equivalência de tempo integral é assim constituída: 54% em instituições governamentais, 62,4% nas empresas e 48,1% nas instituições de ensino superior. O número de pedidos de patentes no Brasil<sup>10</sup>, em 2011, foi de

---

<sup>8</sup> Salienta-se que o papel da universidade e da pós-graduação será aprofundado no capítulo 2.

<sup>9</sup> Fonte: GeoCapes/MEC . Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>

<sup>10</sup> Fonte: Ministério da Ciência e Tecnologia.. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/5702.html>



4.718, sendo que, no Rio Grande do Sul, esse número centrou-se em 447 pedidos e a quantidade de engenheiros brasileiros é insuficiente<sup>11</sup>.

Conforme os dados apontados, 48% dos pesquisadores estão nas instituições de ensino superior. Nessa perspectiva, o espaço da universidade em programas de pós-graduação *stricto sensu* é o *locus* privilegiado da produção do conhecimento científico e da relação com a comunidade. Os objetivos deste estudo, dessa forma, estão ancorados nesta perspectiva: analisar e compreender como ocorre a interlocução do conhecimento científico construído na relação entre universidade e comunidade, na perspectiva de programas de pós-graduação *stricto sensu* que abrangem a formação docente.

Essa relação próxima entre universidade e comunidade está expressa em vários documentos e declarações. A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, realizada em Paris em 1998, aponta em seu artigo 2º que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem desempenhar seu papel na identificação e tratamento dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades, nações e da sociedade global. Ao apontar a orientação a longo prazo, baseada na relevância da educação superior, o artigo 6º do mesmo documento aponta que a educação superior deve ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo, especialmente por meio do melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação. O primeiro encontro reforçou a pertinência da educação superior em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem. Passados 11 anos do encontro global para discutir aos rumos da educação superior, novos desafios passaram a fazer parte da pauta na 2ª Conferência Mundial sobre Educação Superior no século XXI, como globalização e tecnologia na aprendizagem. Um dos pontos salientados é de que Instituições de Ensino Superior, por meio de suas funções principais (pesquisa, ensino e extensão), devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa por meio da extensão.

No enfoque das principais funções das IES, ensino, pesquisa e extensão, com foco na interdisciplinaridade e na extensão, definidas na pauta na 2ª Conferência Mundial sobre Educação Superior no século XXI, centra-se este estudo, tendo como objeto de análise a

---

<sup>11</sup> Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), comparativamente, no grupo BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China), o Brasil forma menos engenheiros por ano: cerca de 40 mil (incluindo tecnólogos e habilitações em construção civil, produção e meio ambiente), diante de 650 mil na China, 220 mil na Índia e 190 mil na Rússia (dados de 2009). Por esse motivo, a CAPES organizou o Plano Nacional Pró-Engenharia, cujo objetivo é aumentar em quantidade e qualidade os concluintes da graduação em engenharia nas IES públicas e privadas. A meta é aumentar em 60% o número de concluintes até 2015. Fonte: CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4449-capes-reunovamente-grupo-de-trabalho-para-discutir-a-formacao-de-engenheiros>.

Universidade de Passo Fundo. Esta tese tem como propósito adentrar nas relações universidade e comunidade. Parte-se do pressuposto de que a interlocução da universidade com a comunidade se efetiva nos próprios movimentos institucionais, no ensino, na pesquisa e na extensão, embora em alguns aspectos perceba-se certa desvinculação, como por exemplo: entre universidade e educação básica, universidade e áreas da saúde que envolvem questões do envelhecimento humano, permeabilidade entre instâncias acadêmicas, bem como carência de mecanismos mais incisivos de interlocução interinstitucional da universidade com a comunidade.

O questionamento que se insere no bojo da relação estabelecida entre universidade e comunidade decorre da pergunta: *como ocorre a interlocução da pós-graduação stricto sensu, relacionada com a formação docente*<sup>12</sup>, *com a comunidade?*

A questão de investigação emergiu de um estudo anterior<sup>13</sup> que trata das políticas públicas que refletem a ação do Estado, mais especificamente do poder público municipal no que tange à garantia dos direitos da sociedade no setor da educação<sup>14</sup>. Ao concluir a dissertação, várias indagações manifestaram-se na relação estabelecida entre a universidade e a comunidade, uma vez que a Universidade investigada exerceu uma relação intensa para a construção e a solidificação da política pública municipal.

O sentido de interlocução, para este estudo, assume caráter de conversação, diálogo<sup>15</sup>. A pós-graduação *stricto sensu* orientada para a formação docente revela-se como interlocutora das relações universidade e comunidade. Partindo desse pressuposto, questiona-se de que forma ocorre a interlocução do conhecimento científico produzido em programas de pós-graduação *stricto sensu* com a comunidade. A interlocução revela-se nas instituições? Nos sujeitos? Nas ações? Quem entra em interlocução? As pesquisas discentes, os programas de extensão e/ou os projetos de pesquisa institucionalizados? De que forma acontece a

---

<sup>12</sup> Conforme explicitado na introdução, a expressão “formação docente” é usada em sentido amplo, pois, pelos objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e pelo estudo realizado, percebeu-se que os egressos atuam em diferentes níveis de ensino, como na educação básica no âmbito do sistema público municipal, estadual e federal e também no ensino superior.

<sup>13</sup> BORDIGNON, Luciane Spanhol. *Permanência, continuidade e ressignificação na política pública educacional municipal : um estudo de caso*. 2008. Dissertação ( Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

<sup>14</sup> A dissertação examinou, por meio de um estudo de caso da rede de ensino do município de Getúlio Vargas/RS, a trajetória que vem percorrendo a política pública educacional deste município, que evidencia características muito peculiares, podendo ser considerada como uma política de continuidade, pois sua formatação teve origem no final do século passado, em 1993, e continua, mesmo tendo ocorrido alternância político-partidária.

<sup>15</sup> Etimologicamente a palavra diálogo deriva do latim e significa *fala entre duas pessoas*. O diálogo para Freire (2006) significa aproximação uns dos outros, desarmados de qualquer preconceito ou atitude de ostentação. Na situação dialógica, os indivíduos não são seres coisificados, mas sujeitos que se humanizam totalmente. O diálogo não é um bate-papo desobrigado, mas sim a oportunidade , “não isolamento”, com a possibilidade de compreensão do pensamento do outro.

interlocução? Por meio de congressos, seminários, reuniões, participação nos projetos de pesquisa? Há diferentes níveis de interlocução existentes na relação universidade e comunidade?

Os aspectos incoativos da pesquisa emergem do entendimento de que existe interlocução da universidade em questão com a comunidade, proeminente neste estudo, por ser uma universidade comunitária, cujo slogan é “A Universidade da nossa comunidade”. Sabe-se que a interlocução pode efetivar-se na relação com o *conjunto do sistema educativo*, na relação com o sistema econômico e na relação com o sistema social e cultural. Em se tratando da interlocução com o *conjunto do sistema educativo*, questiona-se: qual o papel da pós-graduação na melhoria da educação básica? Os programas de pós-graduação estão preparados para essa função? A formação está voltada para essas questões? Se a educação básica é precária, pode-se avançar? A pós-graduação pode mediar essa interlocução e esse avanço? Os programas de pós-graduação, seus docentes e discentes, podem realizar a interlocução com atuações interdisciplinares?

Em relação à interlocução com o *sistema econômico e produtivo*, como a pós-graduação pode dialogar? Com suas pesquisas científicas e tecnológicas aplicadas? Com a tecnologia? Com a interação universidade-empresa? Na inovação? Com a produção de patentes? Com parques científicos e tecnológicos? Com incubadoras?

Em relação à interlocução da universidade com o *sistema social e cultural*, qual o papel da pós-graduação? As pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação podem fazer essa interlocução? Qual o papel da extensão na pós-graduação e na interlocução com o sistema social e cultural?

Para dar respostas às indagações, é necessário conhecer as ações que são estabelecidas para socialização, divulgação e apropriação dos resultados das pesquisas na comunidade, bem como é preciso que se conheçam as repercussões que tais pesquisas geram na comunidade. Nesse sentido, se faz necessário a configuração de uma rede de significações, que é composta pela pluralidade de relações e de interações dos sujeitos envolvidos entre si e institucionalmente, com suas peculiaridades e singularidades, com seus contextos e movimentos.

Este estudo objetivou compreender as ações estabelecidas para disponibilização, socialização e apropriação dos resultados das pesquisas/dissertações produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na comunidade e que impactos/repercussões as pesquisas geram nesta. Com relação às ações estabelecidas para a disponibilização,

socialização e apropriação dos resultados das pesquisas/dissertações, foi elencada, a partir das leituras e estudos realizados, uma **tipologia de interlocução**, caracterizada por três categorias: *introdução*, *mediação* e *integração*. A categoria *introdução* caracteriza-se pela disponibilização dos resultados das pesquisas/dissertações, pelos *canais institucionais*: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Plano Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor), Momento Patrimônio, UPF TV, jornalismo científico, jornal da universidade, biblioteca digital de dissertações, site dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, publicação de livros, revistas, artigos, eventos institucionais e grupos de pesquisa. A categoria *mediação* caracteriza-se pela socialização dos resultados das pesquisas/dissertações, por meio dos *canais extensionistas*, relacionados aos Programas escolhidos para este estudo: Jornada Nacional de Literatura – Mestrado em Letras, Arquivo Histórico Regional – Mestrado em História, Centro Regional de Educação – Mestrado em Educação e Centro Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade – Mestrado em Envelhecimento Humano. Salienta-se que outros *canais extensionistas* também realizam a mediação, mas o foco para este estudo será direcionado aos elencados anteriormente. A categoria *integração* caracteriza-se pela apropriação do resultados das pesquisas/dissertações, pelos *canais prospectivos*: observatório das escolas, cujo objetivo centra-se na integração entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* voltados para a formação docente e os sistemas educativos de educação básica, com o intuito da formação em rede de cunho interdisciplinar. Cabe destacar que a inserção do conhecimento científico na comunidade, por meio das pesquisas, geralmente não se efetiva de forma linear. As pesquisas não geram políticas e estas não geram ações de forma sequencial. Isso se deve a vários fatores: a leitura e a apropriação das pesquisas envolvem a subjetividade e a socialização dos conhecimentos produzidos não ocorre de forma imediata, como simples assimilação. Por vezes, há somente a divulgação das pesquisas produzidas. Em outros casos, há a socialização e também pode haver a apropriação. Nesse sentido, esta tese tem como propósito fomentar a compreensão de como ocorre a interlocução e quais as repercussões dessa interlocução na comunidade.

Salienta-se que as motivações para a realização do presente estudo quanto ao *locus* da pesquisa devem-se ao fato de a UPF ter vasta ligação com a vida profissional da autora, desde a realização da graduação até os estudos em âmbito da pós-graduação, no Mestrado em Educação, até a sua atuação da prática docente. A autora deste estudo é egressa do curso de graduação de Licenciatura em Ciências e do Mestrado em Educação e, mais recentemente, docente nesta instituição. Cabe salientar que ser discente durante a formação e depois tornar-

se docente na mesma instituição configura-se como uma experiência singular e enriquecedora. Além disso, a opção pela UPF deve-se também pelo fato desta instituição ter, entre seus grupos de pesquisa, o Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UPF)<sup>16</sup>, o qual se debruça sobre as questões da Universidade e reforça a realização deste estudo na Universidade de Passo Fundo, por ser uma universidade multicampi e de natureza administrativa privada e comunitária e considerando o seu histórico papel social no cenário educacional do Rio Grande do Sul e as distintas peculiaridades que a cercam. Nesse sentido, justifica-se este estudo e a escolha pela UPF.

Estudar o contexto vivido é instigante e revelador. Mas, por diversos momentos, é necessário uma postura de “estranhamento ao que é familiar”, em uma atitude de distanciamento para apreender os significados e as “vozes” pronunciadas e registradas.

Acredita-se, nesse contexto, que esta tese permitirá a reflexão mais aprofundada da produção do conhecimento em PPG *stricto sensu* na particularidade das Universidades Comunitárias.

### **1.1 Caminhos teórico-metodológicos**

Ao elaborar e produzir sua tese, o pesquisador faz um movimento de ideias que possibilita ver além da realidade posta, ou reescrevê-la. A determinação do tema, os referenciais teóricos, o olhar do orientador, a contribuição dos professores, as discussões, as hipóteses, a coleta e análise dos dados, as afirmações, as negações, as constatações, as etapas vencidas, enfim, todo o contexto contribui para a descoberta, para a investigação, para a pesquisa, para o crescimento pessoal e profissional.

A tese é um trabalho científico que se compõe do resultado de pesquisas, de leituras e de reflexões, constituindo-se em uma obra. Cortella, ao referir-se sobre obra, afirma que “os gregos chamavam de *poiesis*, que significa minha obra, aquilo que faço, que construo, em que me vejo” (2009, p. 20). Portanto, assim deveria ser encarada a tese: uma *poiesis*, estar em atividade, construir, edificar conhecimentos, inserir-se na obra.

---

<sup>16</sup> O GEU tem sua origem na pesquisa "Rediscutindo a questão de articulação entre graduação e pós-graduação" na UFRGS. As Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação e de Graduação, preocupadas com o distanciamento existente entre pós-graduação e graduação, decidiram realizar um estudo sobre o tema. Desde 1995, o GEU formou uma Rede de Grupos de Estudos e de Pesquisas, integrada pelo GEU (PPG Sociologia) e GEU/Edu/Ipesq (Inovação e Pesquisa/PPG Educação), ambos na UFRGS. Posteriormente, foram criados outros dois grupos, vinculados a Instituições de Ensino Superior localizadas no interior do estado do Rio Grande do Sul: GEU/UPF (Universidade de Passo Fundo) e GEU/UFPel (Universidade Federal de Pelotas) e, mais recentemente, outro grupo, o GEU/UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso).

Ao inserir-se na obra, quando a opção do estudo é pela análise e compreensão das relações que se estabelecem entre universidade e comunidade, os desafios são postos pelos complexos movimentos que constituem essa relação.

A tese *A Pós-graduação como interlocutora das relações universidade e comunidade* tem como desafio destacar uma Instituição de Ensino Superior comunitária e suas relações com a comunidade. Esta tese insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa “Universidade: Teoria e Prática”. Cabe ressaltar que essa linha de pesquisa abarca o Grupo GEU, conforme explicitado anteriormente, e que uma extensão do GEU encontra-se presente na Universidade de Passo Fundo, *lócus* da presente pesquisa.

O objetivo geral do trabalho centra-se em analisar e compreender como ocorre a interlocução da pós-graduação na relação entre universidade e comunidade, na perspectiva de programas de pós-graduação *stricto sensu* que abrangem a formação docente. Os objetivos específicos concentram-se na identificação de ações estabelecidas para socialização, divulgação e apropriação dos resultados das pesquisas na comunidade, bem como na identificação das repercussões das pesquisas/dissertações na formulação e implantação de políticas públicas e na comunidade. O espaço da universidade em programas de pós-graduação (PPG) *stricto sensu* é o *lócus* privilegiado da produção do conhecimento científico, a qual gera pesquisas sistematizadas na forma de dissertações e teses. No quadro desta investigação, pretendeu-se obter “as vozes”<sup>17</sup> dos mestres egressos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que defenderam suas dissertações no ano de 2011, sobre vários aspectos: acerca da identidade acadêmica, da universidade comunitária e dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, acerca da pesquisa e acerca da comunidade e da universidade comunitária. Também obteve-se “as vozes” dos gestores institucionais – Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários, coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no período de 2011 a 2013, acerca da pesquisa, da universidade comunitária e dos PPG *stricto sensu*.

Para este estudo, serão abordados os PPG *stricto sensu* em Educação, em Letras, em História e em Envelhecimento Humano da UPF. Os sentidos desta investigação centram-se na possibilidade de (re)conhecer uma universidade comunitária e a suas relações com a comunidade, uma vez que o sentido comunitário já está presente neste modelo de universidade. Parte-se do pressuposto de que a interlocução esteja presente na relação

---

<sup>17</sup> Vozes entendidas como enunciação (etimologicamente deriva do latim e significa exprimir, expor, declarar).

universidade e comunidade, mas questões que tangenciam tal tema vêm à tona: as pesquisas produzidas na universidade, em programas de pós-graduação *stricto sensu* contribuem para a comunidade? Que repercussões as pesquisas geram na comunidade?

Consta-se que para dar respostas à problemática das pesquisas faz-se necessário estabelecer critérios de escolha e interpretação de dados, embasados em teorias. Também é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares, pois as limitações de uma única perspectiva ou área do conhecimento não são capazes de dar respostas às problemáticas de pesquisas envoltas na complexidade social. Nesse sentido, justifica-se a opção por vários autores.

Faz-se necessário explicitar os passos e os caminhos metodológicos deste estudo, bem como conceitos essenciais para a tese. Esse detalhamento é importante para a compreensão das etapas de construção da tese. Apresenta-se, a seguir, a opção metodológica da RedSig e os passos da análise de conteúdo.

### **1.1.1 A Rede de Significações e a análise de conteúdo**

O enfoque metodológico que orienta o presente projeto se apoia na perspectiva da Rede de Significações. Segundo Rossetti-Ferreira e seus colaboradores, “a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (RedSig) vem sendo elaborada de forma a constituir uma ferramenta capaz de auxiliar tanto nos procedimentos de investigação como na compreensão do processo de desenvolvimento humano” (2004, p. 23). Considera-se importante essa perspectiva metodológica pela possibilidade de compreender e analisar as relações estabelecidas entre universidade e comunidade. Salienta-se que a RedSig é uma proposta metodológica que trata sobre as questões de desenvolvimento humano. No âmbito do Ensino Superior, Gentil (2005) usou a RedSig em sua tese – *Identidades de professores e Rede de Significações - configurações que constituem o nós professores*. Já para este estudo, a RedSig será uma forma metodológica capaz de elucidar as relações entre universidade e comunidade, no que diz respeito à produção do conhecimento.

A RedSig se constitui em um processo contínuo e complexo da articulação de elementos: interacionais, pessoais e contextuais, os quais caracterizam a matriz sócio-histórica (MSH). Segundo Rossetti-Ferreira e colaboradores (2004), essa rede propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma

malha de elementos de natureza semiótica<sup>18</sup>. Esses elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente. Por meio dessa articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se como partes inseparáveis de um processo de mútua constituição. Dessa forma, as pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento de outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando.

Cabe salientar que as quatro dimensões temporais (tempo presente, tempo vivido, tempo histórico e tempo prospectivo) perpassam e, conjuntamente, encontram-se plenamente impregnadas nos componentes pessoais, nos campos interativos, contextos e diferentes aspectos da matriz sócio-histórica.

Na perspectiva da RedSig, o estudo foi ancorado em três momentos distintos: no *primeiro momento*, debruçou-se sobre os elementos interacionais, pessoais e contextuais da Universidade de Passo Fundo, dos seus primórdios à criação, e no processo de consolidação da pesquisa e projeção. Esse primeiro momento ofereceu subsídios para a construção da rede de significações de cada período vivido pela UPF, bem como do contexto da projeção.

No *segundo momento*, foi realizada a coleta de dados, por meio de entrevistas com gestores institucionais, questionários com egressos dos PPG e análise de documentos institucionais e, no *terceiro momento*, realizou-se a análise dos dados obtidos.

Na perspectiva da RedSig, conforme lecionam Rossetti-Ferreira e seus colaboradores, o foco principal se situa no trabalho com a produção de sentidos e significados em situações específicas de interação e objetiva apreender os papéis e contra-papéis reciprocamente atribuídos e assumidos pelas pessoas, no aqui-agora da situação, em contextos específicos. Gentil (2005) compartilha de tal compreensão e afirma que “uma matriz sócio-histórica é uma abstração construída a partir de práticas sociais significativas”.

Nessa perspectiva, os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UPF encontram-se imersos a uma matriz sócio-histórica e a uma dimensão temporal caracterizada pelo **tempo presente, vivido, histórico e prospectivo**. Nessa dimensão temporal, pesquisou-se o tempo **presente**, o aqui e agora, da Universidade de Passo Fundo, o tempo **vivido** dos primórdios da

---

<sup>18</sup> O dicionário Houaiss traz a perspectiva da semiótica segundo Peirce e como estudos culturais. Segundo o dicionário, Charles S. Peirce (1839-1914) conceitua como teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando especialmente a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram. No campo dos estudos culturais, o dicionário apresenta o seguinte conceito: estudo dos fenômenos culturais considerados como sistemas de significação, tenham ou não a natureza de sistemas de comunicação (inclui, assim, práticas sociais, comportamentos etc.); semiologia.



Universidade, sua criação e seu processo de consolidação da pesquisa, que, segundo Bourdieu (1989), é o território do *habitus*, isto é, das disposições adquiridas resultantes da afiliação a grupos sociais específicos e a linguagens sociais múltiplas; o tempo **histórico**, períodos relativamente longos de sua história, suas condições, suas origens geográficas e sociais, e o tempo **prospectivo**, ou seja, as proposições e as metas que o presente estudo revelou.

A Rede de Significações não existe como entidade, mas é uma apreensão pelo pesquisador da situação investigada e uma interpretação de como os componentes apreendidos articulam-se e circunscrevem certas possibilidades de ação/emoção/cognição. A apreensão pelo pesquisador da situação investigada está condicionada ao seu “olhar complexo”, o qual possibilita que seja possível captar uma das características da RedSig, os **circunscritores**, que constituem-se em elementos que se constroem, se estabelecem e se reconstroem em um movimento contínuo, sob a influência multideterminada de diversas ordens de fatores. Os circunscritores podem ser de ordem material ou simbólica, impregnando a organização dos ambientes e os padrões de relacionamento culturalmente estabelecidos. Na hierarquia dos circunscritores, alguns possuem maior capacidade de serem reinstalados na configuração da RedSig e atualizados nos processos interativos estabelecidos pelas pessoas. Esse tipo particular ou característico de circunscritor é denominado de **enredamento**.

Ao realizar a análise das entrevistas e questionários, fez-se necessário lançar mão da análise de conteúdo (AC) no sentido de organização dos dados. A análise de conteúdo, uma proposta de Laurence Bardin (2011), caracteriza-se como uma das formas possíveis de desvendamento de significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência ou dedução, mas que, simultaneamente, respeita critérios específicos propiciadores de dados em frequência, em estruturas temáticas, entre outros. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo “é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes), extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas é uma hermenêutica<sup>19</sup> controlada, baseada na dedução: a inferência” (1911, p. 9). O autor assinala a importância que a análise de conteúdo tem de “por em evidência a respiração” de uma entrevista e das palavras subjacentes aos questionários. No que se refere a este estudo, a análise de conteúdo foi utilizada como o objetivo de desvelar o conteúdo subjacente ao que está manifesto “nas vozes” dos gestores e dos mestres egressos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Desse modo, uma das formas exequível para apreender significados e significações

---

<sup>19</sup> Segundo o Dicionário Houaiss, hermenêutica é uma ciência voltada à interpretação dos signos e de seu valor simbólico; conjunto de regras e princípios usados na interpretação do texto legal.

das pessoas nas relações estabelecidas caracterizou-se pela utilização de entrevistas e questionários, analisados posteriormente à luz da análise de conteúdo. Salienta-se que as entrevistas foram direcionadas aos gestores universitários, compreendidos como membros da Reitoria, mais especificadamente, Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários, coordenadores dos Programas de Pós-Graduação (período compreendido entre 2011 e 2013). Os questionários foram aplicados aos Mestres egressos (no ano de 2011) dos PPG *stricto sensu*, por meio eletrônico.

A construção da tese envolveu diversos momentos e procedimentos, em etapas e movimentos em espiral, com sucessão e conexão de ideias, de autores, estudo dos documentos institucionais e bibliográficos, bem como estudo mais aprofundado da RedSig, realização das entrevistas e questionários, análise das entrevistas e questionários sob a ótica da RedSig.

Após a caracterização das 77 dissertações, selecionou-se, para aprofundamento da análise, os tipos de produções e estudos apontados nas dissertações. Dando sequência ao depuramento dos dados, analisou-se as dissertações por linha de pesquisa.

Cabe salientar que foram realizadas oito entrevistas com gestores institucionais, dos quais seis coordenadores dos PPG *stricto sensu* e dois gestores institucionais, conforme mencionado anteriormente. Também cabe frisar que a entrevista com um gestor efetivou-se por meio eletrônico pelo fato de que este encontrava-se fora do país, realizando estudos de pós-doutorado. Quanto aos questionários, estes foram encaminhados por email aos egressos dos Programas. Salienta-se que muitos egressos foram bem receptivos e responderam de imediato. Outros, porém, não responderam, mesmo após várias tentativas, inclusive com a disponibilidade das secretárias dos Programas reforçando o encaminhamento. Assim, do total de 77 egressos dos PPG *stricto sensu* de Letras, História, Educação e Envelhecimento Humano que defenderam suas dissertações em 2011, trinta responderam ao instrumento, nesta organização: nove relacionados ao Mestrado em Envelhecimento Humano, cinco relacionados ao Mestrado em Letras, oito relacionados ao Mestrado em História e oito ao Mestrado em Educação<sup>20</sup>.

Acredita-se ser imprescindível a análise de conteúdo, na interpretação das entrevistas e questionários, pois, conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Para melhor elucidação da tese, a elaboração de categorias tornou-se imprescindível. Para Franco (2010), as categorias podem ser classificadas em: *referentes* – ligadas à pergunta

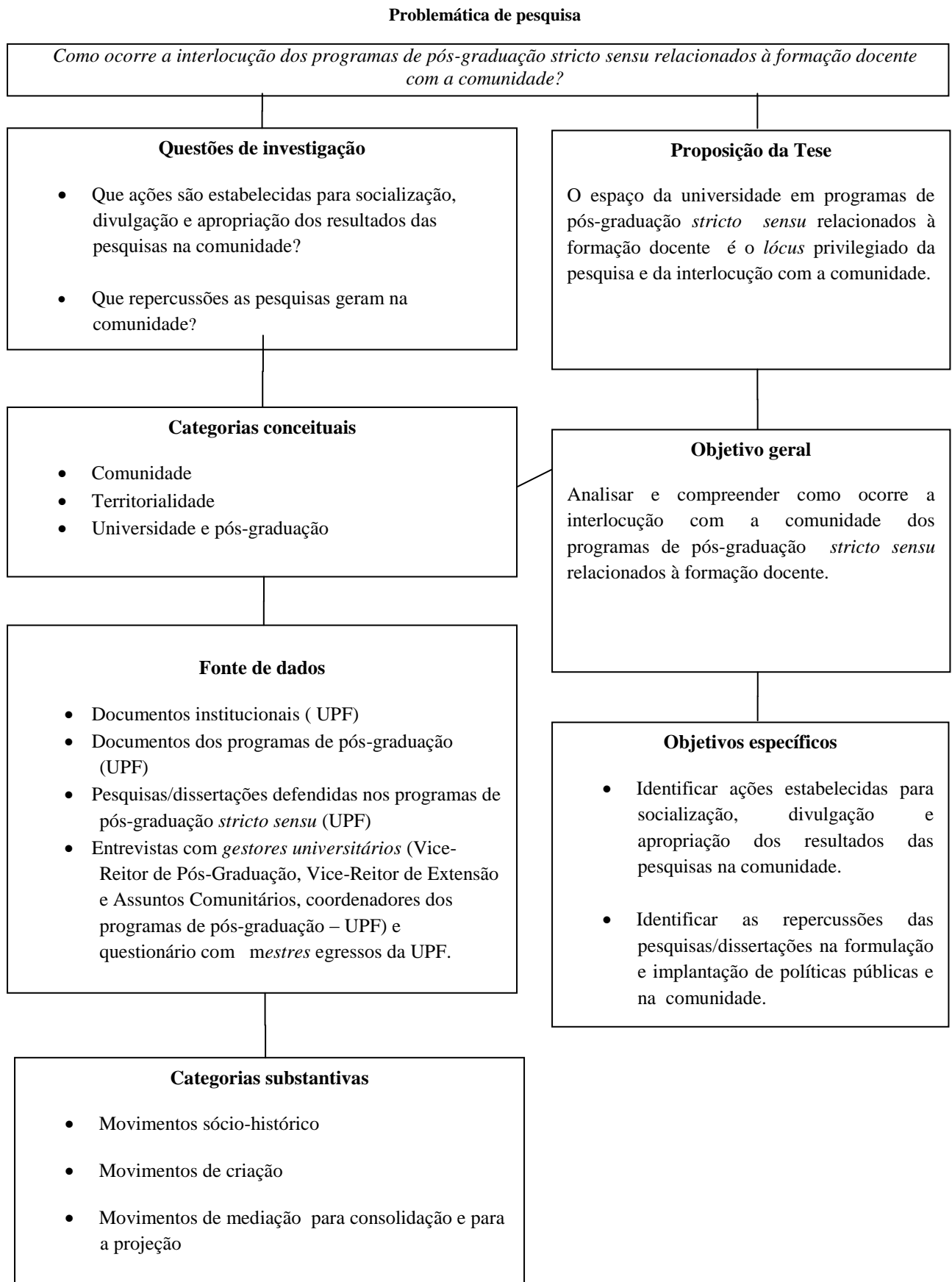
---

<sup>20</sup> No apêndice, página 274, encontra-se a Tabela 33, explicita o número de respondentes e porcentagem.

que caracteriza o objeto de estudo, *conceituais* – constituem-se como a “lupa de entrada” que permite “o foco para enxergar mais longe”, para abordar o objeto, e *substantivas* – que emergem da própria investigação. Para esta tese, serão pautadas **categorias conceituais**: comunidade, territorialidade, universidade e pós-graduação. Salienta-se que as **categorias substantivas** concentram-se no movimento sócio-histórico, de criação, de mediação para consolidação e para a projeção. Bardin sustenta que o necessário ao pesquisador é “saber explicar porquê analisa, de modo que possa saber como analisar” (1977, p. 103).

A figura a seguir busca a síntese do processo de construção da tese, do contexto da problemática às categorias substantivas.

**Figura 1 - Mapa da tese: da problemática de pesquisa à fonte de dados**



O refinamento categorial possibilitou a sinalização de *circunscritores* que foram eleitos como significativos e que permitiram as relações com o objeto de estudo. O traçado da **rede de significações** levou a um aprofundamento da análise na tentativa de captar a matriz sócio-histórica. Os dados das entrevistas e questionários foram organizados e possibilitaram a construção de categorias que detalhavam a análise.

Ao analisar os quadros, foram eleitos os **circunscritores** (elementos que compõem a rede de significações e que se constroem, se estabelecem e se reconstroem em um movimento contínuo, sob a influência multideterminada de diversas ordens de fatores) significativos para este estudo: *a identidade comunitária da universidade, a pesquisa e a extensão*. Percebe-se na escolha dos circunscritores que a extensão possui maior capacidade de ser reinstalada na configuração da RedSig. Por esse motivo, a **extensão** será classificada como **enredamento**, estabelecendo um campo de significação predominante que articula e em torno do qual as demais significações circulam.

A pertinência do projeto de tese se dá no enraizamento das realidades concretas, neste caso da universidade comunitária e da comunidade.

## 1.2 Síntese do entrelaçamento contextual: alinhavos necessários

É inegável a importância da universidade no contexto brasileiro, embora sabe-se que muitos brasileiros não conseguem ascender a esse nível de ensino, mesmo com novas formas de acesso ao Ensino Superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio e as políticas públicas educativas como o PROUNI, o REUNI e as políticas de ações afirmativas.

Inserida no contexto da universidade, a pós-graduação também (re)configurou-se passando de uma perspectiva essencialmente disciplinar para uma abertura multi/interdisciplinar, da identidade institucional para redes institucionais. Nessa perspectiva, a formação do sistema de pós-graduação nacional, segundo Martins,

significou a iniciativa do Estado brasileiro de se equipar de órgãos e instrumentos para a regulação de diferentes aspectos da vida nacional e para a execução de políticas que lhe permitissem cumprir um projeto de industrialização intensiva do país. O objetivo principal da Capes era garantir a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visavam ao desenvolvimento econômico e social do país naquele momento. Para isso, entre outros aspectos, a Capes assumia as tarefas de promover o estudo das necessidades do país, mobilizar os recursos existentes para o oferecimento de oportunidades de treinamento para suprir as deficiências identificadas; promover o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas por programas de assistência técnica e por acordos bilaterais firmados pelo governo brasileiro, e promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados (2001, p. 296).

No sentido de expansão da pós-graduação, esta não ficou somente vinculada às universidades instaladas nas capitais. O processo de interiorização da Educação Superior e, nesse contexto, da pós-graduação, fez-se presente no interior dos estados.

A produção do conhecimento por meio das pesquisas produzidas nos PPG *stricto sensu* alavancou regiões interioranas. A presença de universidades comunitárias, públicas não estatais, fez-se sentir principalmente nos estados do sul do Brasil. Nesse sentido, por ser o foco do presente estudo uma universidade comunitária, mais especificamente a Universidade de Passo Fundo, situada no planalto médio do Rio Grande do Sul, parte-se do pressuposto de que exista interlocução, como diálogo, entre a universidade e a comunidade. Essa interlocução pode efetivar-se na relação com o *conjunto do sistema educativo, na relação com o sistema econômico e na relação com o sistema social e cultural.*

Para melhor elucidação do projeto e da própria tese, a elaboração de categorias tornou-se imprescindível. Para esta tese, serão pautadas as **categorias conceituais**: comunidade, territorialidade, universidade e pós-graduação. Salienta-se que as **categorias substantivas** concentram-se no movimento sócio-histórico, de criação, de mediação para consolidação e para a projeção. Na perspectiva da RedSig, foram eleitos os **circunscritores** significativos para este estudo: *a identidade comunitária da universidade, a pesquisa e a extensão*. Percebe-se na escolha dos circunscritores que a extensão possui maior capacidade de ser reinstalada na configuração da RedSig, sendo classificada como **enredamento**.

Nessa perspectiva, faz-se necessário, inicialmente, estabelecer o entrelaçamento conceitual da modernidade, pós-modernidade e universidade, na compreensão da essencialidade do sentido de público, nos movimentos interpretativos da universidade e sua inserção, na universidade e pós-graduação e na interdisciplinaridade.

## 2 – ENTRELAÇAMENTO CONCEITUAL: MODERNIDADE, PÓS-MODERNIDADE E UNIVERSIDADE

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o *entrelaçamento conceitual: modernidade, pós-modernidade e universidade*, em três categorias: *a essencialidade do sentido de público, os movimentos interpretativos da universidade e sua inserção; a universidade e pós-graduação e a interdisciplinaridade como espaços de articulações das interpretações*. A categoria *a essencialidade do sentido de público*, desmembra-se em três itens: a origem do sentido de público, a comunidade e a inclusão do outro na essência do sentido de público. A categoria *movimentos interpretativos da universidade e sua inserção* desdobra-se em dois itens: a territorialidade como espaço social e os intelectuais como intérpretes na pós-modernidade.

As categorias *universidade e pós-graduação e interdisciplinaridade* foram abordadas como espaços de interlocuções. Salienta-se que, ao estudar a universidade de cunho comunitário, não é possível olhá-la isoladamente. É necessário estudar os conceitos que estão a ela imbricados, em seus aspectos mais abstratos, no sentido da reflexão, do pensar complexo, bem como os tempos mais recentes em que a vida está sendo escrita.

### 2.1 A essencialidade do sentido de público

Pelo fato de o *lócus* de estudo ser uma universidade que tem como uma de suas características o modelo comunitário, com caráter público não estatal, busca-se a compreensão da categoria *a essencialidade do sentido de público*, que desmembra-se em três itens: a origem do sentido de público, a comunidade e a inclusão do outro na essência do sentido de público.

#### 2.1.1 A origem do sentido de público

A concepção de público tende a estar associada ao que é coletivo e à ideia de privado, ao particular<sup>21</sup>. Mas o que é ser público? O que o termo “público” representa? Segundo Arendt, “significa, em primeiro lugar, que tudo o que vem do público pode ser visto e ouvido

---

<sup>21</sup> Em se tratando de sistema de ensino, é possível perceber o senso comum de que o sistema público é menos eficiente que o sistema particular. Contudo, segundo Brandão, “há um equívoco ligado à questão da qualidade do ensino: a ideia de que o serviço que é pago diretamente é necessariamente de melhor qualidade. Esse é um procedimento que decorre de, uma visão distorcida de público – como o que não é pago, o que é do Estado – de nocivas consequências, tanto a nível dos serviços prestados à população, quanto ao da própria atitude que gera nesta, em relação ao patrimônio público” (1985, p. 107).

por todos e tem a maior divulgação possível” (1997, p. 59). Ainda conforme Arendt, o termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. Esse mundo, prossegue o autor, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto das mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem.

O sentido de público está associado à vida humana: “ser visto e ouvido por todos é importante pelo fato de que todos vêem e ouvem de ângulos diferentes. É este o sentido da vida pública”. (Op cit, p. 67).

Para compreender de forma mais apropriada o sentido de público e privado, é necessário tecer uma retrospectiva histórica, conforme o faz Longhi:

É na cidade-Estado grega desenvolvida que a esfera da *polis* (comum aos cidadãos livres) é rigorosamente separada da esfera do *oikos* (particular a cada indivíduo). A distinção entre uma esfera de vida privada (onde os homens viviam juntos para proverem suas necessidades básicas) e uma esfera pública (onde o indivíduo por seu status de cidadão, liberto de suas necessidades de sobrevivência, podia participar) corresponde à existência das esferas de família (centro da mais severa desigualdade, onde o chefe ordenava e distribuía as tarefas de seus membros) e da *política* (que só conhecia e reconhecia os iguais, os pares) como entidades diferentes e separadas (1998, p. 42).

O público está ligado à pólis (à cidade e à política), ao passo que o privado está associado à casa e à família. A pólis<sup>22</sup> era o modelo das antigas cidades gregas, desde a Antiguidade Clássica até o período helenista, perdendo importância durante o domínio romano. Em virtude de suas características, o termo pode ser usado como sinônimo de cidade. Ainda segundo Arendt, “a pólis era para os gregos, como a *res publica* para os romanos, em primeiro lugar a garantia contra a futilidade da vida individual, o espaço protegido contra essa futilidade e reservado à relativa permanência, senão à imortalidade, dos mortais”<sup>23</sup> (1997,

<sup>22</sup> Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino, por *pólis* se entende uma cidade autônoma e soberana: “[...] às relações entre a *Pólis* e os organismos políticos menores; estes, além da família em sentido estrito, são em ordem crescente de amplitude, o *ghenos* (isto é, o conjunto dos que estão ligados a um tronco familiar comum), a *fratria* (associação de famílias com encargos de comum defesa e assistência e culto próprio) e a *tribo* (conjunto de *fatrias* que, na ausência de um eficiente poder estatal, acaba por assumir funções de grande importância)” (2007, p. 949).

<sup>23</sup> Marilena Chauí reflete sobre a pólis afirmando que “a participação no poder significava que todos os cidadãos têm o direito das discussões e deliberações públicas da *polis*, votando ou revogando decisões. Este direito possuía um sentido muito preciso. Nele, afirmava-se que, do ponto de vista político, todos os cidadãos têm competência para opinar e decidir, pois a política não é uma questão técnica (eficácia administrativa e militar) nem científica (conhecimentos especializados sobre administração e guerra), mas ação coletiva, isto é, decisão coletiva quanto aos interesses e direitos da própria *polis*” (2003, p. 405).



p.66). A origem da república<sup>24</sup> está na Roma clássica, onde primeiro surgiram instituições como o Senado. Existia a esfera privada, limitada à satisfação das necessidades básicas, e a esfera pública, na qual o indivíduo estava liberto dessas necessidades e era possível a participação. Conforme Arendt (1997), o pleno desenvolvimento da vida no lar e na família como espaço interior e privado deve-se ao extraordinário senso político do povo romano que, ao contrário dos gregos, jamais sacrificou o privado em benefício do público, ao contrário, compreendeu que essas duas esferas somente podiam subsistir sob a forma de coexistência.

Na Idade Média, a influência cristã apontou a responsabilidade política acerca do bem-estar. A moralidade cristã em contraposição a seus preceitos religiosos e fundamentais, sempre insistiu em que “cada um deve cuidar de seus afazeres e que a responsabilidade política constitui, em primeiro lugar, um ônus aceito exclusivamente em prol do bem-estar e da salvação daqueles que ela liberta da preocupação com os negócios públicos” (ARENDDT, 1997, p. 69).

Durante a Idade Média, o poder político na Europa ocidental era descentralizado: o feudalismo<sup>25</sup> limitava os poderes dos reis e os senhores feudais tinham o poder sobre o seu feudo, embora a concessão fosse feita pelo rei. Conforme descreve Longhi (1998), “para ter *fidelis* nas diversas regiões, para enraizá-los à terra, o rei concedia ao seu vassalo uma porção de terra retirada originalmente dos bens do fisco ou das Igrejas” (1998, p. 43). A partir do século XI, também houve um renascimento do comércio, atraindo camponeses, e um aumento da circulação monetária, o que valorizou socialmente as cidades e suas comunas. Ainda conforme Longhi, “a *comuna urbana* constituiu, muito provavelmente, na Itália da Idade Média, o momento de agregação política mais alto e original que já se viu na história italiana” (Op cit, p. 43).

Com a dissolução do feudalismo, apareceram as comunas, que, segundo Putnam<sup>26</sup>, “tiveram origem nas associações voluntárias que se formaram quando grupos de vizinhos juraram auxiliar-se mutuamente com vistas à proteção comum e à cooperação econômica” (1996, p. 136). Comunidade cívica, diz Putnam (Op cit), tem como atributos principais a participação cívica, a igualdade política, a solidariedade, a confiança, a tolerância e o associativismo. O

<sup>24</sup> A palavra “república” vem do latim *res publica* e quer dizer “coisa pública”.

<sup>25</sup> Segundo o dicionário eletrônico Houaiss, feudalismo é o sistema econômico, político e social que se fundamenta basicamente sobre a propriedade da terra, cedida pelo senhor feudal ao vassalo em troca de serviços mútuos (proteção por parte do senhor e servidão por parte do vassalo) e que caracteriza a sociedade feudal.

<sup>26</sup> Putnam, em seu livro *Comunidade e democracia a experiência da Itália Moderna*, examina a experiência italiana que teve início em 1970, quando foram criados novos governos regionais. Ele analisou por duas décadas, essa experiência em aspectos como a auto-organização, a cooperação, que levou a uma boa governança (1996).

efeito dos sistemas de participação cívica se deve a quatro fatores: (a) eles aumentam os custos potenciais para o transgressor em qualquer transação individual; (b) eles promovem sólidas regras de reciprocidade; (c) eles facilitam a comunicação e melhoram o fluxo de informações sobre a confiabilidade dos indivíduos; (d) eles corporificam o êxito alcançado em colaborações anteriores, criando assim um modelo culturalmente definido para futuras colaborações. Putnam constata empiricamente que a eficácia governamental e o desenvolvimento econômico estão vinculados à existência de um forte associativismo horizontal: os sistemas de participação cívica, assim como as associações comunitárias, as sociedades orfeônicas, as cooperativas, os clubes desportivos, os partidos de massa representam uma intensa interação horizontal e, quanto mais robustos forem em uma comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício mútuo.

Mesmo tendo origem remota, as comunas também são experiências presentes no século XIX. Tocqueville (1977) relata a experiência americana dos Estados Unidos, onde a comuna é a ação contínua das leis e dos costumes, são as circunstâncias e, sobretudo o tempo, que acabam por lhe dar solidez. Na comuna americana, o espírito comunal a sustenta e o habitante faz parte dela, inclusive gerindo-a. Ainda nas palavras do autor:

[...] o habitante prende-se à sua comuna porque ela é forte e independente; interessa-se por ela porque concorre para dirigi-la; ama-a porque não tem de queixar-se da sorte dentro dela; situa-se nela a sua ambição e o seu futuro; confunde-se com cada um dos episódios da vida comunal; naquela esfera restritiva que se acha ao seu alcance, procura governar a sociedade; habituar-se com as formas sem as quais a liberdade só procede por meio de revoluções, deixa-se penetrar pelo seu espírito, toma gosto pela ordem, compreende a harmonia dos poderes e por fim reúne idéias claras e práticas da natureza dos seus deveres assim como da extensão dos seus direitos (1977, p. 60).

Tocqueville (1977) faz o elogio do espírito público, da capacidade associativa e da participação cidadã dos norte-americanos e assinala as condições que podem assegurar a coexistência entre democracia e liberdade: a divisão da autoridade, a valorização das instituições locais, o federalismo, a independência da imprensa e a liberdade de associação.

Nesse sentido, na comuna, as pessoas se organizam e tomam as decisões. Pode-se compreender que o conceito de comuna se estende ao comunitário, ao que é comum. O conceito de comunidade, no mínimo, segundo Longhi (1989), indica um grupo de pessoas dentro de uma área geográfica limitada, que interagem dentro de instituições comuns e que

possuem um *sensu comum* de interdependência e integração. Nela, as relações são mais estreitas e coesas, enraizadas na família e na tradição.

Seguindo a linha histórica, observa-se que a República Romana organizou as comunidades, os agrupamentos humanos, em municípios. Conforme Ribeiro, “o município, verdadeiramente, surgiu em Roma como uma concessão do Império Romano aos povos vencidos em combate de escolherem seus representantes, continuarem a praticar o comércio e sua vida civil, entre outras funções, desde que obedecessem às leis romanas” (2004, p. 25). O autor ainda desnuda as origens etimológicas do município: a partir das palavras latinas *munus* (encargo, obrigação), *eris* (privilégios) e *capere* (receber), significando, etimologicamente, aquela entidade que obteve privilégios. De fato, no município que a vida se faz e se refaz e ele, deveria caracterizar-se por espaços de cidadania.

### 2.1.2 A comunidade<sup>27</sup> na essência do sentido de público

O conceito de comunidade é um conceito vago e continua a requerer uma definição mais precisa, devido aos sentidos atribuídos. Refere-se ao que é comum, ao que agrupa. Nesse sentido, é possível distinguir vários tipos de comunidades, como as nações que se encontram unidas por acordos políticos e econômicos, a Comunidade Européia, o Mercosul. As novas tecnologias e a internet formam comunidades virtuais e a essas unem-se comunidades escolares, entre outras.

Em se tratando do contexto europeu, este apresenta articulações regionais que se direcionam em dois sentidos: um sentido está relacionado com a *língua* como traço de união das comunidades e outro está relacionado à *educação, à ciência e à cultura*. A articulação regional relacionada à *língua* configura-se na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), criada em 1996, caracterizando-se por ser uma entidade que reúne Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, bem como por seu foro multilateral, que tem entre seus objetivos a cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social e a materialização de projetos de promoção e difusão da língua portuguesa. O tema da cidadania também está relacionado com os objetivos fundamentais enunciados na Declaração Constitutiva da CPLP e partilha do desígnio das Nações Unidas

---

<sup>27</sup> Evidencia-se que o estudo sobre a comunidade é imprescindível para esta tese, por dois motivos: pelo *locus* do estudo ser uma universidade comunitária e pela comunidade ser uma categoria conceitual que permite “o foco para enxergar mais longe”, conforme explicitado anteriormente.

que declararam o decênio 2005-2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, cujo objetivo global consiste em integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável nas diferentes formas de aprendizagem, com vista a fomentar as transformações necessárias para uma sociedade mais justa e sustentável para todos.

A articulação relacionada à *educação, à ciência e à cultura* congrega a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), que iniciou suas atividades em 1949. Caracteriza-se por ser um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contato do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Os Estados Membros de pleno direito e observadores são todos os países ibero-americanos que formam a comunidade de nações integrada por Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai e Venezuela. A sede central da sua secretaria-geral está em Madri, na Espanha.

A Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) lançou, em 2010, o documento: 2021 – Metas Educativas, a Educação que Queremos para a Geração do Bicentenário<sup>28</sup>. Entre as onze metas educativas apresentadas no documento, salientam-se: universalizar a educação primária e a secundária e ampliar o acesso à educação superior; melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar; oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo de toda vida e fortalecer a profissão docente.

O contexto europeu apresenta articulações regionais como a CPLP e a OEI. Nessa comunidade e organização, algumas temáticas estão presentes e são comuns: desenvolvimento sustentável, diferentes formas de aprendizagem, cidadania, universalização da educação primária, secundária e superior.

Partindo dos exemplos das articulações regionais que se direcionam no sentido da *língua* como traço de união das comunidades e no sentido relacionado à *educação, à ciência e à cultura*, apresentam-se a seguir pontos de reflexão em torno da sociedade, comunidade e comunitarismo, que significa pertencimento, característico de uma comunidade.

Sociedade e comunidade, para Tonnies (2003), são distintas. A comunidade designa a *forma de socialização* na qual os sujeitos, em razão de uma extração comum, de uma proximidade geográfica ou da defesa de valores idênticos, atingiram tal grau de acordo tácito

---

<sup>28</sup> A maioria dos países latino-americanos está no limiar da década do bicentenário das independências.

que se relacionam uns com os outros em atitudes de aprovação, ao passo que a sociedade designa as *esferas de socialização* nas quais os sujeitos se relacionam em nome de considerações racionais e objetivas, dando-se por objetivo a maximização recíproca do proveito individual. Comunidade, para Tonnies, é íntima, privada e informal, e sociedade, por sua vez, é pública e formal.

Já para Castells (1999), as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, uma *identidade cultural, comunal*. Para que isso aconteça, é necessário um processo de mobilização social, isto é, as pessoas precisam participar de movimentos urbanos pelos quais são revelados e defendidos interesses em comum, e a vida é, de algum modo, compartilhada, podendo um novo significado ser produzido. Prossegue o autor destacando que as comunidades locais, construídas por meio da ação coletiva e preservadas pela memória coletiva, constituem fontes específicas de identidades. Ainda de acordo com Castells, no mundo atual, as comunidades são construídas a partir dos interesses e anseios de seus membros, o que faz delas fontes específicas de identidade. Nas ideias de Castells, há pistas para entender os processos identidade, objetivos e interesses comuns, a participação em prol desse objetivo, o sentimento de pertença, oriundo da identidade, bem como entender os processos comunitários da contemporaneidade.

Seguindo a linha de pensamento sobre a comunidade, faz-se necessário refletir sobre o conceito de comunidade e comunitarismo, o qual tem como tese central a necessidade de preocupar-se com a comunidade. Schmidt (2011), em seu texto “Comunidade e Comunitarismo” apresenta as principais matrizes teóricas e as concepções que caracterizam o comunitarismo ao longo do pensamento ocidental. Salienta que *comunitarismo é o pensamento que se preocupa fundamentalmente com a comunidade* – e não com o Estado ou o mercado. Ou, em outras palavras, *o pensamento que confere destaque à comunidade na construção da boa sociedade*.

Schmidt aponta nove matrizes teóricas do pensamento comunitarista ocidental:

- a) *filosofia grega*: tradição aristotélica como primeira matriz do comunitarismo;
- b) *tradição judaica-cristã*: a comunidade é o princípio central do antigo e novo Testamento, bem como da teologia e do pensamento social de judeus e cristãos até hoje;
- c) *tradição utópica*: a sociedade de utopia imaginada por More, na qual comunidade e igualdade são características centrais da vida dos utopianos;
- d) *liberalismo*: vertente liberal e racionalista que se estabeleceu na Europa no século XVII e XVIII sendo uma corrente anticomunitária, individualista, que colocou o indivíduo como

elemento primário e as relações sociais como elemento secundário na explicação do mundo humano;

e) *ideário socialista e anarquista*: os princípios da renovação seriam o apoio mútuo, a cooperação, a solidariedade. A nova sociedade deveria ser construída com o fortalecimento de pequenas sociedades comunitárias e federações;

f) *estudos sociológicos sobre comunidade*: alguns sociólogos que contribuem para a análise do tema comunidade: Durkheim, Weber, Parsons, Bauman, entre outros;

g) *pensamento autoritário*: ideal democrático enfraquecido e a noção de indivíduo e de direitos individuais. Os movimentos comunistas e fascistas simplesmente desprezam o termo individual, seja em favor da classe social, seja em favor do Estado;

h) *republicanismo e as teorias do capital social*: civismo, ênfase no bem comum e valorização da história de vida comum. A aproximação entre capital social e a comunidade no campo da política está na defesa da participação dos cidadãos nos assuntos públicos;

i) *comunitarismo responsivo*: liderado por Amitai Etzioni (1999), é a formulação mais consistente e propositiva do pensamento comunitarista atual. Os elementos centrais: a boa sociedade é aquela na qual as pessoas se tratam mutuamente como fins e não meios e em que há equilíbrio entre ordem social e autonomia individual, responsabilidade e direitos; complementariedade entre estado, comunidade e mercado; relevância da moral na transformação da sociedade, paradigma sociopolítico.

Schmidt (2011) enfatiza que a essas nove matrizes do pensamento comunitarista elencadas dão contornos para identificar as contribuições comunitaristas para a formulação de alternativas políticas e sociais capazes de dar conta de grandes dilemas da sociedade atual como a fragmentação social, as desigualdades, a pobreza, as guerras, a baixa participação política e os encontros étnicos e os riscos ambientais. Salienta ainda que, a partir dessas matrizes, pode-se obter um rol de ideias, noções e temas e destaca seis tópicos sobre a comunidade: (a) *a comunidade é condição ontológica do ser humano*; (b) *oposição ao individualismo e ao coletivismo*; (c) *oposição ao gigantismo estatal*; (d) *primazia dos valores pessoais sobre os valores do mercado*; (e) *subsidiariedade, poder local, associativismo e autogestão*; (f) *fraternidade, igualdade e liberdade*. O legado histórico do comunitarismo e o sentido que este expressa de “pertencer a” conduz à reflexão do papel das comunidades na construção dos modelos de universidade comunitária.

Ao apontar as nove matrizes teóricas do pensamento comunitarista ocidental, Schmidt sinaliza para sociólogos que contribuem para análise do tema comunidade, entre eles, Bauman. Em seu livro *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, Bauman (2003)

afirma que “a comunidade é um lugar ‘cálido’, um lugar confortável e aconchegante (...) Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos que estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto” (p. 7). Infelizmente, esse é um ideal que não passa no teste da realidade. A realidade é, ao contrário, “não comunitária” e a insegurança está cada vez mais presente. Salienta que a revolução industrial foi possível a partir do rompimento dos laços comunitários tradicionais, da quebra das velhas e rígidas rotinas das redes de interação comunitária e da transformação dos trabalhadores em *massa*. A indústria necessitava trabalhadores despidos da antiga roupagem de hábitos comunitários, requeria hábitos flexíveis, próprios das exigências do ambiente de fábrica. “A guerra contra a comunidade foi declarada em nome da libertação do indivíduo da inércia da massa” (2003, p. 30).

O autor, a partir de uma visão ética em contraponto a uma visão estética, coloca em cena o que as agendas sociais de hoje deixaram de lado, qual seja a questão fundamental da justiça distributiva diante das diferenças e a defesa da igualdade de direitos por recursos da grande maioria da população. Faz a distinção entre comunidade *estética* e *ética*. Salienta que a característica comum da *comunidade estética* é a natureza superficial e transitória dos laços que surgem entre seus participantes. Esses laços são descartáveis e poucos duradouros e, neste caso, não tecem entre seus membros uma rede de responsabilidades éticas e de compromissos a longo prazo. Os vínculos estabelecidos são *vínculos sem consequências*.

Já a *comunidade ética*, para Bauman (2003), seria o oposto da comunidade da comunidade estética. Ela teria que ser tecida de compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis e que, graças à sua durabilidade institucionalmente garantida, teria de poder ser tratada como variável dada no planejamento e nos projetos de futuro. Os compromissos dessa comunidade seriam o “compartilhamento fraterno”. Bauman reflete sobre a comunidade no ambiente da globalização e da *modernidade líquida*, a sociedade caracterizada pela impermanência, volatilidade e inconstância. Exclusão social, globalização da desigualdade e disseminação da insegurança são aspectos centrais dessa sociedade, uma sociedade de risco, que inviabiliza a construção de comunidades éticas, estáveis, de compromisso continuado entre os indivíduos. Afirma Bauman que a retórica comunitária é uma reação à liquefação da vida moderna. Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, “só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e de responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos (2003, p.134).

Embora o conceito de comunidade seja amplamente usado em várias situações e por vários autores, não se pode negar que o termo comunidade se vincula a interesses comuns e interesses públicos, o que supõe a inclusão do outro.

Brandão (2008) salienta que se percebe e se pensa o público como tudo o que, não sendo particular; como a propriedade ou a posse de alguém, acaba sendo do governo ou do poder público. Afirma também que o bem comum é tudo aquilo que as pessoas de uma comunidade possuem e compartilham coletivamente, sentindo-se corresponsáveis. Bem comum é aquilo que, não sendo propriedade de ninguém, nem do poder público, é uma posse e é um benefício de todos, por igual, é um bem público.

Bens públicos, segundo Brandão (2008), são públicos porque pertencem à Polis. E são públicos porque têm a ver com o *populus*, que quer dizer “povo”, pessoas de uma mesma cidade, de uma comunidade. Um bem é público porque é algo de posse e proveito coletivo e solidário. Porque, não pertencendo a alguém em particular, pertence em comum a todos.

Diante do entendimento da comunidade e do bem público, é necessário inferir sobre o processo em que a comunidade estabelece sua territorialidade.

### **2.1.3 A inclusão do outro na essência do sentido de público**

Considera-se importante ressaltar que, para este estudo, a perspectiva habermasiana da *inclusão do outro* tem caráter alicerçador para a RedSig. Nesse propósito, foram selecionados alguns tópicos essenciais: fronteiras da comunidade, concepção liberal e republicana de política, política como um *médium* da interdependência e o reconhecimento mútuo e da integração social, diferença entre direito subjetivo e político e o bem comum.

No contexto do público e das relações dos sujeitos sociais em comunidade, Habermas reflete sobre a responsabilização solidária pelo outro *como um dos nossos*, se refere ao “nós” flexível numa comunidade que resiste a tudo o que é substancial e que amplia constantemente suas fronteiras porosas. A inclusão do outro, na visão habermasiana, significa “que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos uns aos outros – e querem continuar sendo estranhos” (2007, p. 8). A comunidade projetada de modo construtivo não é um coletivo que obriga seus membros uniformizados à afirmação da índole própria de cada um. *Inclusão*, segundo ele, não significa confinamento dentro do próprio e fechamento diante do alheio.

Essa perspectiva habermasiana possibilita o entendimento do sentido comunitário e das relações que se estabelecem nesse contexto. Habermas faz distinções entre as *compreensões liberal e republicana de política*, do ponto de vista dos conceitos de “cidadão



do Estado” e “direito” e segundo a natureza do processo político de formação da vontade. Para Habermas, o processo democrático, *na concepção liberal*, cumpre a tarefa de programar o Estado para que se volte ao interesse da sociedade: imagina-se o Estado como aparato da administração pública, e a sociedade como sistema de circulação de pessoas em particular e do trabalho social dessas, estruturada segundo leis de mercado. A política, sob essa perspectiva, e no sentido de formação política da vontade dos cidadãos, tem a função de congregar e impor interesses sociais em particular mediante um aparato estatal já especializado no uso administrativo do poder político para fins coletivos. Na *concepção republicana*, a política não se confunde com essa função mediadora; mais do que isso, é constitutiva do processo de coletivização social como um todo. Habermas concebe a política como um *medium* em que os integrantes de comunidades solidárias surgidas de forma natural se conscientizam de sua *interdependência mútua* e, como cidadãos, dão forma e prosseguimento às relações preexistentes de *reconhecimento mútuo*, transformando-as de forma voluntária e consciente numa associação de jurisconsortes livres e iguais. Assim, na visão habermasiana, a arquitetura liberal do Estado e da sociedade sofre uma mudança importante. Ao lado da instância reguladora descentralizada do mercado, ou seja, ao lado do poder administrativo e dos interesses próprios, surge também a solidariedade como terceira fonte de *integração social*.

Na visão habermasiana, os dois enfoques concorrentes, o liberal e o republicano, resultam em diversas consequências nas concepções de cidadão do Estado. Na concepção liberal, segundo Habermas (2007), determina-se o *status* dos cidadãos conforme a medida dos direitos individuais de que eles dispõem em face do Estado e dos demais cidadãos. Os cidadãos, sendo portadores de direitos subjetivos, poderão contar com a defesa do Estado desde que defendam os próprios interesses nos limites impostos pelas leis – e isso se refere igualmente à defesa contra intervenções estatais que excedam ressalva interventiva prevista em lei. Nesse sentido, Habermas diferencia *direito subjetivo e direito político*. Para ele, nos *direitos subjetivos*, as pessoas do direito se veem livres de coações externas. Também os *direitos políticos* têm a mesma estrutura: oferecem aos cidadãos a possibilidade de conferir validação a seus interesses particulares, de maneira que estes possam ser agregados a outros interesses privados (por meio de votações, formação de corporações parlamentares e composições de governos) e, afinal, transformados em uma *vontade política* que exerce influência sobre a administração. Dessa maneira, os cidadãos, como membros do Estado, podem controlar se o poder estatal está sendo exercido em favor do seu interesse.

Seguindo o pensamento de Habermas, de acordo com a concepção republicana, os direitos de cidadania, direitos de participação e comunicação política são, em primeira linha, direitos positivos. Eles não garantem liberdade em relação à coação externa, mas sim a “participação em uma práxis comum, por meio de cujo exercício os cidadãos só então se tornam o que tencionam ser – sujeitos politicamente responsáveis de uma comunidade de pessoas livres e iguais” (2007, p. 280).

Em uma visão republicana, o objetivo da comunidade, o bem comum, consiste substancialmente no sucesso de seu empenho político em definir, estabelecer, tornar efetivo e manter vigente o conjunto de direitos que melhor se ajuste às condições e costumes dessa comunidade: por outro lado, em uma visão liberal contrastante, os direitos baseados em um direito superior proporcionam as estruturas transcendentais e as limitações de poder necessárias para que essa busca pluralista de interesses diversos e conflitivos possa avançar de forma tão satisfatória quanto possível.

A geração de poder comunicativo e de direito legítimo torna necessário que os cidadãos não recorram a seus direitos democráticos exclusivamente como se eles fossem liberdades subjetivas, ou seja, a partir de interesses próprios, mas sim enquanto autorizações legítimas a um emprego público das liberdades comunicativas, ou seja, a um emprego delas orientado pelo *bem comum*. Nesse sentido, Habermas focaliza o cidadão e seus direitos. Assim, é imprescindível compreender a modernidade e a pós-modernidade.

## **2.2 Movimentos interpretativos da universidade e sua inserção**

Para compreender melhor os movimentos interpretativos da universidade e sua inserção, é necessário entender o conceito de territorialidade como espaço social e, em seu bojo, a dinâmica territorial do desenvolvimento e o desenvolvimento local; bem como o papel dos intelectuais como intérpretes na pós-modernidade, traduzindo afirmações feitas no interior de uma tradição baseada em termos comunais, a fim de que sejam entendidas por integrantes de outra tradição, tornam-se chaves importantes a serem aqui consideradas.

### **2.2.1 A territorialidade<sup>29</sup> como espaço social**

As palavras região e território, muitas vezes, são tratadas como sinônimos. Etimologicamente, a palavra região, segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa,

---

<sup>29</sup> O estudo da territorialidade tem caráter essencial nesta tese, pelo fato de ser uma categoria conceitual, assim como a comunidade.

vem do latim *regionalis*, que significa grande extensão do terreno, território que se distingue dos demais por possuir características próprias. Território é uma palavra que deriva do latim terra e *torium* significando terra pertencente a alguém. Segundo Haesbaert (2010), a territorialização do espaço ocorre pelos processos de apropriação, seja ela simbólica ou concreta. Ao fazer a distinção entre territorialização e regionalização, Haesbaert sinaliza que a territorialização tende a ser dirigida sempre mais para o campo das práticas e dos sujeitos sociais em sua esfera concreta de produção do espaço e a regionalização tem muito mais trânsito no sentido epistemológico enquanto princípio de “recorte analítico” do espaço, através de determinados critérios propostos pelo investigador, ou no caso do planejamento estatal, pelo planejador.

Dallabrida e Becker (2000) também esclarecem conceitos importantes a este respeito, tais como: espaço, região e território. Segundo os autores, o **espaço** refere-se à totalidade dos lugares, entendendo lugar como a expressão materializada do globo, produzido na articulação contraditória entre a mundialidade e a especificidade. A **região** é uma especificação de uma totalidade (espaço), da qual faz parte por meio de uma articulação que é, ao mesmo tempo, funcional e espacial. Regionalizar seria, então, a tarefa de dividir o espaço segundo diferentes critérios que são devidamente explicitados e que variam segundo as intenções explicativas de cada conceito. É lugar das relações, relações sociedade natureza e homens-homens, em função disso, espaço de ação e de poder. Humanamente, o conceito de **território** pressupõe a preocupação com o destino, a construção do futuro. Nesse sentido, a região é entendida como uma dimensão particular da realidade, um recorte.

Ao fazer a distinção entre regionalismo de regional e universalismo de universal, Pozenato (2009) salienta que regionalismo e universalismo correspondem a uma programação, a uma decisão fundada em pressupostos ideológicos e em convenções estéticas. O regional se opõe ao nacional enquanto critério externo de demarcação de um *corpus*, é uma forma do particular.

O conceito de *Dinâmica Territorial do Desenvolvimento* é abordado por Dallabrida e Becker (2000) e diz respeito às diferentes formas de os atores/agentes locais/regionais organizarem-se para atuarem no processo de ordenamento/reordenamento do território, na linguagem do geógrafo, ou, na do economista, para atuarem no processo de desenvolvimento local/regional.

Para Milton Santos, o sentido da palavra territorialidade pode ser concebido

[...] como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence...esse sentimento de exclusividade e limite ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado. Assim, essa ideia de territorialidade se estende aos próprios animais, como sinônimo de área de vivência e de reprodução. Mas territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos é privilégio do homem (2001, p. 19).

O local é a existência de um território, com relações e inter-relações pessoais e institucionais entre indivíduos e organizações com força agregadora de identidade comum. É um espaço ambíguo, tecido por solidariedade e alimentado por relações de confiança, mas também o terreno onde se movimentam os atores e instituições, no qual ocorre a ação, os conflitos, local da diversidade, variedade e imprevisibilidade.

Tendo por base os conceitos apresentados, será considerado, para este estudo, o termo territorialização, ao se tratar de desenvolvimento, pelo fato de o território ser considerado o lugar das relações e das ações. Já o conceito de regionalização será utilizado para demarcar o *corpus*, o recorte analítico para a proposta de estudo.

A palavra desenvolvimento sinaliza a ideia de crescimento econômico, social e político de um país, região, comunidade. Para melhor entendimento sobre o desenvolvimento local, Amaro (2009) faz uma retrospectiva histórica desse conceito.

**Quadro 1 - Histórico do conceito de desenvolvimento local**

<b>Data</b>	<b>Histórico</b>
<b>1950</b>	Definição de desenvolvimento e aplicação de ajuda aos novos países independentes (antigas colônias europeias), chamados de “subdesenvolvidos” que, afirmava-se, teriam muito a aprender com os países “desenvolvidos” (antigas potências colonizadoras)
<b>1970</b>	Afirmação científica do conceito
<b>1980</b>	Proposta do “Programa Iniciativas Locais de Emprego” da OCDE e sua importância na definição das políticas europeias de combate ao desemprego e à pobreza e exclusão social na União Europeia
<b>1990</b>	Reconhecimento político-institucional pelo PNUD* e pela OIT*

Fonte: elaborado com base em Amaro (2009)

Nota: PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

OIT – Organização Internacional do Trabalho

Percebe-se que, inicialmente, a questão do desenvolvimento estava atrelada à ajuda dos países desenvolvidos para com os novos países independentes, mas “subdesenvolvidos”. Na década de 1980, o desenvolvimento estava vinculado a iniciativas locais de emprego, desencadeada pela OCDE. Essa vinculação assumiu importância na definição de políticas europeias de combate ao desemprego. E, mais recentemente, na década de 1990, o conceito de desenvolvimento local aparece em documentos do PNUD e da OIT. A partir do histórico do

conceito de desenvolvimento local, Amaro sinaliza para a definição de desenvolvimento local como

[...] o processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo a comunidade o protagonismo principal nesse processo e segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas. (...) corresponde sobretudo a uma multiplicidade assinalável de iniciativas de base local, a partir das quais, atores locais, de muitos tipos e numa variedade de situações, tentam encontrar repostas para os problemas colocados pelas crises econômicas, tecnológicas, ambientais e políticas (2009, p. 108).

Dando prosseguimento, Amaro (2009) afirma que as respostas locais devem vir ao encontro dos problemas econômicos (crises setoriais, falências e fechamento de empresas, desestruturação das economias locais); sociais (desemprego, pobreza e exclusão social, ausência de respostas sociais para o acompanhamento dos mais novos e dos mais velhos), culturais (marginalização ou descaracterização das identidades, dos valores culturais e dos patrimônios locais, homogeneização cultural) e ambientais (destruição dos ecossistemas locais, falta de saneamento básico, ameaças à qualidade de vida, extinção de espécies, desflorestação). E define o desenvolvimento local a partir de 10 atributos:

- Um processo de mudança, levando à melhoria do bem-estar e das condições de vida da população;
- Centrado em uma comunidade territorial de pequena dimensão definida pela existência de uma identidade comum;
- Suas motivações são a resposta a necessidades básicas da comunidade;
- Mobilização das capacidades locais;
- Metodologias participativas e de “empowerment” (delegação de poderes de decisão) da comunidade local (do ponto de vista individual e coletivo);
- Contribuição de recursos exógenos, capazes de mobilizar e fertilizar os recursos endógenos (e não de os substituir ou inibir);
- Perspectiva integrada na abordagem dos problemas e das respostas;
- Trabalho de parceria, articulação de vários atores, protagonistas e instituições locais;
- Impacto tendencial em toda a comunidade;
- Uma grande diversidade de processos, dinâmicas e resultados (2009, p. 111).

Nessa acepção de desenvolvimento, Amaro sinaliza para uma outra perspectiva metodológica de abordagem dos processos de desenvolvimento, a que designou de *Desenvolvimento Comunitário*, centrado na comunidade local e no seu território, com as consequências em termos teóricos e práticos daí resultantes.

Endossam esses atributos Dallabrida e Becker (2000), ao conceituar **desenvolvimento local/regional**, que se refere a um determinado processo de territorialização que contempla a dimensão da reterritorialização, capaz de estimular as potencialidades e contribuir para a superação dos desafios locais/regionais, que privilegie a dimensão da inclusividade, capaz de eliminar privações ou não liberdades, capaz de promover os atores/agentes regionais à

condição de sujeitos, que envolva os territorializados, os que estão em processos de desterritorialização e os já desterritorializados, potencializando sua capacidade de autoorganização, implementando uma dinâmica territorial do desenvolvimento mais autônoma, não privatista, menos desigual.

Se a ideia de território pressupõe enraizamento local, ordem, construção de identidades coletivas e individuais, o conceito de desterritorialização atribui a ideia de mobilidade, desenraizamento. Milton Santos salienta que os homens mudam de lugar, mas também os produtos, as mercadorias, as imagens, as ideias e isto indica a ideia de *desterritorialização*, definida como “uma outra palavra para significar estranhamento, que é, também, desculturização” (2010, p. 597). Convergem com esse conceito Dallabrida e Becker (2000), ao afirmarem que a *desterritorialização* caracteriza-se por toda forma de ocupação ou apropriação do espaço que provoca diferentes formas de *desterritorialização*. A *reterritorialização* caracteriza-se por um processo de assentamento dos desterritorializados, dando-lhes novamente, o sentido de apropriar-se de algo que perderam ou nunca tiveram, e que é indispensável para sua sobrevivência.

Ianni (1998), ao referir-se sobre as consequências da globalização do mundo sobre os territórios, destaca que estes e as fronteiras, os regimes políticos e os estilos de vida, as culturas e as civilizações, parecem mesclar-se, tensionar-se e dinamizar-se em outras modalidades, direções ou possibilidades. As coisas, as gentes e as ideias movem-se em múltiplas direções, desenraízam-se, tornam-se volantes ou simplesmente desterritorializam-se. Alteram-se as sensações e as noções de próximo e distante, de lento e rápido, instantâneo e ubíquo, passado e presente, atual e remoto, visível e invisível, singular e universal.

A globalização tem efeitos que incidem sobre os territórios, podendo, em algumas circunstâncias, descaracterizá-los. Por outro viés, a ação educativa presente no território pode contribuir para experiências locais discentes e docentes. Ayed (2011) denomina *territorialização da ação educativa* a uma leitura da escola em uma perspectiva social: inscrição da escola em um ambiente local; contribuição do território para a experiência escolar dos alunos e dos profissionais, assim como aumento ou redução das desigualdades escolares.

Outro conceito associado ao território é o de *governança local*. Segundo Ferreria (2009), a origem do conceito de tal expressão é encontrada na ideia de orientação. Para muitos autores, a “orientação” é feita pelo Estado, pelo estadista ou por outros. Mas também é usada para descrever a governança das empresas, das universidades, das profissões. Representa um modo específico de coordenação de atividades complexas e interdependentes, envolvendo

redes de atores estatais e não estatais. Assinala uma mudança nos modos de coordenação da centralidade nas formas hierárquicas ou do mercado para a noção de redes, comunidade ou associações. “Governança local reporta-se às políticas, interações ou instituições que coordenam as relações sociais num território limitado, cuja característica principal é a proximidade física” (2009, p. 213).

No contexto territorial, existe uma demanda de que as Instituições de Ensino Superior representem a principal mola propulsora do desenvolvimento nos âmbitos humano, social e econômico, na medida em que produzem conhecimento da/ com/ para a sua realidade. Na perspectiva das IES e do desenvolvimento em vários âmbitos, é necessária a “inclusão do outro”, dos que pertencem ao território, dos desterritorializados e dos reterritorializados, dos conhecidos e dos estranhos à comunidade.

### **2.2.2 Os intelectuais como intérpretes na pós-modernidade**

A essencialidade do estudo da modernidade e da pós-modernidade, dos legisladores e intérpretes, tem entre seus objetivos para esta tese: compreender a universidade e a pós-graduação nesse contexto e configurar-se como parte integrante da RedSig. Para tal, inicialmente far-se-á um breve contexto do século XX, em termos populacionais, democráticos e educacionais. A seguir, a modernidade e a pós-modernidade, os legisladores e intérpretes, sob o “olhar” de Bauman, demarcam aspectos como a educação, a Europa como colonizadora, a pluralização e a necessidade dos intelectuais como *intérpretes* no contexto pós-moderno.

O século XX foi marcado por fatos que mudaram a história da humanidade, bem como a instituição universidade. Blainey (2008) aponta alguns eventos da história do século XX: as duas maiores guerras mundiais, a ascensão e a queda dos regimes comunistas, o colapso econômico, o declínio das monarquias e grandes impérios da Europa, a corrida espacial, o surgimento de computadores, as descobertas na medicina, o impacto do automóvel, a viagem ao espaço, as comunicações sem fio e os aviões, o papel da mulher e do movimento ecológico, a emancipação do Terceiro Mundo, as mudanças no cristianismo e no islamismo e as línguas globais.

Em termos de *ciudades*, em 1890, a grande maioria dos povos vivia próxima à água, em vilarejos onde se pescava e cultivava a terra. Em termos nacionais, em 2010, a população urbana do Brasil representava 84,4% (IBGE, 2010). Sendo a população brasileira

majoritariamente urbana, há de se questionar de que forma as cidades se organizam para atender a população, bem como de que forma configura-se a dinâmica social.

Em termos *democráticos*, a maioria das pessoas no mundo não podia votar. No início do século XX, o “Brasil era considerado um gigante adormecido que um dia poderia despertar” (BLAINEY, 2008, p. 121).

Em termos *educacionais*, no início do século, segundo Blainey, no contexto internacional, milhares de congregações cristãs da América do Norte, da Europa, Nova Zelândia e de outros lugares financiavam pelotões de missionários, tanto homens como mulheres, com o objetivo de criar – com o beneplácito de um governo colonial – igrejas, hospitais e escolas. No contexto nacional, em torno de 1950, o analfabetismo atingia 50% da população brasileira. Em 2010, a maior taxa de analfabetismo centrava-se na população de 15 a 59 anos, atingindo o índice de 9,6% (IBGE, 2010). Mesmo com significativa redução em 53 anos, ainda não se erradicou o analfabetismo, o que leva a uma negação do exercício pleno da cidadania. O alfabetismo funcional<sup>30</sup>, em 2001, atingia 61% da população brasileira, e, em 2011, atingia 73%. Isso significa que apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Esses dados revelam a fragilidade do sistema educacional no âmbito da educação básica e sinaliza para importância dos cursos de formação de professores ministrados nas instituições de ensino superior e da pesquisa para conhecimento e intervenção na realidade. O problema do analfabetismo vem arrastando-se por gerações, como um estigma que os números continuam confirmando, eis que, mesmo com redução de índices, ele ainda existe.

Nas primeiras décadas do século XX, na Inglaterra, segundo Lawn (2000), a ideia do crescente número de docentes gerava pânico acerca do perigo social que eles representavam para a ordem natural das coisas. Selecionar as pessoas para tornarem-se professores e controlá-las no seu trabalho começou a ser visto como cada vez mais importante. Mas ao longo do século XX, essa ideia mudou e os professores foram importantes, local e nacionalmente, como membros de referência de uma comunidade/ou como trabalhadores em

---

<sup>30</sup> Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Para o Instituto de Alfabetismo Funcional (Inaf), o indicador de alfabetismo funcional, revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas. Dessa forma, pretende-se que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas. Disponível em: [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por)



um serviço público essencial, funcionando, quer como audiência (potencial suporte para), quer como membros (parte) de um novo grupo que tentava ganhar poder.

Considera-se importante esta breve retrospectiva do século XX para poder adentrar nas questões da modernidade e da pós-modernidade. Bauman, em seu livro *Legisladores e Intérpretes* (2010), procura entender o papel do intelectual no contexto variante da modernidade e da pós-modernidade. A preocupação do autor é a de perceber e refletir sobre a dinâmica do pensamento nesses contextos factuais do próprio desenvolvimento social, político, artístico e filosófico. “Entramos em um modo de viver enraizado no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar” ( p. 13).

Com relação à *educação*, Bauman (2010) sinaliza que esta foi uma resposta do tipo “gerenciador da crise”, uma tentativa desesperada de regulamentar o desregulamentado, de introduzir ordem em uma realidade social que antes já fora expropriada dos seus próprios dispositivos de auto-ordenamento. A ideia da educação significava o direito e o dever do Estado de formar (mais bem expresso no conceito alemão de *Bildung*<sup>31</sup>) seus cidadãos e guiar sua conduta, representando o conceito e a prática de uma sociedade administrada.

A *Europa*, afirma Bauman (2010), punha o ponto de referência do tempo objetivo em movimento, anexando-o firmemente a seu próprio ímpeto de colonizar o futuro, como havia colonizado o espaço circundante. Corrobora com este aspecto Santos (2007), ao descrever sobre a relação *colonizador – colonizado*, que representa a espera paciente de que alguém ou algo superior tome a iniciativa, faça algo, ou a *teoria do império*, apregoada por Nóvoa (2000) nos processos de colonização e de dependência. Bauman salienta que no século XX ou na época imediatamente precedente ao advento da modernidade, a Europa passou por um período de incerteza.

Ao diminuir as questões relacionadas à colonização, emergem as questões relacionadas à pluralização. Bauman (2010), ao referir-se à pluralização, salienta o que Habermas observa: a pluralização de universos divergentes do discurso, e salienta dois tipos distintos de pluralismo: um derivado da *divisão do trabalho* de vários tipos, a separação mútua de discursos preocupados com a verdade, e outro, a pluralização de *discursos comuns* e tradicionalmente contextualizados, as quais reclamam a localização da verdade, do julgamento e do gosto que a modernidade recusou e quis superar na prática. O pluralismo, segundo Bauman (2010), clama por urgência por especialistas em tradução entre tradições

---

<sup>31</sup> *Bildung* (alemães Kant e Humboldt), relacionado à auto-formação e ao cultivo de si.

culturais. “Um novo papel que os intelectuais podem desempenhar com utilidade, dado seu poder e perícia acumulados: o papel de **intérpretes**” (2010, p. 196, grifo nosso).

O papel de intérpretes se resume à arte da conversação civilizada, segundo Bauman. Este é naturalmente um tipo de reação ao conflito permanente de valores para o qual os intelectuais, graças a suas habilidades discursivas, estão mais bem preparados. Falar com as pessoas ao invés de brigar com elas, entendê-las em vez de repudiá-las ou aniquilá-las como mutantes, incrementar sua própria tradição bebendo com liberdade na experiência de outros grupos, ao invés de excluí-los. É isso que a tradição própria dos intelectuais, constituída pelas discussões em curso, prepara as pessoas para fazerem bem. A arte da conversação civilizada é algo que o mundo pluralista necessita com premência. “Conversar ou sucumbir”, afirma Bauman.

É em comunidade e não no progresso universal do gênero humano, que os intelectuais do Ocidente tendem a buscar os fundamentos seguros de seu papel profissional e distinguir entre o *papel intrínseco* (intracomunitário) e o *papel extrínseco* (intercomunitário), respectivamente de legisladores e intérpretes. Revela a comunidade – este nome filosófico para um território dentro do qual os intelectuais ainda podem desdobrar suas capacidades legislativas – em primeiro lugar como um postulado, um projeto, uma estratégia, uma declaração de intenção e a ação que a segue. O problema não é “que coleção particular de homens pode ser descrita como uma verdadeira comunidade”, mas a que coleção particular nós dirigimos o tipo de comportamento visto como válido, efetivo, e por isso “racional” dentro de uma “comunidade” (2010, p. 201).

Quanto ao papel dos intelectuais, Bauman anuncia que na **modernidade** estes são **legisladores**. Fazem afirmações autorizadas, solucionam controvérsias de opiniões. Possuem autoridade para arbitrar derivada do conhecimento objetivo superior. Na **pós-modernidade**, são **intérpretes**, traduzem afirmações feitas no interior de uma tradição baseada em termos comuns, a fim de que sejam entendidas por integrantes de outra tradição. Objetivam facilitar a comunicação entre participantes autônomos (impedindo distorções de significados), e não mais selecionar a melhor ordem social. Para Bauman, o novo papel dos intelectuais em um mundo plural se caracteriza pelos **intérpretes**. Estes exercem o papel central em um mundo plural, já que deles depende a comunicação entre tradições culturais diversas, promovem a “arte da conversação civilizada” e são atuantes “**dentro**” das comunidades (“**entre**” comunidades é o espaço privilegiado do intelectual-intérprete).

Ao detalhar sobre a modernidade e a pós-modernidade, bem como sobre o papel dos legisladores e intérpretes, faz-se necessário compreender de que forma a universidade e a pós-graduação estão inseridas neste contexto.

### 2.3 Universidade e pós-graduação

A universidade, por ser uma instituição complexa, requer “olhares” complexos e plurais<sup>32</sup>. Nesse sentido, é necessário estudar os conceitos que estão a ela imbricados, em seus aspectos mais abstratos, no sentido da reflexão, do pensar complexo, bem como os tempos mais recentes em que a vida está sendo escrita.

Ao refletir sobre educação e sociedade, Elias (1994) analisa como a sociedade é compreendida e a maneira como as pessoas formam essa sociedade e entendem a si mesmas: a autoimagem e a composição social – aquilo que chama de *habitus* dos indivíduos. Expressa o conceito fundamental da balança nós-eu, que indica que a relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas.

Ao diferenciar sociedade do conhecimento e economia do conhecimento, Hargreaves (2003) afirma que *a sociedade do conhecimento* processa informação de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a inventividade, desenvolver a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las. Já *a economia do conhecimento* leva as pessoas a colocarem o interesse próprio antes do bem social, a se entregarem ao consumo em vez de se envolver com a comunidade.

A universidade está imersa na sociedade do conhecimento e na economia do conhecimento, tendo em vista o papel que desempenha no desenvolvimento das ciências e da tecnologia. Castells (1999) deixa clara tal questão quando afirma que a capacidade tecnológica de concorrer na economia global tem a ver com a “articulação adequada de ciência, tecnologia, gerenciamento e produção em um sistema de níveis complementares, em que cada nível é abastecido pelo sistema educacional dotado de recursos humanos com as qualificações e em quantidades necessárias” (1999, p. 121).

---

<sup>32</sup> A opção por vários autores internacionais, mais especificamente europeus, deve-se ao fato do contato destes, de forma direta ou indireta, por ocasião da realização do Doutorado Sanduiche, realizado na Universidade de Lisboa. Também salienta-se que a literatura mais ampla usada nesta tese permite a ampliação das possibilidades interpretativas no campo, em uma perspectiva interdisciplinar. Sabe-se do risco que esta escolha encerra, porém, na complexidade da universidade e da pós-graduação, a opção pela literatura mais ampla configura-se como uma necessidade interpretativa.

A etimologia da palavra universidade, segundo o dicionário Houaiss, vem do latim *universitas*, que significa universalidade, totalidade; companhia, corporação, colégio, associação. Conforme analisa Chauí (2001), a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade da qual faz parte. Não é nenhuma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada. A universidade é o lugar de produção de conhecimento e isto se dá por meio da prática e do desenvolvimento da pesquisa. Como instituição eminentemente social, a universidade deve ser comprometida com a difusão dos conhecimentos, seus avanços e com a ampliação da cidadania. A essência da educação como um todo é social. Segundo Durkheim, “a educação é algo eminentemente social. A educação é uma socialização da geração jovem” (2011, p. 10).

Vale destacar que a Universidade não é a única instituição que produz ciência, mas o faz por meio de procedimentos próprios. Segundo Franco, “a universidade como instituição do conhecimento por excelência, cuja natureza é marcada pelo duplo papel de formação das novas gerações e produção do conhecimento é *habitat* propício para desencadear a força estratégica da produção da pesquisa científica” (2009, p. 92).

A universidade, para Freire (2003), tem dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente; o outro o em que produzimos o novo conhecimento. O desafio contemporâneo para a educação brasileira, segundo Severino (2012), continua sendo o compromisso com a formação cultural das pessoas, em todas suas dimensões existenciais, e que, no que lhe cabe essa formação, pressupõe um necessário e permanente envolvimento com o processo de construção do conhecimento, com o processo de pesquisa.

A universidade é o espaço central e estruturante da vida social. A ascensão para níveis superiores de escolaridade, principalmente no ensino superior, constitui-se como novas expectativas e aspirações dos acadêmicos e das respectivas famílias, embora, no Brasil, muitos jovens ainda não tenham acesso a esse nível de ensino. Segundo Musselin (2011), o perímetro do ensino superior, também designado terceiro grau para melhor marcar a continuidade com a formação primária e secundária, evoluiu consideravelmente ao longo do último século. Corrobora Nóvoa com o tema ao afirmar que “a função maior na Universidade é proporcionar às pessoas os instrumentos da cultura e do pensamento” (2011, p. 2).

Assim, para que a universidade possa cumprir com sua função social, “precisa sair de seus muros e buscar a sua inserção na sociedade mais ampla, analisando, discutindo e equacionando os diferentes problemas existentes, promovendo, assim, a contextualização da

realidade” (ARAÚJO, 1998, p. 178).

Considera-se, então, que a conquista do saber não se dá exclusivamente por meio de fórmulas acadêmicas, mas, também e principalmente, no âmbito das relações sociais. Araújo acrescenta que “o saber é visto como produção coletiva dos homens que surge de sua atuação na vida real, por intermédio de suas relações com a natureza, com os outros e com ele próprio” (p. 179).

Neves (2007), em seu texto “Desafios da educação superior”, salienta que há uma demanda crescente por educação superior e um reconhecimento sobre sua importância estratégica para o desenvolvimento econômico e social. Igualmente, implica mudanças no perfil de formação, qualificando-a no tocante ao domínio de conhecimento, na capacidade de aplicá-los criativamente na solução de problemas concretos, no desenvolvimento de espírito de liderança e polivalência funcional, bem como na maior adaptabilidade à mudança tecnológica, de informação e comunicação. Fundamental é que essas mudanças assegurem a ampliação do acesso à educação superior.

Como instituição social, a universidade está imersa na tensão local/global. Cristovam Buarque (1994) afirma que a universidade, em rede mundial, deve construir um saber em escala mundial, mas sem transigir na formulação de muitas perguntas de âmbito nacional. Em se tratando do âmbito da comunidade, Readings (2002) salienta que a universidade poderia funcionar como o lugar habitado por uma comunidade de pensadores, sob a condição de que se repense criticamente a noção de comunidade, de maneira a libertá-la da tradição organicista e da corporação medieval. Nesse sentido, comunidade é o local no qual a vida acontece, em uma rede de interações humanas. O estudo das comunidades deve caminhar junto com o estudo dos conflitos, das problemáticas socioculturais e econômicas das próprias comunidades.

A universidade está inserida na comunidade. Porém, as questões que permeiam a globalização não podem ser ignoradas. Questões que se fazem sentir no âmbito econômico, mas também, nas palavras de Goergen (2012), na “profundidade cultural/civilizatória deste processo”. O autor também chama atenção para o fato de que a globalização/internacionalização ou transnacionalização impacta fortemente a produção e difusão do conhecimento e a educação em geral.

A globalização econômica afeta vários setores da atividade humana, entre eles a educação. Ao se referir sobre o ensino superior, Borbalan (2011) salienta que este está cada vez mais regulado pelo mercado e pela concorrência internacional, constitui atualmente o elemento principal da “globalização” da educação. Destaca que a evolução escolar tem sido

incontestável nos últimos trinta anos e que o valor estratégico da formação para o desenvolvimento econômico foi confirmado no mundo inteiro. De forma permanente, a OCDE, a Unesco e União Europeia estão empenhadas nessa tarefa, mediante a elaboração de múltiplos relatórios e estudos baseados em estatísticas.

Roger Dale (2004) examina a relação entre globalização e educação e designa essa relação como “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, que implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstróem as relações entre as nações. A globalização, para Dale, é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada por meio da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio. A globalização é o suporte do sistema capitalista.

As relações e conexões entre global e local dizem respeito à *glocalização*, que, segundo o sociólogo Roland Robertson (1992), tem o mérito de restituir à globalização uma realidade multidimensional e, ao mesmo tempo, a mistura entre global e local evita que o termo “local” defina unicamente um conceito de identidade, o “lá em casa” confortável e seguro, contra o caos da modernidade, julgada, às vezes, dispersiva e homologante. A *glocalização* é uma globalização que estabelece limites: deve se adaptar às realidades locais, em vez de ignorá-las ou simplesmente destruí-las.

Na esteira das políticas internacionais e nacionais da educação superior, as IES vivenciam a dicotomia entre o global e o local, no sentido de expandir suas ações e programas na internacionalização do conhecimento e na mobilidade docente e discente, ao mesmo tempo preocupando-se com as questões locais e a superação das problemáticas dos seus territórios. Nesse sentido, qual o significado que assume a universidade comunitária na dicotomia global/local na *glocalização*?

Ao referir-se sobre os estabelecimentos de ensino superior, Musselin (2011) salienta que por um lado os estabelecimentos devem conquistar sua inserção nos territórios circunvizinhos, e, da mesma forma, preocupar-se com suas contribuições sociais e econômicas em favor desses territórios. De outro lado, elas são pressionadas a transpor as fronteiras nacionais, objetivando inscrever-se em competição e alianças internacionais e, por consequência, atrair docentes e universitários de outros países, em desenvolvendo também

programas *off-shore*<sup>33</sup>, ou multiplicar parcerias com instituições estrangeiras, ou oferecer informação via internet cobrindo todo o planeta.

A universidade, conforme Simão et al. (2003), só é verdadeira se realizar investigação básica e aplicada e prestar serviço à comunidade com ênfase no desenvolvimento científico e cultural. No presente estudo, torna-se enriquecedor saber como se processam os movimentos de internacionalização e territorialização na Universidade de Passo Fundo. Há preocupação e disposição da Universidade com suas contribuições sociais e econômicas em favor desses territórios? Em termos de ensino superior, as recomendações internacionais têm relevância no Conselho da Europa<sup>34</sup>, no Comitê de Ministros do Conselho da Europa, e na OCDE (2008). Segundo Lourtie (2011), as recomendações do Conselho da Europa dizem respeito à responsabilidade pública do ensino superior nos seguintes aspectos: *responsabilidade exclusiva* pelo quadro em que funcionam ensino superior e investigação; *responsabilidade principal* pela igualdade de oportunidades para todos e na manutenção da investigação de base como bem público; *responsabilidade substancial* pelo financiamento e oferta de ensino superior e investigação e pelo estímulo e facilitação do financiamento e oferta por terceiros. Em relação ao Comitê de Ministros do Conselho da Europa, apontam como finalidade do ensino superior: preparação para um desenvolvimento sustentável, preparação para a vida como cidadãos ativos em uma sociedade democrática, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento e manutenção, por meio do ensino, da aprendizagem e da investigação, de uma base de conhecimento alargada e avançada. A OCDE (2008), por intermédio do documento “A educação superior para a sociedade do conhecimento”, aponta os contributos do ensino superior como formação de capital humano (ensino); construção de bases de conhecimento (investigação e desenvolvimento); disseminação e uso do conhecimento (interação com utilizadores de conhecimento) e manutenção do conhecimento (acumulação e transmissão inter-geracional).

Corroborando Antunes (2008) com tal olhar ao salientar, em seu texto “A Europeização das políticas educativas nacionais: percursos, processos e metamorfose”, que o processo de

---

<sup>33</sup> Segundo o portal tributário, *off shore* é quando uma empresa ou entidade situa-se no exterior, sujeita a um regime legal diferente, "extraterritorial" em relação ao país de domicílio de seus associados. Disponível em: <http://www.portaltributario.com.br/offshore.htm>

<sup>34</sup> Considerando a necessidade de criar uma organização agrupando os Estados europeus (Governos do Reino da Bélgica, do Reino da Dinamarca, da República Francesa, da República Irlandesa, da República Italiana, do Grão-Ducado do Luxemburgo, do Reino dos Países Baixos, do Reino da Noruega, do Reino da Suécia e do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte) numa associação mais estreita, com vista a responder a esse imperativo e às aspirações manifestadas pelos seus povos, decidiram, em consequência, constituir um Conselho da Europa, compreendendo um Comitê de representantes dos Governos (Comitê dos Ministros) e uma Assembleia Consultiva. Estatutos do Conselho da Europa (1978). Disponível em: [http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/OI/Conselho\\_Europa/Conselho\\_Europa\\_\\_Estatuto.htm](http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/OI/Conselho_Europa/Conselho_Europa__Estatuto.htm)

europização verificaria hoje mais especificamente as seguintes modalidades de produção: uma matriz de políticas a desenvolver pelos Estados nos domínios da educação e formação e o controle *a posteriori* de todo o processo; a constituição de plataformas intergovernamentais pelos Estados no campo da educação e o desenvolvimento de uma agenda política comunitária (isto é, definida e desenvolvida sob a égide de instituições comunitárias) para a educação e formação.

Outro autor que examina a globalização é Boaventura de Souza Santos (2005), que salienta que se chama de globalização aquilo que é apenas uma das formas de globalização. Santos (2005) considera a *globalização neoliberal* como a forma dominante e hegemônica da globalização, mas salienta que há outras formas de globalização, como a *alternativa*, contra-hegemônica, constituída pelo conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que, por meio de vínculos, redes e alianças locais/globais, lutam contra a globalização neoliberal, mobilizados pela aspiração de um mundo melhor, mais justo e pacífico que julgam possível e ao qual sentem ter direito. Na opinião de Santos, é nessa *globalização alternativa* e no seu embate com a globalização neoliberal que estão sendo tecidos os novos caminhos da emancipação social. Esse embate pode ser metaforicamente caracterizado como um embate entre o Norte e o Sul.

Nessa perspectiva, dois termos estão vinculados: *sulear*, definido por Freire, e *altermundialização*, citado por Viveret. Freire utiliza o termo *sulear* para definir a influência exercida pelo hemisfério Sul, enquanto centro de poder. O Norte se acostumou a perfilar o Sul. “O caminho seria o da interdependência, em que um não pode ser se o outro não é. Neste caso, ao nortear, o Norte se exporia ao *suleamento* do Sul e vice-versa” (2003, p. 232).

Viveret (2009) afirma que o termo *altermundialização* expressa o caráter multiforme de um movimento que pretende suscitar valores como a democracia, a justiça econômica e social e a proteção ao meio ambiente e aos direitos humanos, a fim de estabelecer condições para uma mundialização democrática, controlada e solidária.

Nesse sentido, pondera-se: em se tratando das universidades comunitárias, a pesquisa produzida nos programas de pós-graduação *stricto sensu* poderia ser classificada como uma globalização alternativa, *sulear*, *altermundialização* no sentido da emancipação social?

Gadotti (2008) conceitua a globalização neoliberal como capitalista e afirma que os efeitos mais imediatos da globalização capitalista são o desemprego, o aprofundamento das diferenças entre os poucos que têm muito e os muitos que têm pouco, a perda do poder e de autonomia de muitos estados e nações.



Uma perspectiva mais abrangente para a interpretação da globalização e suas implicações no contexto escolar se encontra em Lingard (2004), que expõe que é dentro de escolas em sistemas educacionais reestruturados que ocorre uma tensão entre aquilo que Arjun Appadurai chama de práticas *context-productive* (de cima para baixo e movidas por políticas) e práticas *context-generative* (localizadas), todas inseridas nos fluxos da globalização. A *globalização vernacular* é a noção desenvolvida por Appadurai para utilizar esses resultados matizados do choque de práticas contexto-productive com práticas contexto-generative e para rejeitar a globalização como algo que significa apenas ocidentalização, americanização, mercantilização e homogeneização.

Em se tratando da produção do conhecimento por meio da pesquisa em universidades comunitárias, suscita-se mais uma ponderação: quais seriam os resultados da globalização vernacular no choque de práticas de cima para baixo (*context-productive*) e localizadas (*context-generative*) ?

A globalização também está no bojo da formulação das políticas. Segundo Knight (2005), a globalização está na mente de quem formula políticas, nos acadêmicos e nos profissionais de todos os setores e disciplinas e se define como o fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, gente, valores, ideias, mas além das fronteiras. A globalização afeta a cada país de uma maneira diferente devido à história individual de uma nação, suas tradições, cultura e prioridades. Essa definição reconhece que a globalização é um processo multifacetado que pode afetar os países de maneira muito diferente. Ainda conforme Knight, vários fatores são considerados como elementos integrais da globalização: a sociedade do conhecimento, tecnologias de informação e comunicação, a economia de mercado, liberalização comercial e mudanças das estruturas do bom governo.

Os efeitos da globalização nas políticas educacionais, conforme Teodoro (2003), são indiretos, agindo por mediação dos estados nacionais, pelo que as novas e distintas regras podem ser interpretadas diferentemente, o que, em geral, acontece em função da localização de cada país no sistema mundial.

Retomando as questões que envolvem a universidade, principalmente a partir de um modelo que manifesta a nova face do sistema capitalista, da globalização neoliberal, esta perde a sua prioridade, juntamente com as políticas sociais, desencadeando um processo de profundas mudanças e crises nas instituições e na sociedade como um todo. Retomando seus escritos em “Pela Mão de Alice”, Boaventura de Souza Santos (2005) volta a destacar três formas de crise na universidade: *a crise hegemônica, institucional e de legitimidade*. A *crise hegemônica* resultou das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que

ao longo do século XX lhe tenham vindo a ser atribuídas. *A crise da legitimidade*, segundo Santos, era provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em fase da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e do credenciamento das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. *E a crise institucional* resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. De acordo com Santos, as razões dessas crises vão desde a perda da hegemonia da universidade como espaço privilegiado do conhecimento, passam pelas diferentes pressões sociais pelo acesso à educação e a luta dessa instituição pela autonomia em relação à produção do saber (mão de obra especializada e conhecimento científico). Boaventura de Souza Santos sugere a criação de uma globalização contra-hegemônica, por meio da criação de um projeto nacional, pensado numa inserção e qualificação dos conhecimentos e sugere que a reforma e a implantação dos planos nacionais poderiam ainda contar com quatro protagonistas fortes: a *própria universidade* pública, que enfrenta as maiores críticas; o *Estado Nacional*, sempre que este optar pela globalização solidária; *os cidadãos*, por meio dos grupos, ONGs, sindicatos e movimentos sociais, e o *apoio dos mais fortes*, integrantes de uma globalização hostil e transnacional.

Nesse sentido, o conjunto de relações sociais diferentes das do Estado e do mercado é definido por *terceiro setor*. Segundo Ferreira (2009), essa definição é aplicada frequentemente a uma grande variedade de iniciativas como organizações de caridade, fundações, grupos de autoajuda, iniciativas populares de base, redes e movimentos sociais, cooperativas, entre outras. O terceiro setor pode referir-se a características organizacionais como a ausência de finalidades lucrativas, objetivo de beneficiar a comunidade ou os seus membros, o seu caráter autogovernado e voluntário e o seu grau de organização formal baseado em valores como a solidariedade, participação democrática e enraizamento local. Ferreira salienta que Etzioni usou a expressão terceiro setor para designar as iniciativas públicas, mas não governamentais, tais como as organizações voluntárias e as fundações e esta seria a melhor solução para garantir a prestação de bens público.

Ferreira, ao apoiar-se nas lições dos pensadores Evers e Laville (2004), menciona que a ideia do terceiro setor é referida como ocupando uma posição intermediária dentro de um espaço delimitado por um triângulo cujos vértices são o mercado, o Estado e a comunidade,

parte da esfera pública na sociedade civil, interagindo com as instituições e racionalidades nos três vértices e na sociedade civil sendo influenciado por umas e outras.

Outra preocupação que deve estar presente na universidade, diz respeito à pesquisa profícua para a comunidade onde está inserida. Santos (2004), ao referir-se sobre a pesquisa-ação, salienta que essa consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre, assim, estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para por o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil.

Ao referir-se à estrutura das universidades, Peixoto (1997) salienta que é necessário repensar e reelaborar as relações de poder, não só quanto aos graus de centralização/descentralização, mas nas novas formas de relações externas e internas a serem estabelecidas. “Questões como democratização, representação, participação entre outras, devem ser colocadas na ordem do dia” (p. 196).

Nessa perspectiva, indaga-se: a pesquisa produzida na universidade comunitária articula os interesses sociais com os interesses científicos dos pesquisadores? Cabe um novo lugar para a universidade, sendo uma *ecologia* (Santos) que transforma, na medida em que traduz uma visão cosmopolita, de partilhar o mundo com quem não partilha o saber, que acredita no cuidado e sendo capaz de refletir e agir sobre as consequências de seu ensino, de seus projetos, de suas metas, de suas pesquisas, da extensão e do compromisso social.

A universidade faz parte do projeto das sociedades e das comunidades e tem como cooperar para o seu aperfeiçoamento, desenvolvimento e modificação. As características da universidade comunitária nos tempos atuais sinalizam com mais ênfase as relações e os compromissos com suas comunidades.

As consequências da globalização neoliberal (Santos), da globalização capitalista (Gadotti) e da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Dale), tem como um dos efeitos a ocorrência de desigualdades sociais.

Rousseau (2010) concebe, na espécie humana, dois tipos de desigualdades. Uma que chamou de *natural ou física*, porque é estabelecida pela natureza e consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma; e outra que se pode chamar *desigualdade moral ou política*, porque depende de uma espécie de convenção estabelecida, ou pelo menos autorizada, pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos

diferentes privilégios que alguns usufruem em detrimento dos outros, como o de serem mais ricos, mais honrados, mais poderosos que eles, ou mesmo o de se fazerem obedecer por eles.

As desigualdades sociais podem transformar-se em desigualdades do conhecimento. Meyer (2000) analisa o sistema educativo globalizado e as desigualdades. Ao referir-se sobre as influências globais, o autor enuncia uma acentuada convergência de influências estandardizadas globais, em muitos aspectos da educação, entre eles: *admissões* – expansão em massa do número de alunos, em um processo global, inclusive no ensino superior; *currículos* – de disciplinas específicas mostram padrões de relativo isomorfismo<sup>35</sup> e de mudança convergente; *estruturas organizacionais* – na base organizacional da educação e as pressões globalizadas para a estandardização. Meyer também afirma que é suposto a educação produzir igualdade de acesso, de oportunidades e de resultados, mas não só falha nesses aspectos como intensifica a desigualdade entre os sexos, religiões, grupos étnicos, classes, raças, orientações sexuais e handicaps<sup>36</sup> pessoais.

As desigualdades sociais e educacionais se fazem presentes na realidade brasileira. Farenzena (2009) situa o papel da União na oferta educacional no Brasil, com base nas desigualdades sociais e educacionais. Salienta que essas desigualdades (im)põem desafios específicos para as políticas públicas de educação. Ao referir-se sobre a concentração das matrículas públicas de educação básica em redes estaduais e municipais de ensino, o ordenamento constitucional-legal prescreve como dever da União a prestação de assistência financeira e técnica a essas redes, no exercício de função redistributiva que deveria visar à garantia de padrão mínimo de qualidade do ensino e equalização de oportunidades educacionais.

Nesse sentido, questões que se sobressaem tanto no sistema de educação básica como no superior dizem respeito às desigualdades sociais e educacionais que demandam políticas públicas educacionais para garantir a equidade, ou seja, a garantia de mesmas oportunidades. Assim, pondera-se: no conjunto de questões que envolvem esta tese, a universidade comunitária, por meio da produção do conhecimento nos programas de PG *stricto sensu*, poderia subsidiar a formulação e a implantação de políticas públicas para a educação básica?

Em se tratando do ensino superior, além da equidade, outro fator importante diz respeito à cultura institucional e à cultura de inovação.

---

<sup>35</sup> Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, o prefixo *iso*, do grego, significa igual, semelhante e o *morfo*, também do grego, significa forma.

<sup>36</sup> Segundo o dicionário Houaiss, *handicaps* significa uma corrida ou competição em que uma vantagem é concedida ou uma desvantagem é imposta a um participante para igualar as chances de vitória dos competidores.

A cultura institucional, segundo Rubin e Franco (2011), influencia a postura em face à regulação. Ela é expressa por meio de ações desencadeadas pela universidade frente a ingerências regulatórias do Estado e que revelam *submissão, resistência e/ou antecipação*. A cultura institucional de *submissão* é mediada pela dependência e a cultura da *resistência* per se, quando não acompanhada de proposições e críticas, é mediada pelo formalismo, isto é, a ação distanciada do prescrito. Aproxima-se da concepção de Anísio Teixeira ao discutir os valores proclamados no aparato político legal e os valores reais encontrados nas práticas das instituições educacionais. Pode existir, no entanto, uma cultura da resistência *antecipativa*, mediada pelo conhecimento crítico que sustenta esforços para mudar o curso de uma ingerência, até mesmo antes que ela ocorra e que, necessariamente, traz imbricado o caráter propositivo (FRANCO, 2006; FRANCO; MOROSINI, 2006). A diversidade ocorre entre Instituições de Ensino Superior, entre unidades de uma mesma instituição e está ligada à fonte da ingerência e à relação político-ideológica entre universidade e instância do estado e ao momento histórico institucional.

Outro aspecto que é debatido no que diz respeito às universidades é a questão da *cultura da inovação*, que, conforme Audy e Morosini (2007), é o conceito holístico do processo proposto para alcançar o sucesso das instituições de ensino superior na contemporaneidade. Segundo os autores, a inovação pode ser gerada também pela *permanência*, ou seja, um processo de renovação constante – *inovação de sustentação*. A outra forma de inovação é a *disruptiva* – que gera mudanças radicais no ambiente. Os autores também sustentam que uma das formas empíricas mais fáceis de identificar se uma ideia é realmente uma inovação disruptiva e não uma inovação de sustentação é verificar quais mudanças ela exige no modelo organizacional, não só dos processos existentes. Quando não existe mudança requerida, é muito provavelmente uma inovação de sustentação (na linha da melhoria contínua).

O tema da inovação, empreendedorismo e sustentabilidade na universidade também é abordado por Clark (2006), tendo como base o desenvolvimento de uma estrutura (ambiente) e um modelo de gestão adequados. O foco central também está na criação de uma cultura empreendedora, desde o nível estratégico até o operacional. O autor denomina de *nexo de pesquisa-estudo-pesquisa* o modelo em que o grupo de pesquisa acadêmica, pelo ensino para os professores e o estudo para os alunos, tem seu foco nas atividades de pesquisa. Além da imersão da pesquisa para os futuros pesquisadores, reside uma desafiante possibilidade de a pesquisa ser iluminadora para a maioria do corpo discente, graduandos e pós-graduandos.

No contexto da universidade, com suas novas arquiteturas, categorias, modelos insere-se a pós-graduação, como *locus* da produção do conhecimento.

O ensino superior brasileiro, mais especificamente a rede que une a universidade e a pós-graduação (PG), foram definidas, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, em dois pareceres emitidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE), o parecer 977/65 e o parecer 77/69. A LDB de 1961, no seu artigo 69, define quais cursos os estabelecimentos de ensino superior podem ministrar:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (LDB, 1961).

Os pareceres definiram que a universidade seria a instituição responsável pela oferta de cursos de pós-graduação. O parecer 977/65 define que os cursos de pós-graduação constituem a atribuição das universidades, antes que os estabelecimentos isolados. Salienta a necessidade de cursos de pós-graduação que se impõem e se difundem, como consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Também define o conceito de pós-graduação *stricto sensu* com as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo atuando em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico e confere grau acadêmico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional e concede certificado. Finalmente, a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário.

Ao referir-se sobre a política educacional dos anos de 1970 e ao parecer 977/65, Saviani (2005) ressalta que embora implantada segundo o espírito do projeto militar do “Brasil Grande” e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado associado-dependente, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica e, no caso da educação, também para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes, cuja base sustentou a formulação da crítica e da denúncia sistemática da pedagogia dominante, alimentando um movimento de contraideologia.

Sobre a possibilidade de instituições científicas ou culturais ministrarem cursos de mestrado e doutorado, o artigo 3 do parecer 77/69 relata que poderão ser credenciados os cursos de pós-graduação mantidos por instituições de ensino superior, oficiais ou particulares já reconhecidas, e, em caráter excepcional, por instituições científicas ou culturais que ministrem tais cursos, a juízo do Conselho Federal de Educação. Também estabelece as normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação no Brasil.

A análise desses subsídios legais acrescida da contribuição de outros atores permite/estimula algumas considerações, que ora passam a ser expostas.

Os cursos de PG *stricto sensu*, segundo Ramos e Franco (2003), são de natureza acadêmica e de pesquisa e conduzem à obtenção de grau acadêmico. Compreendem dois níveis independentes e terminais de formação que concedem diploma: Mestrado e Doutorado.

Nesse sentido de formação, o impulso com o crescimento de estabelecimentos de ensino superior e da difusão da PG *stricto sensu* no país efetivou-se com movimentos de interiorização, que não se limitava somente às capitais ou regiões metropolitanas. Esses cursos interiorizados geram pesquisas de caráter regional atendendo às demandas locais. Embora esse avanço de interiorização tenha sido visível, Amaro (2009) afirma que ainda percebe-se como desafio a mudança do mapa da pós-graduação, superando assimetrias regionais, uma vez que, em alguns estados brasileiros, a concentração de programas de PG é mais acentuada e, em outros, a existência é insuficiente.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à criação e à consolidação de cursos de PG *stricto sensu* como fatores essenciais para o desenvolvimento regional, em processos sociais, políticos, culturais, educacionais e de inovação. Nessa perspectiva, reitera-se a importância da regionalização de políticas de PG e a necessidade de criar programas específicos e interdisciplinares com temáticas voltadas ao local e contemplando as diferenças e especificidades regionais.

Severino (2012), ao procurar respostas sobre o que se espera da pós-graduação, salienta que, além do caráter mais técnico da prática da pesquisa, destacam-se mais três finalidades igualmente intrínsecas: *a formação de novos pesquisadores, a formação de docentes universitários e a formação de intelectuais*. E para atingir essas finalidades, Severino evidencia quatro exigências: a primeira é o seu *compromisso com a legitimidade*, a segunda refere-se à *construtividade do conhecimento*, a terceira é a da *metodicidade*, e a quarta expressa-se pela categoria de *comunidade*, responsável pela configuração da necessária ação coletiva e solidária no processo de conhecer, tal como precisa ocorrer no ambiente da pós-graduação.

O avanço da PG, além dos movimentos de interiorização, deve-se, conforme Ivo (2005), à ideia de formação profissional essencialmente para o mundo acadêmico e resultados de investimentos realizados, especialmente pela Capes<sup>37</sup>.

Como lugar de produção do conhecimento, a pós-graduação, segundo Severino (2012), tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e a busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira, em cada área do conhecimento especificamente. O avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes, considerando às demandas da sociedade brasileira.

Reitera-se a importância da PG como instrumento de intervenção social e de interferência no território. As instituições, com seus Programas de PG *stricto sensu*, seus docentes e discentes, produzem conhecimento científico e esse conhecimento produzido na universidade pode contribuir para o desenvolvimento do território, aperfeiçoando as práticas de gestão e as políticas públicas. Bourdieu, ao referir-se sobre a ciência, afirma que “a legitimidade da ciência e a utilização legítima da ciência são motivos permanentes de luta no mundo social e no próprio seio do mundo da ciência” (2001, p.17).

A palavra ciência está ligada à palavra epistemologia. Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, epistemologia deriva do grego *episteme* e significa ciência. Epistemologia é o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas, e que visa a determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas.

Thomas Kuhn (2006), em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, entende essencialmente a evolução da(s) ciência(s) como uma sucessão de períodos de *ciência normal* interrompidos excepcionalmente por *revoluções científicas* que levam a *mudanças de paradigmas*. Ciência normal, para Kuhn, é a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Com esse termo, ele indica as conquistas científicas universalmente reconhecidas, que por certo período fornecem um modelo de problemas e soluções aceitáveis aos que praticam em certo campo de pesquisas.

O espaço da universidade em programas de PG *stricto sensu* é o *locus* privilegiado da produção do conhecimento científico e da relação com a comunidade, na perspectiva da territorialização do desenvolvimento e das políticas públicas. Essa relação, porém, não se

---

<sup>37</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/institucional>



processa na lógica cartesiana, na forma de relação linear. Complexos processos e elementos constituem e são constituídos. O imperativo da complexidade se faz presente nas relações entre universidade e comunidade.

Morin (2006) traz o significado original do termo *complexus*: *o que tece em conjunto* e responde ao apelo do verbo latino *complexere*: *abraçar* e destaca que o pensamento complexo é um pensamento que pratica o abraço. Ele se prolonga na ética da solidariedade. Também sustenta que o pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado separou e parcelarizou. Ele religa não apenas domínios separados do conhecimento, como também dialogicamente, conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, lógica e transgressão da lógica. É um pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui nossa realidade. Ao se reportar sobre o pensamento da forma organizacional, Morin (2010) salienta que o imperativo da complexidade é o de compreender que a organização não se resume a alguns princípios de ordem, a algumas leis; a organização precisa de um pensamento complexo extremamente elaborado. Ressalta que um pensamento de organização que não inclua a relação *auto-eco-organizadora*, isto é, a relação profunda e íntima com o meio ambiente, que não inclua a relação hologramática entre as partes e o todo, que não inclua o princípio de recursividade, está condenado à mediocridade, trivialidade, isto é, ao erro.

Ao refletir sobre a epistemologia, Santos (2010) afirma que toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outras não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias, afirma Santos. Nessa perspectiva, indaga-se: que tipos de relações sociais se estabelecem na interlocução das relações universidade e comunidade?

Na busca de epistemologias alternativas, Santos (2010) partilha algumas ideias. A *primeira* é que a epistemologia dominante é uma epistemologia contextual que assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo. A *segunda ideia* é que essa dupla intervenção descredibilizou e supriu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia. A isso conceituou de *epistemicídio*, ou a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena. A *terceira ideia* é que a

ciência moderna não foi, nos dois últimos séculos, nem um mal incondicional nem um bem condicional. A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se em um vasto aparato institucional – universidades, centros de pesquisa, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes. A *quarta ideia* é que a crítica desse regime epistemológico é hoje possível devido a um conjunto de circunstâncias que, paradoxalmente, permite identificar, melhor que nunca, a possibilidade e até a urgência de alternativas epistemológicas. A *quinta ideia* é que as alternativas à epistemologia dominante partem, em geral, do princípio que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. Santos considera a diversidade epistemológica do mundo como a *epistemologia do Sul*, concebido metaforicamente como um campo de desafios epistemológicos que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.

No bojo da epistemologia, a *capacidade reflexiva*, apontada por Melo (2007), é favorecida pela extensão e a variedade das tarefas incumbidas aos sistemas educativos é com efeito, considerável. Todas essas funções, se bem distintas, parecem obedecer a um denominador comum: reforçarem em todos os grupos sociais que atualmente frequentam os sistemas educativos uma “competência” considerada como essencial na modernidade tardia – a capacidade de análise e de crítica – ou seja, a capacidade de serem *sujeitos reflexivos*. É perante o atual aumento da circulação de informações e conhecimentos que os indivíduos possuem condições para refletirem sobre as condições sociais da sua existência e as alterarem.

A interlocução do conhecimento científico passa a ser um elemento indispensável nas relações complexas que se estabelecem entre universidade e comunidade. Segundo Rubin e Franco (2011), o chegar ao patamar que hoje ocupa a pós-graduação brasileira como espaço formativo de alta qualidade se desdobra de um caminho de ensino superior que antes privilegiava a formação para a profissão e, hoje, insere tal missão num contexto mais amplo no qual a produção do conhecimento ocupa um espaço ampliado.

Além das questões referidas anteriormente, uma questão sobressalente na produção do conhecimento está atrelada à globalização econômica e questões do capitalismo como invasão do lucro na academia, denominado por Slaughter e Rhoades (1996) como *capitalismo acadêmico*. Esse movimento se resume no esforço do mercado institucional e professoral para assegurar investimentos externos (vendendo produtos e serviços de empenho educacional, e

o aumento da pesquisa com propósito comercial). Segundo as autoras, nesse movimento ocorre a substituição dos valores associados com a autonomia e a liberdade acadêmica por critérios de racionalidade econômica.

Corroboram com essa perspectiva Vilaça e Palma (2012), ao proporem a *norma produtivismo* para designar a deliberada ação de criar estratégias para elevar a produtividade para além dos limites estabelecidos por aquela norma, sobretudo envolvendo más condutas científicas. Essa ampla distorção da conduta acadêmico-científica visa à acumulação de *capital curricular*, no que se refere ao incremento do valor de mercado acadêmico por meio da agregação de troca de publicações. Assim, o capital produzido pelo produtivismo cria a *egofetichização*, que é expressa na elevação do reconhecimento intersubjetivo pelos “pares” das possibilidades de empregabilidade e avanços na carreira, bem como da *financiabilidade* (poder de captar recursos, ganhar editais) e *publicabilidade* (chances de ter um artigo aprovado). Tal contexto ensejaria um tipo *problemático de mercado acadêmico*, em que a publicação possuiria valor de troca, sendo uma troca de moeda.

O pensamento da globalização econômica, do capitalismo acadêmico e do capital curricular pode criar uma espécie de “worldwide bible” (NÓVOA, 2000), que significa bíblia mundial. Nesse sentido, Chauí (1999) expõe a transformação da universidade, de instituição social, inseparável das ideias de formação, reflexão, criação e crítica, em organização social ou entidade administrada, mera prestadora de serviços, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível (contratos de trabalho flexíveis, abandono da dedicação exclusiva, separação entre docência e investigação...).

Pensar a mudança na universidade, e na pós-graduação, para Fernandes e Genro (2009), é pensar em vários aspectos, o de que o processo educativo necessita fazer escolhas, tomar decisões para responder a demandas de caráter social presente na formação da pessoa humana. Tais escolhas e decisões implicam valores éticos e políticos que apontam para o direito de uma participação cidadã; a construção de uma modernidade ética alternativa, capaz de manter a similaridade do ser humano e de assegurar a todos o acesso ao progresso científico e tecnológico; à possibilidade de novas arquiteturas de currículos, reorganização institucional frente a demandas sócio-históricas atuais, outras práticas pedagógicas para gerações com outras linguagens e saberes do mundo, produzindo mudanças, pensando o não pensado.

Pensar os desafios da universidade e da pós-graduação, no século XXI, é pensar em um conceito imbricado a estes: a interdisciplinaridade.

## 2.4 Interdisciplinaridade

O conceito de interdisciplinaridade, já discutido no século passado, por vários autores, entre eles Piaget<sup>38</sup> (1976), vem à tona com maior intensidade com a criação do Comitê Multidisciplinar da Capes, criado em 1999 e designado, em 2008, como Área Interdisciplinar, que proporcionou à PG a proposição de cursos em áreas inovadoras e interdisciplinares, acompanhando a tendência mundial de aumento de grupos de pesquisa e programas acadêmicos tratando de questões da interdisciplinaridade. Dessa forma, nesta parte do trabalho, serão aprofundados os conceitos imbricados à interdisciplinaridade, no diálogo com vários autores que aprofundam a temática, entre eles: Paviani, D'Ámbrosio, Silva, Weil, D'Ámbrosio e Crema, Sommerman, Flickinger, Enricone, Rubin.

Um dos lugares da interdisciplinaridade é a universidade. Segundo Paviani (2005), isso tem raízes em seu planejamento institucional, na organização curricular, nos programas de pesquisa e nos programas de ensino. Existem ações interdisciplinares na produção de conhecimentos novos, na sistematização de conhecimentos produzidos, na intervenção profissional, na elaboração de programas de ensino e na realização de projetos de pesquisa. São vários os níveis da interdisciplinaridade: troca de conceitos entre duas ou mais disciplinas, intercâmbio teórico entre disciplinas, intercâmbio metodológico entre as disciplinas, intercâmbio teórico e metodológico entre disciplinas, transferências de conhecimento de uma para outra. Pombo (2004) chama a atenção para o fato de que, assim como outros conceitos da mesma família, a interdisciplinaridade surge como algo que designa diferentes modos de relação e articulações, da redefinição constante de suas fronteiras; algo que visa recuperar a compartimentação disciplinar que tradicionalmente configura as instituições de produção e transmissão do conhecimento.

O desafio fundamental, ao se adotar um enfoque interdisciplinar, é tentar restituir, ainda que de maneira parcial, o caráter de totalidade e de complexidade do mundo real dentro do qual e sobre o qual se pretende atuar (RAYNAUT, 2004). A perspectiva interdisciplinar não anula a disciplinarização, ao contrário, nutre-se dela. Rubin (2011) salienta que a concepção de interdisciplinaridade privilegia a base e o diálogo disciplinar como caminho para a construção do conhecimento interdisciplinar.

A interdisciplinaridade é uma necessidade e não um problema, afirma Silva (2009). A autora propõe duas dimensões para a interdisciplinaridade: *a-histórica* (baseada na filosofia

---

<sup>38</sup> Problemas da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns, 1976.

do sujeito), na qual não se obriga o sujeito a pensar questões sociais conflituosas, existindo assim uma seletividade nas informações oferecidas aos sujeitos, especialmente no que toca às dimensões políticas e sociais, entre outras características; e a *histórico-dialética* (baseada na complexidade), que resulta dos ideais da pós-modernidade. Algumas características da concepção histórico-dialética centram-se na deliberação coletiva de problemas públicos, nos princípios da criatividade e diversidade cultural, na complexidade e problematização do conhecimento, na pós-modernidade, na dúvida, na incerteza e ambiguidade. Interdisciplinaridade centrada, de certo modo, em uma *epistemologia da complexidade*, na qual a rigidez da lógica clássica deverá ser substituída pela dialógica e o conhecimento da integração das partes num todo é completado pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes, fato que remete à importância vital da contextualização do conhecimento.

Os termos correlatos à interdisciplinaridade, como pluri, multi e transdisciplinaridade, são esclarecidos por Erich Jantsch (1980). A *pluri ou multidisciplinaridade* caracteriza-se como sendo a justaposição de várias disciplinas sem nenhuma tentativa de síntese, a *interdisciplinaridade* trata da síntese de duas ou várias disciplinas, instaurando um novo nível de discurso (metanível), caracterizado por uma nova linguagem descrita e novas relações estruturais e a *transdisciplinaridade* é o reconhecimento da interdependência de todos os seus aspectos da realidade. É a consequência normal da síntese dialética provocada pela interdisciplinaridade, quando esta for bem sucedida.

Em seu livro *Transdisciplinaridade*, D. Ámbrosio (1997) afirma que sua essência reside em uma postura de reconhecimento onde há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar – como mais corretos ou mais verdadeiros – complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca. A transdisciplinaridade é transcultural e repousa sobre as ideias de indivíduos de formação e experiências profissionais as mais diversas.

A transdisciplinaridade, segundo Silva (2009), é o caminho por onde se pode educar para a reflexão valorativa dos saberes especializados, reconstruindo seres capazes de transcender as perspectivas sectárias que se desenvolvem em consequência das limitações humanas e que representam o grande desafio à instauração de um mundo melhor. Caracteriza-se pela interdisciplinaridade ressignificada. Tal concepção também é defendida por Paviani (2005), que define que a interdisciplinaridade prioriza o nível lógico do conhecimento e a transdisciplinaridade é sustentada por evidentes fundamentos ético-políticos. A compreensão e postura intelectual adequada para o trabalho dessa natureza,

segundo Flickinger (2007), é a hermenêutica, uma experiência autorreflexiva que sustenta, como fundo essencial, o relacionamento interdisciplinar. O reconhecimento mútuo das disciplinas científicas, uma das exigências para conduzir o diálogo interdisciplinar, traz à tona um fator ético. Aceitar o ser diferente das disciplinas sem querer assemelhá-las uma a outra pressupõe uma postura ética de reconhecimento e de responsabilidade mútua, tal como esses conceitos a expressam: reconhecer a si mesmo no outro e estar pronto para dar respostas exigidas pela pergunta do outro.

A análise das ações interdisciplinares é proposta por Enricone (2007), que aponta três considerações: a *primeira* diz respeito às qualidades intrínsecas das ações, isto é, o rigor científico demonstrado no conhecimento produzido e aplicado; a *segunda* é a contribuição à produção científica ou cultural ou social, ou seja o conhecimento novo não pode apenas ser descrito, pois seu objetivo é uma produção que modifica a realidade. E a *terceira* diz respeito a aprendizagens de atitudes interdisciplinares nas universidades.

Na perspectiva da complexidade e da interdisciplinaridade, salienta-se a urgência da reflexão dos gestores e docentes dos cursos de formação de professores, seja no âmbito da educação básica ou superior, para o tipo de formação que estão oferecendo. Essa formação irá incidir e ecoar diretamente na atuação profissional.

## **2.5 Síntese do entrelaçamento conceitual: tessituras essenciais**

A síntese do entrelaçamento conceitual possibilita tessituras essenciais, uma vez que, ao estudar uma especificidade local, neste caso a Universidade de Passo Fundo, não é possível olhá-la isoladamente. É preciso estudar os cenários mais complexos e mais amplos que a ela se interligam, portanto, é necessário estudá-la inserida nos contextos global e local.

Nessa perspectiva, evidencia-se a importância de aprofundar o sentido de público, uma vez que a UPF caracteriza-se pelo modelo comunitário, ou seja, público não estatal. Arendt (1997) salienta que público significa o que pode ser visto e ouvido por todos. O público está ligado à *pólis* (à cidade e a política), enquanto o privado está associado à casa e à família.

A *comuna*, analisada por Putman (1996), por meio da experiência italiana que teve início em 1970, quando foram criados os primeiros governos regionais, na experiência em aspectos como a auto-organização, a cooperação, que levou à boa governança. Já Tocqueville (1977) relata a experiência norte-americana em que o espírito comunal sustenta essa instituição. Salienta que quando o público governa, não há homem que não sinta o preço do

bem-estar público e que não procure cativá-lo, atraindo a estima e a afeição daqueles no meio dos quais deve viver.

A comuna urbana constitui muito provavelmente, na Itália, o momento de agregação política mais alto e original, segundo Bobbio et al. (2007). Para os autores, a comuna hoje perdura pelo menos em algumas de suas funções fundamentais. Comuna e cidade, originalmente distintas, compenetraram-se tão profundamente que tornaram-se, na própria linguagem corrente, quase sinônimas, significando a primeira o instrumento da gestão administrativa da segunda.

Comunidade, como essência do sentido de público, ainda permanece como um conceito ambíguo e como tal permite diversas interpretações. Ora designa a forma de socialização, ora designa a própria instituição da sociedade. Para Tonnies (2003), distingue sociedade e comunidade. A comunidade designa a forma de socialização na qual os sujeitos, em razão de uma extração comum, de uma proximidade geográfica ou da defesa de valores idênticos, atingiram tal grau de acordo tácito que se relacionam uns com os outros em atitudes de aprovação, ao passo que a sociedade designa as esferas de socialização nas quais os sujeitos se relacionam em nome de considerações racionais e objetivas, dando-se por objetivo a maximização recíproca do proveito individual. Comunidade, para Tonnies, é íntima, privada e informal e sociedade é pública e formal. Toda convivência íntima, familiar, exclusivista, entende-se como vida em comunidade. Desde o nascimento, que se está em comunidade com os seus, na felicidade e na dor. Comunidades de língua, de costumes, de fé.

Já para Castells (1999), as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agruparem-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, uma *identidade cultural, comunal*. A coexistência não é suficiente para definir uma comunidade. É preciso objetivos e interesses comuns, para criar laços entre os membros.

O comunitarismo centra-se na necessidade de preocupar-se com a comunidade. Segundo Schimdt (2011), comunitarismo é uma linha de pensamento que percorre a tradição intelectual ocidental desde os gregos, cuja ideia central é que as comunidades são indispensáveis à boa sociedade. O autor apresenta nove matrizes teóricas do pensamento comunitarista ocidental: filosofia grega; tradição judaica-cristã; tradição utópica; liberalismo; ideário socialista e anarquista; estudos sociológicos sobre comunidade; pensamento autoritário; republicanismo e as teorias do capital social e comunitarismo responsivo.

Schmidt (2011) enfatiza que essas nove matrizes do pensamento comunitarista elencadas dão contornos para identificar as contribuições comunitaristas para a formulação de

alternativas políticas e sociais capazes de dar conta de grandes dilemas da sociedade atual como a fragmentação social, as desigualdades, a pobreza, as guerras, a baixa participação política e os encontros étnicos e os riscos ambientais. Salienta ainda que a partir dessas matrizes pode-se obter um rol de ideias, noções e temas e destaca seis tópicos sobre a comunidade: (a) a comunidade é condição ontológica do ser humano; (b) oposição ao individualismo e ao coletivismo; (c) oposição ao gigantismo estatal; (d) primazia dos valores pessoais sobre os valores do mercado; (e) subsidiariedade, poder local, associativismo e autogestão; (f) fraternidade, igualdade e liberdade.

Schmidt aponta os estudos sociológicos sobre as comunidades, tema sobre o qual também leciona Bauman (2003), que sinaliza que a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. Faz a distinção entre comunidade *estética* e *ética*. Salienta que a característica comum da *comunidade estética* é a natureza superficial e transitória dos laços que surgem entre seus participantes. Esses laços são descartáveis e poucos duradouros e, nesse caso, não tecem entre seus membros uma rede de responsabilidades éticas e de compromissos a longo prazo. Os vínculos estabelecidos são *vínculos sem consequências*. Já a comunidade ética, para Bauman (2003), seria o oposto da comunidade estética. Ela teria que ser tecida de compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis e que, graças à sua durabilidade institucionalmente garantida, pudesse ser tratada como variável dada no planejamento e nos projetos de futuro. Os compromissos dessa comunidade seriam o “compartilhamento fraterno”.

Além dos conceitos elencados anteriormente, buscou-se a reflexão sobre a territorialização do espaço, que, segundo Haesbaert (2010), ocorre pelos processos de apropriação, seja ela simbólica ou concreta. Já Milton Santos define territorialidade como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence. Nesse sentido, o pertencimento, o “fazer parte”, pressupõe preocupação com o destino e a construção do futuro. A região, como entendem Dallabrida e Becker (2000), é uma especificação de uma totalidade (espaço) da qual faz parte por meio de uma articulação que é, ao mesmo tempo, funcional e espacial. Pozenato (2009) salienta que regionalismo e universalismo correspondem a uma programação, a uma decisão fundada em pressupostos ideológicos e em convenções estéticas. O regional se opõe ao nacional enquanto critério externo de demarcação de um *corpus*, é uma forma do particular. Ao referir-se sobre regionalismo, Bobbio et al. salientam a tendência política dos que são favoráveis às autonomias regionais. Nesse contexto, as universidades comunitárias, talvez mais do que as públicas e particulares, estão associadas à comunidade e ao desenvolvimento regional. Mas de que desenvolvimento se fala? Amaro (2009) contribui



com tal reflexão, afirmando que o desenvolvimento local está associado à melhoria das condições de vida de uma comunidade, e esta assume o protagonismo desse processo. Salienta as iniciativas de base local, a partir dos atores locais na busca de respostas aos problemas econômicos, tecnológicos, ambientais e políticos. Pensar o desenvolvimento local sob essa ótica pressupõe pertencimento, autonomia, mobilização e protagonismo. Pensar a comunidade, com a comunidade e para a comunidade é sentir-se parte dela, e, neste sentido, ser corresponsável pelos avanços e desafios. Nessa acepção de desenvolvimento, Amaro (2009) sinaliza para outra perspectiva metodológica de abordagem dos processos de desenvolvimento, a que designou de “*desenvolvimento comunitário*”, centrado na comunidade local e no seu território, com as consequências em termos teóricos e práticos daí resultantes. No contexto do público e das relações dos sujeitos sociais em comunidade, Habermas (2007) reflete sobre a responsabilização solidária pelo outro *como um dos nossos*, se refere ao “nós” flexível numa comunidade que resiste a tudo o que é substancial e que amplia constantemente suas fronteiras porosas. A inclusão do outro, na visão habermasiana, significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos uns aos outros – e querem continuar sendo estranhos.

A geração de poder comunicativo e de direito legítimo torna necessário que os cidadãos não recorram a seus direitos democráticos exclusivamente como se eles fossem liberdades subjetivas, ou seja, a partir de interesses próprios, mas sim enquanto autorizações legítimas a um emprego público das liberdades comunicativas, ou seja, a um emprego delas orientado pelo *bem comum*. Contrapondo ao pensamento Habermasiano, os processos de colonização, em muitos casos, não foram orientados para o bem comum. A *Europa*, segundo Bauman, punha o ponto de referência do tempo objetivo em movimento, anexando-o firmemente a seu próprio ímpeto de colonizar o futuro, como havia colonizado o espaço circundante. Corroborando com esse aspecto Santos (2007), ao descrever sobre a relação *colonizador – colonizado*, que representa a espera paciente de que alguém ou algo superior tome a iniciativa, ou a *teoria do império*, apregoada por Nóvoa (2000) nos processos de colonização e de dependência. Já na pós-modernidade, o novo papel dos intelectuais em um mundo plural se caracteriza pelos **intérpretes**, os quais exercem o papel central em um mundo plural, já que deles depende a comunicação entre tradições culturais diversas. Retomando as questões da presente tese, indaga-se: há intérpretes na universidade comunitária? Que papel desempenham? A universidade está inserida na comunidade, no entanto, as questões que permeiam a globalização não podem ser ignoradas. Vários autores examinam a questão da globalização. Roger Dale (2004) examina a relação entre globalização

e educação e designa essa relação como *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*. Boaventura de Souza Santos (2005), por sua vez, considera a *globalização neoliberal* como a forma dominante e hegemônica da globalização, mas salienta que há outras formas de globalização, como a *alternativa*, contra-hegemônica, constituída pelo conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que, por meio de vínculos, redes e alianças locais/globais, lutam contra a globalização neoliberal, mobilizados pela aspiração de um mundo melhor, mais justo e pacífico que julgam possível e ao qual sentem ter direito. A universidade comunitária poderia caracterizar-se como globalização alternativa? A globalização vernacular é a noção desenvolvida por Appadurai para utilizar esses resultados matizados do choque de práticas contexto-productive com práticas contexto-generative e para rejeitar a globalização como algo que significa apenas ocidentalização, americanização, mercantilização e homogeneização. Já as relações e conexões entre o global e local dizem respeito à *glocalização*, que, segundo Robertson (1992), é uma globalização que estabelece limites: ela deve se adaptar às realidades locais, em vez de ignorá-las ou simplesmente destruí-las.

Outro aspecto que é debatido no que diz respeito às universidades é a questão da cultura da inovação, que, conforme Audy e Morosini (2007), é o conceito holístico do processo proposto para alcançar o sucesso das instituições de ensino superior na contemporaneidade. Segundo os autores, a inovação pode ser gerada também pela *permanência*, ou seja, um processo de renovação constante – *inovação de sustentação*. A outra forma de inovação é a *disruptiva* – que gera mudanças radiciais no ambiente. O tema da inovação, do empreendedorismo e da sustentabilidade na universidade também é abordado por Clark (2006), tendo como base o desenvolvimento de uma estrutura (ambiente) e um modelo de gestão adequados. Nesse sentido, questiona-se: que cultura de inovação está presente na universidade comunitária?

Os cursos de pós-graduação estão inseridos nas universidades. Os cursos de PG *stricto sensu*, segundo Ramos e Franco (2003), são de natureza acadêmica e de pesquisa e conduzem à obtenção de grau acadêmico. Compreendem dois níveis independentes e terminais de formação que concedem diploma: Mestrado e Doutorado. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à criação e consolidação de cursos de PG *stricto sensu* como fatores essenciais para o desenvolvimento regional, em processos sociais, políticos, culturais, educacionais, de inovação. Assim, reitera-se a importância da regionalização de políticas de PG e a necessidade de criar programas específicos e interdisciplinares com temáticas voltadas ao

local e contemplando as diferenças e especificidades regionais. Severino (2012), ao procurar respostas sobre o que se espera da pós-graduação, salienta que além do caráter mais técnico da prática da pesquisa, em mais três finalidades igualmente intrínsecas: *a formação de novos pesquisadores, a formação de docentes universitários e a formação de intelectuais*.

Os programas de pós-graduação das universidades comunitárias atendem as três finalidades apontadas por Severino, quais sejam: *a formação de novos pesquisadores, a formação de docentes universitários e a formação de intelectuais*. O capitalismo acadêmico, denominado por Slaughter e Rhoades (1996), atinge os PPGs das universidades comunitárias? E a norma produtivismo, apontada por Vilaça e Palma(2012), como se configura nos PPGs das universidades comunitárias?

Outro desafio aos PPGs é o enfoque interdisciplinar, na tentativa de restituir, ainda que de maneira parcial, o caráter de totalidade e de complexidade do mundo real dentro do qual e sobre o qual se pretende atuar (RAYNAUT, 2004). A concepção da interdisciplinaridade, segundo Rubin (2011), salienta que a concepção de interdisciplinaridade privilegia a base e o diálogo disciplinar como caminho para a construção do conhecimento interdisciplinar.

A análise das ações interdisciplinares é proposta por Enricone (2007), que aponta três considerações: a *primeira* diz respeito às qualidades intrínsecas das ações, isto é, ao rigor científico demonstrado no conhecimento produzido e aplicado; a *segunda* concerne à contribuição à produção científica, cultural ou social, ou seja, o conhecimento novo não pode apenas ser descrito, pois seu objetivo é uma produção que modifica a realidade. E a *terceira* diz respeito a aprendizagens de atitudes interdisciplinares nas universidades.

Indaga-se, mais uma vez:, é possível, nessa síntese apresentada, refletir qual o papel dos PPGs das universidades comunitárias frente à globalização, glocalização e interdisciplinaridade? Na tentativa de encontrar respostas, é necessário o entendimento da universidade comunitária no contexto da universidade brasileira.

### **3 – ENTRELAÇAMENTO ENTRE A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

O presente capítulo tem por objetivo realizar o entrelaçamento entre a universidade comunitária e a universidade brasileira em sua concretude, na materialização dessas instituições. Para tanto, por meio do pensamento de diversos autores (Stichweh, Musselin, Marginson e Rhoades, Franco, Goergen, Peixoto, Neves, Speroni, Pacheco, Souza e Peixoto, Schimdt, Frantz, Tramontini e Braga, Longhi, Bittar, Vanucchi, Campis, Morais e Gadotti) e da investigação (indicadores, banco de dados Universita/BR, MEC/INEP, PNPG, CAPES, PNAD, UNICEF, PDE, CNPq, Atlas Sócio Econômico do RS, ABRUC, COMUG, ACAFE), apresenta-se elementos para a compreensão sobre as configurações e mudanças na Universidade no contexto internacional, nacional e no contexto das universidades comunitárias, cenário no qual se situa o presente estudo. Também apresenta-se experiências pontuais da interlocução da universidade com a comunidade no contexto internacional, nacional e nas universidades comunitárias.

#### **3.1 A concretude da universidade**

A universidade é uma organização que precisa ser localizada no sistema global. Segundo Stichweh (2013), uma organização mundial significa uma sociedade mundial, a qual tem estruturas próprias que produzem um sistema autorreferencial, no qual encontram-se as redes que são sistemas distintos de organizações, com estabelecimento de contatos. Stichweh ainda salienta que a universidade, como organização mundial, apresenta algumas características: é *bifocal* e congrega dois macrossistemas, o educacional e o científico. As universidades necessitam de participação nesses dois sistemas; é *localizada*, ganha a significação mundial por sua localização restrita e a *interação* entre os presentes que conversam uns com os outros.

Nessa perspectiva, importante destacar aspectos da universidade no contexto internacional, nacional e das universidades comunitárias.

### 3.1.1 Contexto internacional

Os vários modelos de universidade marcaram os sistemas de ensino superior, em nível mundial. Musselin (2011) salienta que estes foram marcados por duas grandes evoluções: *expansão quantitativa e diferenciação dos sistemas de ensino superior*. Ao apontar os trabalhos de Comparative Higher Education (Ensino Superior Comparado), salienta que estes propõem vários exórdios<sup>39</sup>, que geralmente produzem tipologias, permitindo qualificar e distinguir os sistemas nacionais. Para melhor entendimento, optou-se por produzir um quadro das abordagens.

**Quadro 2 - Abordagens para quantificar e distinguir os sistemas nacionais de educação superior**

Abordagens	Características
<i>Preferencialmente descritivas- análise nas tradições, nos sistemas políticos nacionais, organização do ensino superior e nível de acesso ao ensino superior</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tradições:</b> <i>napoleônica</i> (centrada e estatista), <i>humboldtiana</i> (estatista e fundada nos titulares dos cargos, os professores associando uma prática autônoma do ensino e da pesquisa) ou <i>anglo-saxônica</i> (liberal e estruturada ao redor dos departamentos e estabelecimentos).</li> <li>• <b>Sistemas políticos nacionais:</b> países centralizados e os países federados, países com o Estado forte e fraco – maior ou menor autonomia dos estabelecimentos de ensino em relação ao poder público.</li> <li>• <b>Organização do ensino superior:</b> <i>unitário</i> (Universidade – Grã-Bretanha), <i>binário</i> (Alemanha – universidade e estabelecimentos de ensino voltados para o aspecto técnico e profissionalizante) ou <i>plural</i> (França – grandes <i>écoles</i>).</li> <li>• <b>Nível de acesso ao ensino superior:</b> <i>elitista</i> (menos de 15% de uma faixa etária acessa ao ensino superior), <i>massificados</i> (menos de 50%) e <i>universais</i> (acima de 50%).</li> </ul>
<i>Abordagens preferencialmente analíticas – mecanismos reguladores dos diferentes sistemas segundo Burton Clark</i>	Triângulo no qual cada polo corresponde as três grandes modalidades de integração: mercado, Estado e oligarquia profissional.

Fonte: elaborado com base em Musselin (2011)

Musselin (2011) destaca abordagens descritivas na educação superior, com análise nas tradições, nos sistemas políticos, na organização e no nível de acesso, bem como abordagens preferencialmente analíticas. Também sinaliza que as instituições de ensino superior nacionais estão, de fato, submetidas a um duplo movimento de internacionalização e de “territorialização” que instiga alguns autores como Marginson e Rhoades (2002) a defini-las em “glonacal”, isto é, global, nacional e local ao mesmo tempo.

No plano conceitual e da prática, os modelos institucionais e de educação superior são tratados na convergência de cinco categorias, que, segundo Franco (2009), não são exclusivas e são qualificadas pela prevalência: a histórica, a conceitual, a de novas modalidades, a de

<sup>39</sup> Segundo o dicionário Houaiss, exórdios significa princípios.

diversificação de formatos e de políticas públicas brasileiras. O quadro a seguir sintetiza esses modelos.

**Quadro 3 - Modelos institucionais, categorias e Universidades**

<b>Categoria</b>	<b>Características</b>	<b>Universidades</b>	
<b>Histórica</b>	- modelos clássicos nominados pelo lugar ou período no qual se desenvolveram.	- Academia de Platão - Universidade medieval e o studium generale, *Universidade de Bolonha(1088) - Universidade de Paris (séc. XII) - Universidade de São Domingos (1538), primeira no Novo Mundo	- Anglo-saxônicas como a Universidade de Oxford (1167), a de Cambridge (1233), a de Harvard (1636) - Universidade Moderna de Berlim (1809) - Universidade de Córdoba
<b>Conceitual</b>	- Caracterizando-se por abstrair do experiencial os escritores que os qualificam e/ou as problematizações que os tencionam.	- Humboldtiano fundado na produção do saber - Latinoamericano, que ressalta o caráter político/crítico com raiz marxista	- Napoleônico, que destaca a formação profissional
<b>Novas modalidades</b>	- IES que surgiram no caudal da globalização e do desenvolvimento científico-tecnológico, cuja prática instituída na “sociedade do conhecimento” é orientada para o mercado e para laços internacionais.	- universidade colaborativa - globais - de massa - vinculam parques tecnológicos	- virtual - que emergem no entorno do processo de Bolonha
<b>Diversificação de formatos</b>	- direcionamento formativo e/ou religioso-confessional. É reveladora de processos que marcam de modo indelével a identidade institucional, como a das instituições e redes confessionais.	- Jesuítica - Marista - Lassalista	- Luterana - Metodista - College Norte-Americano
<b>Políticas públicas brasileiras- PP</b>	- Modelos instituídos, regulamentados e regulados pelas PP ou delas derivados, a partir da CF de 1988 e que se materializam em tipos de IES, qualificados pela natureza jurídica, organização acadêmica, administração pública e privada, a última com fins lucrativos (estritamente privadas) e sem fins lucrativos (comunitárias confessionais e filantrópicas).	- <b>UPF (1968)</b> - Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2005)	- Universidade Nova (2006) – reestruturação curricular na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e que se reflete em características do REUNI (Plano de Reestruturação das Universidades Federais)
	- As modalidades surgidas nos anos 2000, especialmente as estabelecidas /reestruturadas após 2005 pelo REUNI.	- Universidades de Integração Regional Brasileira - Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS -Universidades de Integração Regional Internacional, como a Universidade Federal de Integração Latinoamericana (UNILA)	- Universidades de Promoção da Cidadania, como a Unipalmars – Faculdade da Cidadania Zumbi dos Palmars

Fonte: elaborada com base em Franco (2009)

Nota-se que novos formatos e configurações vão moldando, segundo Franco, a arquitetura acadêmica universitária. Na categoria *novas modalidades*, o chamado *Processo de Bolonha*<sup>40</sup> iniciou-se informalmente em maio de 1998, com a declaração de Sorbonne, e oficialmente com a Declaração de Bolonha em junho de 1999, a qual define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.

<sup>40</sup> Texto elaborado com base em: *Direção Geral do Ensino Superior – Portugal*. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>

A ideia base é de, salvaguardadas as especificidades nacionais, dever ser possível a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior iniciar a sua formação acadêmica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro. Tal processo pressupõe que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, em um espaço aberto antecipadamente delineado, e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus acadêmicos homogeneizados. Em última instância, o Processo de Bolonha irá desembocar em uma harmonização generalizada das estruturas educativas, as quais asseguram as formações superiores em uma Europa de, atualmente, 45 países. Nesse enquadramento, os sistemas de ensino superior são dotados de uma organização estrutural de base idêntica, oferecem cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração e conferem diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto acadêmica como profissionalmente. A harmonização das estruturas do ensino superior conduziria, por sua vez, a uma Europa da ciência e do conhecimento e, mais concretamente ainda, a um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atração à escala europeia e intercontinental.

Goergen (2012) assinala que o processo de Bolonha é um dos exemplos mais notáveis de como a internacionalização interfere nas atividades e estruturas acadêmicas e destaca dois aspectos: não se trata de uma reforma do sistema nacional de ensino superior, mas da renovação da educação superior da Europa como um todo; essa reforma, nos termos supranacionais em que foi proposta, era uma resposta à necessidade de adaptar o sistema europeu de ensino superior às condições internacionais.

Na Europa, o processo de Bolonha, envolvendo 45 países, e na América Latina, com as propostas de integração do Mercosul, evidenciam o papel que é desempenhado pela regionalização, que, segundo Peixoto, configuram-se como “espaços regionais que exigem a realização de um conjunto de ações combinadas: internacionalização, integração regional, desenvolvimento sustentável e respeito ao conhecimento local” (2010, p. 33). E sinaliza que, nesses espaços regionais, devem ser considerados aspectos como pertinência social, qualidade acadêmica, solidariedade, avaliação/*accountability*, inclusão social, igualdade e educação como bem público. Nesse sentido, o Processo de Bolonha é inter-regional.

Em entrevista<sup>41</sup> a uma gestora do Ensino Superior Português, ao ser indagada sobre o Processo de Bolonha, esta sintetizou: *a Europa é o futuro e não o país*. E ao ser questionada sobre os problemas que tiveram que ser enfrentados, evidenciou: *resistência dos professores, dos alunos, principalmente pelo aumento no pagamento devido ao mestrado*. Ao ser inquerida sobre a formação docente, a gestora afirma que *a legislação portuguesa define que todos os professores do ensino não superior, incluindo a educação infantil, têm que ter mestrado. E quem faz essa preparação são as universidades*.

No contexto do Processo de Bolonha, apresenta-se duas experiências internacionais, que sinalizam a interlocução entre a universidade e a comunidade: Observatório Permanente das Escolas e o Instituto do Envelhecimento, ambos vinculados à Universidade de Lisboa.

**- Observatório Permanente das Escolas – ICS:** vinculado ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, desenvolveu suas atividades no período de 2003 a 2009, caracterizado como um espaço de intervenção e de serviço à comunidade. Com a concepção de uma atividade continuada de difusão do conhecimento científico, o ICS elegeu cinco escolas secundárias públicas de Portugal para realizar as atividades. Essa proposta estava vinculada à missão do ICS de dar a abertura à sociedade civil dos centros de investigação de ciências sociais; a divulgação dos produtos da ciência, e a demonstração da utilidade social do conhecimento científico. Os objetivos desse observatório, entre outros, eram: induzir os jovens ao gosto pela investigação científica; proporcionar aos jovens do ensino secundário de escolas públicas experiências de investigação o domínio científico das ciências sociais (construção de um problema, tratamento da informação empírica, abordagem metodológica e tratamento de dados) e sensibilizar as comunidades educativas envolvidas com essas escolas para as ciências sociais.

No âmbito do envelhecimento humano, também é possível perceber algumas experiências internacionais da interlocução da universidade e comunidade, entre elas:

**- Instituto do Envelhecimento – Universidade de Lisboa:** é uma unidade autônoma de investigação científica, com caráter interdisciplinar, criada pela Universidade de Lisboa. Seus objetivos centram-se na investigação científica no quadro interdisciplinar, abrangendo áreas como a demografia, as ciências sociais e as ciências da saúde, bem como na promoção de formação científica em estudos do envelhecimento.

---

<sup>41</sup> A entrevista foi realizada com uma gestora do ensino superior europeu a respeito do Processo de Bolonha. Esta entrevista foi conduzida durante o Estágio de Doutorado Sanduiche, realizado no período de novembro de 2010 a março de 2011.



Na América do Norte, mais precisamente na Universidade do Sul da Califórnia, também há uma experiência de interlocuções entre universidade e comunidade, visíveis no âmbito internacional, relacionadas à interlocução entre o ensino superior e a educação básica. A seguir, descreve-se algumas dessas experiências.

- **Centro Pullias para o Ensino Superior:** localizado dentro da Escola Rossier de Educação da Universidade do Sul da Califórnia (USC). Sua missão é trazer uma perspectiva multidisciplinar para as questões sociais, políticas e econômicas no ensino superior. Está envolvido em fornecer análise de questões significativas para apoiar os alunos de escolas públicas no âmbito das tecnologias, aulas de inglês, entre outras. Em artigo intitulado “Alcançando além da Torre de Marfim na Sala de Aula”, Max Nikias e William G. Tierney (2012) salientam que ao olhar para trás nas universidades de pesquisa do século XX, observa-se pouca interação entre professores universitários e professores de escolas públicas. Salientam que há maneiras de engajamento das universidades em escolas públicas: programas para que os alunos do ensino médio façam cursos ou seminários nas universidades e que os professores universitários trabalhem com os professores do ensino médio; abordagem multidisciplinar entre professores universitários de várias áreas e professores de ensino médio, em um trabalho colaborativo.

Percebe-se que há centros, núcleos, observatórios, programas e ações que mantêm vínculos entre universidade e comunidade no que tange a questões relacionadas à educação e ao envelhecimento humano.

### **3.1.2 Contexto nacional**

A importância do ensino superior e da formação docente é inquestionável na educação brasileira. Para efeito de registro e de acordo com as formas de financiamento de normatização, as instituições de ensino superior são classificadas em federais, estaduais e municipais e em privadas - comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares. Percebe-se uma capilaridade do sistema privado – confessional, filantrópica, particular e comunitária.

A tabela a seguir apresenta o panorama geral da realidade brasileira e da região Sul das universidades por categoria administrativa e localização.

**Tabela 1- Número de universidades no Brasil e na região Sul, por categoria administrativa e localização**

Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Instituições/universidades		
	total	capital	interior
<b>• Brasil</b>	<b>193</b>	<b>88</b>	<b>105</b>
Pública	108	49	59
Federal	59	31	28
Estadual	38	18	20
Municipal	11	-	11
Privada	85	39	46
<b>• Sul</b>	<b>46</b>	<b>11</b>	<b>35</b>
Pública	27	7	20
Federal	11	5	6
Estadual	8	2	6
Municipal	8	-	8
Privada	19	4	15

Fonte: MEC/Inep (2012)

Ao analisar o número de universidades brasileiras, percebe-se que o Brasil apresenta 108 universidades públicas e 85 privadas. A região Sul abrange 27 universidades públicas e 19 privadas.

Ao atentar sobre o total geral de Instituições de Ensino Superior – universidades, centros universitários, faculdades, IF e Cefet –, a lógica que se apresenta é outra. Das 2.416 IES no Brasil, 304 são públicas e 2.112 são privadas. Na região Sul, das 409 IES, 49 são públicas e 360 privadas.

Observando a diversidade de IES no sistema de educação superior no Brasil, aponta-se a seguir alguns aspectos relacionados a essas instituições: comunidade de conhecimento, acesso ao ensino superior, políticas públicas e modelos instituídos de universidades, novas arquiteturas, produção científica e configurações de interlocução entre universidade e comunidade. A universidade em sentido amplo (todas as áreas), para Franco (2000), é uma *comunidade de conhecimento* e o professor de ensino superior é parte de uma comunidade de conhecimento ligada ao desenvolvimento científico e tecnológico. Franco aponta quatro veredas sobre essa questão: professor de ensino superior, *ethos* na identidade e na racionalidade da formação; comunidade de conhecimento, *locus* da prática social do professor; pesquisa e docência, *logos* para a formação na ação e práticas investigativas como práticas sociais formadoras.

Em tratando do ensino superior brasileiro, no que diz respeito à comunidade de conhecimento e às *abordagens descritivas*, apresentadas por Musselini anteriormente, tendo como característica o nível de acesso ao ensino superior, cabe ressaltar que o Programa Universidade para Todos (ProUni) revela-se como uma política pública que tem o objetivo de democratizar o acesso à educação superior, com a valorização do mérito do estudante, por

meio de concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais em instituições privadas de educação superior. Em estudos anteriores sobre o ProUni, foram inquiridos docentes e discentes de uma universidade comunitária de Santa Catarina<sup>42</sup>. O ProUni caracteriza-se por ser um programa recente no cenário do ensino superior brasileiro, institucionalizado pelo Governo Federal em 2005.

Da mesma forma que o ProUni, a criação das universidades brasileiras ocorreu recentemente, tendo início no século passado, mais precisamente em 1930. Ao tecer uma breve retrospectiva histórica sobre o ensino superior brasileiro, é possível observar a criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal no ano de 1934, a criação das Redes Federais de Educação em 1960, a criação da Universidade de Brasília em 1961 e a aprovação da lei nº 5.540, que reformulou a LDB de 1961, no que diz respeito à educação superior e, nela, é mencionada a indissociação entre ensino e pesquisa.

Em âmbito nacional, conforme apresentado anteriormente por Franco (2009), a categoria Políticas Públicas Brasileiras apresenta duas características: a primeira refere-se aos modelos instituídos a partir da CF de 1988, na qual torna-se perceptível, pela primeira vez, o registro da denominação universidades comunitárias, em decorrência da necessidade de definir o acesso aos recursos públicos. Destaca-se que a UPF, instituição *lócus* deste estudo, enquadra-se nessa característica. A segunda modalidade surgiu nos anos de 2000, quando foram reestruturadas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>43</sup>. Salienta-se que a configuração da UFBA, com base ao modelo aproximado ao do Protocolo de Bolonha, se deu no interior do Reuni. Já a constituição de universidades como a UFFS e UNILA, enquanto novos modelos na educação brasileira, apesar de ter ocorrido no interior da política de expansão da educação superior pública, não tem relação com o projeto Reuni. Essas universidades apresentam uma nova

---

<sup>42</sup> OLIVEN, Arabela; BORDIGNON, Luciane Spanhol; GIANEZINI, Quelen; BELLO, Luciane. Qualidade na Gestão e Prouni. IN: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília ( Orgs). *Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores* (Recurso eletrônico). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior4.pdf>. Os dados foram coletados mediante a realização de entrevistas com gestores e a aplicação de 84 questionários aos estudantes dos cursos de Engenharia de Produção Mecânica, Direito e Pedagogia. As considerações que o estudo revelou mostraram que a maioria dos alunos entrevistados considera o PROUNI uma política pública que facilita o acesso ao ensino superior; uma política de democratização do ensino superior, possibilitando a inclusão social e compreendem que o PROUNI contribui para aproximar a universidade e a sociedade; os gestores consideram que: as mudanças na gestão são reduzidas, porém, revelam que o PROUNI aproxima as relações entre a universidade e a sociedade e que ainda é cedo para avaliar o programa, mas indicam que o PROUNI se caracteriza por uma política de afirmação, permitindo a inclusão na universidade.

<sup>43</sup> O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=2](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=2)

arquitetura curricular, caracterizada pelos bacharelados e licenciaturas interdisciplinares<sup>44</sup>.

Cabe ressaltar que o Reuni tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012, com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades públicas federais passou de 114, em 2003, para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

Além dessas novas arquiteturas, outra forma de ensino superior está chegando ao Brasil. Trata-se dos Moocs<sup>45</sup> – cursos on-line, grátis e de nível superior, dados a grandes públicos, criados por Harvard e MIT e que, com o passar do tempo, agregaram mais universidades, dentre as quais: Texas, Berkeley, GeorgeTown e Universidade Nacional da Austrália. Em um ano de existência, as aulas dessas universidades chegaram a 800 mil pessoas, de 192 países do mundo. Segundo dados disponíveis, metade das pessoas que fazem os Moocs está acima de 25 anos e busca um complemento à formação inicial. O impacto no ensino superior é uma mudança no acesso em massa a uma educação de qualidade, oferecida por instituições extremamente seletivas e cobiçadas. Vinte e três mil brasileiros estão usando essa plataforma. Segundo Andrew e Koller (2011), o objetivo dos MOOCs não é criar um curso no qual os alunos precisam obrigatoriamente ir até o fim. Os alunos dos MOOCs, em sua maioria, estão interessados em algumas partes do conhecimento presentes no curso. Apenas 10% dos alunos que se inscrevem no curso o concluem, mas se a análise for voltada para os alunos que disseram que no início do curso estavam matriculados para obter crédito ou certificado, essa porcentagem aumenta para 90% de concluintes.

Outro ponto que merece destaque no ensino superior diz respeito à produção científica. O banco de dados Universitas/BR<sup>46</sup> disponibiliza dados sobre a produção científica

---

<sup>44</sup> No período de 2011 a 2013, a Rede GEU desenvolveu a pesquisa vinculada ao Observatório de Educação CAPES/INEP, Educação Superior Brasileira: Desafios Contemporâneos, sob coordenação geral da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Clarissa Eckert Baeta Neves. Integrante deste, o subprojeto Desafios da Multi e Interdisciplinaridade tem na coordenação a prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Estela Dal Pai Franco e “objetivou analisar e compreender a inserção de abordagens multi/interdisciplinares nas políticas de educação superior brasileira e suas reconfigurações no espaço de IES públicas federais” (RELATÓRIO DE PESQUISA, 2013, p. 2)

<sup>45</sup> MOOCs – Massive Open Online Courses. Texto elaborado em base em: <http://porvir.org/porpessoas/moocs-mudam-ensino-dentro-fora-da-universidade/20130404>

<sup>46</sup> Este banco de dados tem como objetivo maior selecionar, organizar, disponibilizar à comunidade e avaliar a produção científica sobre educação superior, no Brasil, de 1968 - 2002. Reúne um grupo de pesquisadores e de aprendizes de universidades do país - FURB - UNISO - UCDB - UCP - UERJ - UFAL - UFF - UFG - UFMG - UFMT - UFPA - UFPR - UFRGS - UFRJ - UFRRJ - PUCRS - UNIFESP - UNIMEP - USP, UFSCAR. O

da educação superior no Brasil. No intervalo de 1968 a 2002, a categoria *Política de Educação Superior* apresentava a maior quantidade de documentos: 2.723, seguida da categoria *ensino* com 1.620 documentos. Já a categoria *natureza jurídica* da educação superior apresentava 122 documentos, a categoria *pesquisa*, 870, e a categoria *relação ensino, pesquisa e extensão*, 174. Certamente, os dados mais recentes expressam outras quantidades.

Frente a essas novas configurações e à produção científica, a interlocução da universidade e comunidade também se observa em âmbito nacional:

- **Rede Geu/UFRGS:** Grupo de Estudos sobre Universidades, com vinculação com outras comunidades acadêmicas, formando a Rede Geu, integrada pelo GEU (PPG Sociologia) e GEU/Edu/Ipesq (Inovação e Pesquisa/PPG Educação); GEU/UPF e GEU/UFPel e GEU/UNEMAT, conforme citado anteriormente.

- **Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação - UFRGS:** entre seus projetos de extensão, situa-se o projeto Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica, envolvendo parceria entre a UFRGS e o MEC, como também, de acordo com suas diferentes fases, colaborações com secretarias estaduais de educação e instâncias estaduais da UNDIME. Conforme Luce et al. (2012), em uma primeira fase, em 2007 e 2008, o projeto denominou-se Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica na rede estadual e em redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul, com apoio técnico direto a 142 municípios gaúchos para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Na segunda fase, em 2009 e 2010, o projeto chamado Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica em redes municipais de ensino dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Alagoas e Paraíba – efetivou apoio técnico à realização do monitoramento da implementação do PAR em 500 municípios dos quatro estados. Na terceira fase, nos anos de 2011 e 2012, o projeto – renomeado Apoio à elaboração e implementação do PAR 2011-2014 em municípios dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina – abrange apoio à elaboração e implementação a todos os municípios do Rio Grande do Sul que demandam assistência a 65 municípios prioritários de Santa Catarina. Essa linha de trabalho focada no fortalecimento da educação municipal gerou ou incentivou, ao longo dos anos, uma série de estudos discentes, abrangendo iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização, dissertações e teses.

---

Universitas/BR corporifica um projeto de consolidação de uma rede acadêmica para a pesquisa e a interlocução entre pares que têm em comum a área de conhecimento educação superior e como polo facilitador sua inerente participação em um GT Política de Educação Superior da ANPED - consolidado e apoiado por uma entidade com legitimidade, credibilidade e competência reconhecida não só pelos acadêmicos mas pela comunidade. Disponível em: <http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas/>.

No âmbito das experiências nacionais sobre o envelhecimento nas relações universidade e comunidade, destacam-se:

- **Instituto de Geriatria e Gerontologia (ICG)**: foi criado em 1973, através de um protocolo firmado entre os governos do Japão e do Brasil, Instituição pioneira na América Latina, o IGG é uma unidade acadêmica da PUCRS, ligado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade, que se dedica a diferentes ações interdisciplinares relacionadas à pesquisa, ao ensino de pós-graduação (residência, especialização, mestrado e doutorado), à extensão na área do envelhecimento e à assistência. Em parceria com o Hospital São Lucas da PUCRS, mantém o Serviço de Geriatria que presta assistência ambulatorial e hospitalar à população idosa (Centro de Referência do Ministério da Saúde). As atividades voltadas para a comunidade são palestras e grupo de apoio voltado aos cuidadores de idosos.

Diante do contexto internacional e nacional do ensino superior, apresenta-se o contexto do Rio Grande do Sul.

### **3.1.3 Contexto do RS**

O Rio Grande do Sul apresenta características peculiares na busca de soluções de problemas regionais específicos, pelo fato de a ocupação do espaço ter se concretizado em diferenciados processos históricos. Nesse sentido, a organização do ensino superior no RS apresenta tipologias específicas no decorrer do processo sócio-histórico. Para melhor compreensão do ensino superior no Rio Grande do Sul, apresenta-se o quadro a seguir, elaborado a partir das lições de Neves (1992, 2003) e Speroni (2010), que esquematizam o processo de evolução, pontuando os aspectos mais marcantes.

**Tabela 2 - Evolução do ensino superior no Rio Grande do Sul**

1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase	6ª fase
Instalação	Centralização	Interiorização: modelos regionais	Consolidação das universidades comunitárias	Diversificação do sistema de ensino superior	-
1883 a 1930 Do Império até Primeira República	1930 a 1960	1960 a meados de 1980	Meados de 1980 a 1996	1996 início dos anos 2000	2001 em diante
Pelotas Porto Alegre	Porto Alegre com a federalização em 1950 da Universidade do Rio Grande do Sul	Santa Maria Ijuí Caxias do Sul Passo Fundo	Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
Escolas Faculdades e	Universidades UPA/URGS/ UFRGS/PUC/ RS	Universidades e instituições isoladas	Univ. multicampi Núcleos Universitários Instituições isoladas	Multiplicação dos campi fora de sede Centros universitários IES de caráter Empresarial Expansão sistema público ES	UERGS <sup>47</sup> UNIPAMPA <sup>48</sup> UFCSA <sup>49</sup> IFE <sup>50</sup> IFRS <sup>51</sup> IFSUL <sup>52</sup> UFFS <sup>53</sup>

Fonte: Neves (1992, 2003) e Speroni (2010)

Ao acompanhar a evolução do ensino superior no RS, percebe-se uma nova configuração no que diz respeito aos Institutos Federais. A lei federal nº 11.892, de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, os quais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos dessa lei. No Art. 8º, é definido que cada instituto federal deve ofertar o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para os cursos de licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica. O espaço estabelecido pela oferta múltipla de formação proporciona uma ambiência em que as multifacetadas do processo educativo se evidenciam e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes, o que

<sup>47</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

<sup>48</sup> Universidade Federal do Pampa

<sup>49</sup> Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

<sup>50</sup> Instituto Federal Farroupilha

<sup>51</sup> Instituto Federal do Rio Grande do Sul

<sup>52</sup> Instituto Federal Sul-Riograndense

<sup>53</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul

concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência, que é multi e interdisciplinar (PACHECO, 2011, p. 18). Diante da possibilidade de oferta de formação de professores em instituições de educação profissional e tecnológica, aponta-se a necessidade de estudos aprofundados sobre as potencialidades e dificuldades dessa oferta, uma vez que a formação de professores nos IFETs não está isolada das políticas de formação docente brasileiras; a dimensão da formação docente para a educação profissional.

Souza e Peixoto (2011) salientam que a educação tecnológica ainda é um desafio para a realidade brasileira, haja vista que seus cursos são estigmatizados como de qualidade inferior, não havendo muita clareza da proposta dos cursos superiores de tecnologia pelo mercado de trabalho; há baixo investimento por parte de algumas instâncias governamentais. Por outro lado, os seguintes aspectos sinalizam o fortalecimento dessa política: equiparação a bacharelados e licenciaturas, a possibilidade de continuidade de estudos na pós-graduação *stricto sensu*, sinais de acolhimento gradual por parte do mercado de trabalho de egressos, criação do catálogo dos cursos superiores de tecnologia que visa a consolidar denominações e a instituir referenciais unitários acerca deles, a isonomia na supervisão e regulação em relação aos demais cursos de graduação.

Também percebe-se uma nova configuração no que diz respeito ao ensino superior público, com a criação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que, além de ter uma unidade na capital, possui 22 unidades no interior do estado. No âmbito do Programa de Expansão das Universidades Federais-REUNI, ampliou-se a oferta do ensino superior público federal, com a criação da Unipampa, com 10 campus na região da fronteira oeste do RS. Já a UFFS, com sede em Chapecó – SC, abrange dois campi em Santa Catarina, dois no Paraná e três no Rio Grande do Sul. Cabe salientar que em 2013, a UFFS instalou no município de Passo Fundo o primeiro curso de medicina da instituição, com 90% das vagas reservadas para alunos de escolas públicas e ingresso pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A proposta é a construção de um novo perfil de formação profissional voltado para o Sistema Único de Saúde. O processo seletivo ofereceu 40 vagas para o segundo semestre de 2013 e teve 13.180 inscrições, atingindo 329,5 candidatos por vaga.

Diante do quadro exposto, de novas configurações, novos modelos e de mudanças no ensino superior e na universidade, no âmbito internacional, nacional e local, faz-se necessário discutir o contexto da pós-graduação.



### 3.1.4 Contexto da pós-graduação

Em se tratando da PG, várias normativas internacionais e nacionais sintetizam diretrizes para o tema. Nesse contexto, apresenta-se, na perspectiva internacional, o documento Inovação Educacional de Base Tecnológica, lançado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD). Justifica-se a escolha desse documento por apresentar, entre outros aspectos, a abordagem multidisciplinar e a pesquisa introduzida na educação e na prática dos professores. No âmbito nacional, serão abordados os Planos Nacionais de Pós-Graduação, por direcionarem as políticas públicas de qualificação de pessoal, com ênfase no VI PNPG (2011-2020), pelo fato da circularidade que este plano apresenta com a educação básica e a perspectiva multi/interdisciplinar. Também será discutida a pesquisa, as redes e os grupos de pesquisa e suas políticas. A avaliação dos programas também será enfocada nesta parte do trabalho e a questão da pós-graduação no estado do RS.

No que diz respeito ao global, e dentro da perspectiva de que *organismos internacionais* publicam documentos cujas ideias têm força de política, a OECD<sup>54</sup>, em 2010, lançou o documento “Inovação Educacional de Base Tecnológica”, direcionado para a questão de como as inovações educacionais de base tecnológica podem ser monitoradas, avaliadas e expandidas em larga escala. A inovação, segundo a OCDE, depende pesadamente da criação de conhecimento básico, por meio da educação e ciência. As lições aprendidas e implicações políticas fazem parte das conclusões preliminares e resumem as lições tiradas do encontro de especialistas da OECD: há uma falta de equilíbrio entre os investimentos em infraestrutura, conteúdo, apoio e treinamento de professores e os esforços necessários para a construção de uma base de conhecimentos sustentável em relação às inovações educacionais baseadas em tecnologia; b) há uma tensão entre a tecnologia e a pedagogia; c) há um eixo entre a inovação radical e a incremental; d) há uma necessidade de se equilibrar as expectativas do poder da tecnologia com a realidade do que é possível; e) a complexidade das questões em pauta exigem uma abordagem multidisciplinar e multimetodológica; f) o potencial de “novas” disciplinas de pesquisa tais como a pesquisa de cérebro e a pesquisa de ambientes de aprendizagem precisam ser explorados; g) o trabalho atual sobre a avaliação parece ser limitado ao conhecimento digital; h) há uma necessidade de um diálogo social sobre as inovações educacionais envolvendo os parceiros; i) a pesquisa pode ser traduzida em

---

<sup>54</sup> FRANCO, Maria Estela Dal Pai; AFONSO, Mariangela Rosa; BORDIGNON, Luciane Spanhol. *Qualidade na gestão de relações universidade e sociedade: investigação científica e inovação educacional de base tecnológica*.

direcionamentos significativos para melhoria da prática. A OCDE deixa uma questão aberta, passível de debates: *até onde o resultado da pesquisa está sendo introduzido na educação e na prática dos professores?* Essa questão levanta duas discussões importantes: *primeiro*, os sistemas educacionais precisam assegurar a disponibilidade do resultado da pesquisa relacionada à tecnologia e ao aprendizado ser disponibilizado em um formato acessível ao professor. *Segundo*, a cultura e o desenvolvimento profissional dos professores deveriam dar atenção também ao resultado da pesquisa como parte do *ethos* profissional entre os professores. Um *terceiro* item está relacionado à questão das instituições que formam professores, se realmente conseguem estar à frente do desenvolvimento do discurso em tecnologia em ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, reitera-se o papel relevante da educação superior no que diz respeito à pesquisa e seus resultados e das lógicas que os perpassam.

No âmbito nacional, os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) se constituem em documentos que direcionam as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado. No **I PNPG** (1975-1979), os destaques principais da política de pós-graduação concentraram-se na capacitação dos docentes das universidades e na integração da pós-graduação ao sistema universitário. Observa-se, também, a importância dada às ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais (BRASIL, 2004). O **II PNPG** (1982-1985) também centrou seu objetivo na formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando ao atendimento dos setores público e privado. Porém, nas suas diretrizes, a ênfase recaía na qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, sendo necessário, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que já existia embrionariamente, desde 1976, com a participação da comunidade científica (BRASIL, 2004). A questão central do II PNPG não foi apenas a expansão da capacitação docente, mas a elevação da sua qualidade, enfatizando-se, nesse processo, a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, embora este último aspecto seja mais enfatizado no III PNPG (BRASIL, 2004).

O **III PNPG** (1986-1989), elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, expressa uma tendência vigente àquela época, a conquista da autonomia nacional – ideia que já estava presente no plano anterior e que circulou ativamente na discussão e aprovação da reserva de mercado para a informática e no período da Constituinte, quando se tentou formular uma definição de empresa nacional. No que se refere à PG, essa ideia se expressa na afirmação de que não há um quantitativo de

cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica, tornando-se importante um progresso da formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo pretendem a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no próximo século. Dentro dessa perspectiva, a ênfase principal desse plano está no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia (BRASIL, 2004).

A CAPES distribuiu o documento “Discussão da Pós-Graduação Brasileira” (2004), contendo onze estudos, que haviam sido encomendados previamente, sobre temas que, na perspectiva da agência, assinalavam aspectos fundamentais para a formulação do **IV PNPG**: evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira; formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; integração entre pós-graduação e graduação; carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior; avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas; expansão da PG: crescimento das áreas e desequilíbrio regional; financiamento e custo da pós-graduação. Várias redações preliminares do IV PNPG foram elaboradas, todas elas com circulação restrita aos membros da diretoria da CAPES. Uma dessas versões, considerada a mais completa, que não se constituiu em documento público, apresentava os seguintes tópicos: evolução do sistema; grandes desequilíbrios do sistema; pressão da demanda por PG; fatores estruturais que bloqueiam o desempenho do sistema; a CAPES e sua integração com outros órgãos (BRASIL, 2004). Salienta-se que uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o documento final se concretizasse em um efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela diretoria da CAPES, ao longo do período, tais como: expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação. Encontrava-se subjacente nos três Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) o entendimento de que a PG deveria tornar-se objeto de planejamento e financiamento estatais, sendo considerada como subsistema do conjunto do sistema educacional. Ao contrário do ensino de graduação, que vinha passando por um acentuado processo de expansão desordenada, os PNPGs imprimiram uma direção macropolítica para a condução da PG, por meio da realização de diagnósticos e de estabelecimento de metas e de ações. Não se pode esquecer, também, que os PNPGs se encontravam articulados com um amplo sistema de financiamento governamental de ciência e tecnologia (BRASIL, 2004).

O **V PNPG** (2005 a 2010) apresentava os objetivos da PG para os próximos anos

centrados no fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação, formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de quadros para mercados não acadêmicos (BRASIL, 2004).

O Ministério da Educação, em 2010, publicou o **VI PNPG** (2011-2020), que dá continuidade aos cinco anteriores e introduz novas e importantes inflexões. Esse novo plano apresenta, entre outros aspectos, uma relação de circularidade entre a PG<sup>55</sup> e a *educação básica*, com articulação entre os níveis de ensino, bem como a perspectiva da *multi e da interdisciplinaridade*.

Com relação à *educação básica*, destaca-se que houve a universalização do acesso a esse nível de ensino, porém, são necessárias políticas de permanência e efetiva aprendizagem. O percentual dos alunos matriculados nas séries iniciais da educação básica que concluem a educação superior aumentou, embora ainda seja ínfimo. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012) reforça esta situação: a proporção dos brasileiros que possuíam nível fundamental incompleto aumentou de 31,5% para 33,5%. No mesmo período, o percentual de pessoas com nível superior completo passou de 11,4% para 12%, um aumento de 6,5% (ou 867 mil pessoas a mais) em um total de 14,2 milhões de pessoas. Em relação à média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais, houve aumento de 0,2 anos, passando de 7,3 em 2011 para 7,5 em 2012. Embora tenha ocorrido um aumento, a média de anos de estudo dessas pessoas ainda não atinge o ensino fundamental completo, que é de nove anos. Nessa perspectiva, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) lançou, em 2009, o *Relatório da Situação da Infância e da Adolescência Brasileira - o direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades*, o qual evidencia que o Brasil vem vivenciando, desde o final do século XX, um período de melhoria significativa em todos os indicadores que medem as oportunidades de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica. A análise da evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>56</sup> revela progressos: mais de 70% dos municípios brasileiros

---

<sup>55</sup> Salienta-se que a CAPES, órgão que regula os cursos de pós-graduação, tem novas atribuições com a criação da Diretoria de Educação Básica. Em 2007, 56 anos após a criação da CAPES, o Congresso Nacional aprova a lei nº 11 502, que atribui à instituição a indução e fomentação da formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, bem como o escopo de estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. A perspectiva da formação de profissionais para a educação básica foi incorporada ao compromisso existente com a pós-graduação, com vistas à consolidação do sistema educacional brasileiro em novo patamar de qualidade, da educação básica à pós-graduação.

<sup>56</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e reúne num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. No trabalho apresentado no XXVI Simpósio Nacional da

superaram ou atingiram as metas do Ideb referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental para 2007, acordadas com o Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Para que os avanços continuem, segundo o relatório, é preciso que o país trate de maneira especial as parcelas mais vulneráveis da população, reconhecendo e valorizando a diversidade, especialmente as étnico-raciais, regionais e socioeconômicas, além daquelas relacionadas à inclusão de crianças com deficiência.

O VI PNPGE (2011-2020) aponta que os resultados alcançados pela educação básica ainda continuam abaixo do esperado e recomenda: ampliação dos editais destinados à pesquisa em educação básica, nos moldes dos programas em andamento, como o Observatório da Educação e o Observatório da Educação Escolar Indígena; ampliação dos editais destinados à valorização e à formação dos profissionais do magistério da educação básica, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)<sup>57</sup>, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibid)<sup>58</sup>, Novos Talentos<sup>59</sup>, entre outros; ampliação da interação dos programas de pós-graduação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>60</sup>, com os cursos de licenciatura, no sentido da promoção da melhoria da qualidade da

---

Associação Nacional de política e Administração da Educação (Anpae/2013), Longhi e Bordignon fizeram um estudo intitulado *Ideb anos iniciais e finais: um estudo necessário na formação de professores para o ensino fundamental*. Na microrregião de Passo Fundo, de 24 municípios comparáveis entre 2009 e 2011, nos anos iniciais o índice variou entre 4,2 a 6,0 e nos anos finais de 3,7 a 5,5. As conclusões apontadas revelam que gestores e agências formadoras de professores devem dispensar maior atenção, principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

<sup>57</sup> O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), criado em 2006, visa a ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12244&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12244&Itemid=86)

<sup>58</sup> O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Em trabalho apresentado no Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (Forges/2013), Bordignon, Franco e Nez realizaram um estudo sobre *Tensões Avaliativas na Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)* na Universidade e Qualidade na Educação Básica com pesquisa de campo com acadêmicos e coordenadores do Pibid em duas instituições comunitárias (SC e RS) e em uma universidade pública (RS). As conclusões indicaram a identificação de impactos positivos na vida acadêmica e pessoal dos participantes desse Programa, bem como a importância das relações universidade e educação básica. O Pibid se constitui em um importante marco regulatório estratégico, pois, como tudo indica, contribui para o enfrentamento da questão de melhoria do ensino nas escolas públicas. Igualmente, ressalta a característica articuladora entre os vários segmentos e esferas que perfazem a educação.

<sup>59</sup> O objetivo dos Novos Talentos é apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica - tais como cursos, oficinas ou equivalentes - que ocorram no período de férias das escolas públicas e/ou em horário que não interfira na frequência escolar. Os projetos institucionais devem ter um caráter inovador, visando a aproximar os cursos de graduação e pós-graduação às escolas públicas. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novos-talentos>

<sup>60</sup> A UAB constitui-se como um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800/ 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de

formação dos professores; ampliação da interlocução com os sistemas estaduais e municipais de ensino, em especial no que se refere às ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)<sup>61</sup>; estímulo à participação de cursos de pós-graduação de outras áreas do conhecimento, além da Educação, nas questões relativas à melhoria da qualidade da educação básica; estímulo ao desenvolvimento de estudos visando à formatação do ensino de ciências na educação básica, instrumento fundamental para a construção da cidadania. Percebe-se movimentos de articulação da pós-graduação com a educação básica, principalmente na formação de professores. Reitera-se, nesse sentido, que a pós-graduação pode ser um canal de mediação no sentido de aperfeiçoamento e melhoria da educação básica.

Com relação à *multi e interdisciplinaridade*, o PNPG (2011/2020) aponta que, trazida para o sistema de pós-graduação, para além das metas acadêmicas e dos arranjos institucionais, deverá prevalecer a ideia de que uma PG com essa característica poderá vir a prescindir, no futuro, do que hoje existe tanto como áreas disciplinares quanto da grande área interdisciplinar. Destaca ainda algumas diretrizes específicas: ampliação e aprofundamento da visão multi e interdisciplinar na formação integrada de pessoas; estímulo às experiências multi e interdisciplinares por parte das instituições de ensino e pesquisa, para as quais devem prevalecer alguns parâmetros ou padrões: (a) instauração de programas, áreas de concentração e linhas de pesquisa que promovam a convergência de temas e o compartilhamento de problemas, em vez da mera agregação ou justaposição; (b) a existência de pesquisadores com boa ancoragem disciplinar e formação diversificada; (c) a instituição da dupla ou até mesmo tripla orientação, conforme os casos; (d) a flexibilização curricular, em moldes supra departamental; pactuação, no plano macro, mais além da esfera de atuação da CAPES, englobando outros órgãos e ministérios, de uma Agenda Nacional de Pesquisas, definindo prioridades e problemas estratégicos. Essas agendas de pesquisa poderiam ter, então, as universidades como parceiras e, de um modo especial, poderiam contar com projetos de

---

cursos e programas de educação superior no País. Disponível em:

<[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)>.

<sup>61</sup> O Parfor, na modalidade presencial, fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: *I. Licenciatura* – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; *II. Segunda licenciatura* – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; *III. Formação pedagógica* – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

pesquisa e de ações estratégicas associados a programas de pós-graduação multi ou interdisciplinar.

No que concerne ao panorama da pós-graduação interdisciplinar *stricto sensu* no Rio Grande do Sul, percebe-se uma expansão de cursos, conforme retrata o quadro a seguir:

**Quadro 4 – Pós-graduação interdisciplinar *stricto sensu* no Rio Grande do Sul**

<b>Universidade</b>	<b>Pós graduação <i>stricto sensu</i></b>	<b>Curso</b>
<b>Univates</b>	Mestrado/Doutorado	Ambiente e Desenvolvimento
<b>IPA</b>	Mestrado	Biociências e reabilitação
	Mestrado	Reabilitação e Inclusão
<b>Unijuí</b>	Mestrado	Desenvolvimento
<b>UFRGS</b>	Mestrado/Doutorado	Desenvolvimento rural
	Doutorado	Informática em Educação
<b>UPF</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Envelhecimento Humano</b>
<b>PUCRS</b>	Mestrado/Doutorado	Gerontologia Biomédica
<b>Unilasalle</b>	Mestrado	Memórias sociais e bens culturais
<b>UFPel</b>	Mestrado/Doutorado	Memoria social e patrimônio cultural
<b>Unijuí</b>	Mestrado	Modelagem Matemática
<b>Unifra</b>	Mestrado	Nanociências
	Doutorado	Nanociências
<b>UFSM</b>	Mestrado	Patrimônio Cultural
<b>Unicruz</b>	Mestrado	Profissional em Desenvolvimento Rural
<b>Unisc</b>	Mestrado	Promoção da Saúde
<b>Feevale</b>	Mestrado	Processos e manifestações culturais
	Mestrado/Doutorado	Qualidade Ambiental
	Mestrado/Doutorado	Diversidade e Inclusão

Fonte: Elaborada com base em Zero Hora – guia da Pós-graduação (2013)

Das 16 universidades do RS que oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu* interdisciplinar, 10 são comunitárias: Univates, IPA, Unijuí, UPF, PUCRS, Unilasalle, Unijuí, Unifra, Unicruz, Unisc e Feevale. Percebe-se uma expansão de cursos de pós-graduação interdisciplinar no Brasil e também no RS, principalmente nas áreas da saúde, ambientais, desenvolvimento e educação. No contexto da *pesquisa* produzida na universidade, pode-se refletir sobre algumas políticas que a permeiam no âmbito brasileiro: políticas da ciência e políticas dos grupos de pesquisa. Em se tratando de políticas da ciência, o Programa Ciência sem Fronteiras<sup>62</sup>, lançado em julho de 2011, é um programa do Governo Federal que busca promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação e da mobilidade internacional. O projeto prevê a concessão de até 101 mil bolsas em quatro anos. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas

<sup>62</sup> Dados disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-exterior/ciencia-sem-fronteiras>.

respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. No âmbito da pós-graduação, o programa pretende, até 2015, oferecer 24.600 bolsas de Doutorado sanduiche e 9.790 bolsas de Doutorado Pleno. No nível de pós-doutorado, serão oferecidas 11.560 bolsas.

Retomando a ideia de *rede*, associada à aglutinação de grupos de pesquisa, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. O CNPq<sup>63</sup> desenvolve, desde 1992, o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, que constitui-se em bases de dados que contêm informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no país. As informações contidas nessas bases dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos, à produção científica e tecnológica e aos padrões de interação com o setor produtivo. Além disso, cada grupo é situado no espaço (região, UF e instituição) e no tempo.

Em relação à *política dos grupos de pesquisa*, estas articulam a mediação intra e inter institucional, na perspectiva da formação de redes acadêmicas. Franco (2011) configura redes acadêmicas de distintas abrangências e seus desdobramentos para a gestão de qualidade na educação superior. As redes são entendidas como portas de entrada para discutir a gestão. É assumida a ideia da necessidade de redes para que o ensino superior possa compartilhar seus potenciais, visando ao alcance de soluções estratégicas. Franco identifica as seguintes categorias (não exclusivas) de redes: a) Integração Regional - Enlaces/CRES/Iesalc-Conferência Regional de Educação Superior<sup>64</sup>; b) Organismos internacionais - UNESCO; c) Acreditação e Avaliação - RIACES, UDUAL, AUGM; d) Político governamentais - CONSED; e) Científico Profissionais - Center for Higher Education Policy Studies-CHEPS- e o Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa; f) Educação a distância; g) Contestatórias - movimentos docentes; g) Cursos de pós-graduação - Associação Nacional de Pós-graduação; h) Comunidades virtuais ; i) Meta-redes, que

<sup>63</sup> Dados disponíveis em: <http://www.cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm>.

<sup>64</sup> Salienta-se que o Enlaces é uma rede que visa mobilizar e articular ações de cooperação acadêmica no espaço latino-americano e caribenho. O Ieslac é um instituto da Unesco para a educação superior na América Latina e Caribe, enquanto a CRES foi uma conferência regional, organizada pelo Iesalc, na Colômbia, em 2008, em preparação para a Conferência Mundial de Educação Superior Paris + 5, que aconteceu em 2009. Ressalta-se que o CRES e o Ieslac, embora não tendo a denominação de rede como tal, visam realizar ações de cooperação acadêmica e agregam instituições e comunidades acadêmicas, formando redes.



articulam outras redes - RIES , Universitas, CIPEDE e Rede Geu. Franco também salienta que a constituição de redes é inseparável do ensino superior e da sua gestão, como questão de sustentabilidade, quando não de sobrevivência institucional. Focaliza que as Redes vão além da ciência, da tecnologia e do desenvolvimento econômico para se situar, na perspectiva do *Enlaces*, do impacto nos projetos institucionais e nas identidades locais, sem perder a perspectiva internacional.

Os documentos com força política internacionais e nacionais relacionados à pós-graduação, à pesquisa, aos grupos de pesquisa e suas políticas se concretizam nos programas de pós-graduação em âmbito nacional e regional. Para um melhor entendimento da distribuição de programas de pós-graduação por regiões brasileiras, apresenta-se a tabela a seguir.

**Tabela 3 - Distribuição de programas de pós-graduação *stricto sensu* por região em 2012**

Região	Mestrado	Doutorado	M/ D	Mestrado/ Profissional
Sul	261	6	337	79
Nordeste	331	17	239	70
Sudeste	406	21	932	203
Centro-Oeste	134	5	106	23
Norte	98	4	50	20
<b>Total</b>	<b>1.230</b>	<b>53</b>	<b>1.664</b>	<b>395</b>

Fonte: MEC/INEP (2012)

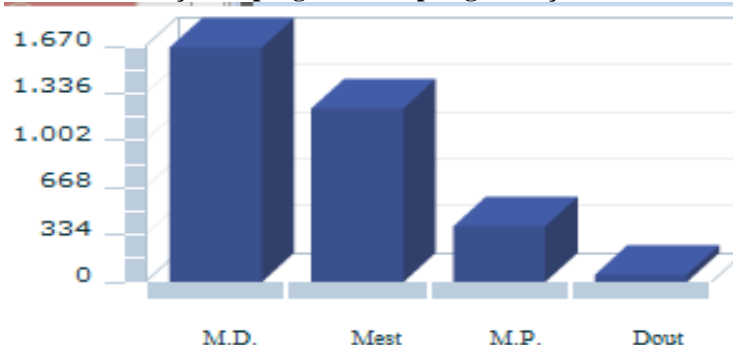
Nota: M/D significa Mestrado/Doutorado

O número total de programas de pós-graduação no Brasil é de 3.342. Percebe-se a maior concentração na região Sudeste e a menor na região Norte. A região Sul concentra 20% dos PPG Mestrado/Doutorado, 21% dos Mestrados, 11% dos Doutorados e 20% dos Mestrados Profissionais.

É necessário salientar que os Mestrados Profissionais (MP) foram instituídos pela Capes em 1998 e a regulamentação dessa modalidade foi estabelecida pela Portaria Normativa de 2009. Segundo a Capes, o MP é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência. A natureza desse mestrado evidencia estruturas próprias e justifica-se pela vitalidade das demandas apresentadas, bem como pelas necessidades sociais, possibilitando uma articulação mais próxima entre universidade e sociedade. Nesse sentido, pode-se dizer que os Mestrados Profissionais apresentam cunho interdisciplinar.

A PG no Brasil adquiriu grande importância no sistema de ensino superior brasileiro, tendo passado por notável crescimento nos anos 90 e já completando seus quarenta anos, contribuindo significativamente para a formação de pesquisadores. Segundo dados da Capes, em 2012, no Brasil, o número de mestres titulados alcançava 42.878, o número de doutores titulados era de 13.912 e o número de mestres profissionais titulados chegava a 4.260. O número total de mestres e doutores era de 61.050. A distribuição de programas de pós-graduação por nível, no Brasil, será explicitada na figura a seguir:

**Figura 2 - Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil em 2012**



Fonte: Geocapes (2012)

A Capes é, desde 1976, responsável pela avaliação da pós-graduação. Os programas avaliados recebem conceitos de 1 a 7. De acordo com o conceito, o programa pode ser descredenciado, caso daqueles que recebem o conceito 1 e 2. Já o conceito 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; o conceito 4 é considerado um bom desempenho e o conceito 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Os conceitos 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional.

Os dados da avaliação trienal da Capes (2010, 2011 e 2012) lançados no final de 2013 revelam que na avaliação de 5.082 cursos (2.893 de mestrado, 1.792 de doutorado e 397 de mestrado profissional), o panorama de desempenho nacional ficou assim constituído:

**Tabela 4 - Número de programas de pós-graduação e nota**

NÚMERO DE PROGRAMAS/PORCENTAGEM	NOTA
140 (4,2%)	7
266 (8%)	6
598 (17,9%)	5
1219 (36,5%)	4
1054 (31,6%)	3
53 (1,6%)	2
7 (0,2%)	1

Fonte: Capes (2013)

Os dados apresentados revelam que 36,5 % dos programas receberam conceito 4 e que aproximadamente 12% dos programas atingiram o conceito 6 e 7, que indica alto padrão internacional. Para a atribuição do conceito, a Capes utiliza critérios como a avaliação da infraestrutura, a proposta do programa, a análise do corpo docente e discente, a produção intelectual e a *inserção social do curso*. Apenas 1,8% dos cursos avaliados em 2013 receberam conceitos 1 e 2. A maioria dos programas de PG tem as notas concentradas em notas 3 e 4, onde se encontram aproximadamente 68% dos programas. Em relação à nota obtida na avaliação anterior, 69% dos programas manteve o conceito obtido em 2010, 23% aumentou de nota e apenas 8% diminuiu.

Em se tratando do *ensino superior no Rio Grande do Sul*, segundo o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul<sup>65</sup>, 23 IES oferecem cursos em programas de PG. Essas instituições matricularam 17.624 alunos, sendo 62% em mestrado e 38% em doutorado. O Rio Grande do Sul é o quarto estado no país em número de matrículas e programas de PG, estando atrás de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. A tabela a seguir reflete o número de programas de pós-graduação no RS, por instituição no período de 2008-2011.

**Tabela 5 - Programa de pós-graduação *stricto sensu* no RS, por instituição – 2008-2011**

Município/Instituição	2008	2009	2010	2011
Bagé (UNIPAMPA)	9	10	10	10
Canoas (ULBRA/UNILASSE)	0	0	1	5
Caxias do Sul (UCS)	7	7	7	12
Erechim (URI)	4	5	5	7
Ijuí (UNIJUI)	3	3	3	3
Lajeado (UNIVATES)	2	2	2	2
Novo Hamburgo (FEEVALE)	2	3	4	4
Passo Fundo (UPF)	5	6	7	8
Pelotas (UFPEL/UCPEL)	28	29	31	37
Porto Alegre (FUC/IPA/PUC/UFCSPA/UFRGS/UNIRITTER)	109	109	110	113
Rio Grande (FURG)	14	14	16	16
Santa Cruz do Sul (UNISC)	6	6	7	8
Santa Maria (UFSM/UNIRA)	36	37	37	43
São Leopoldo (EST/UNISINOS)	20	20	21	23
<b>Total</b>	<b>245</b>	<b>251</b>	<b>261</b>	<b>291</b>

Fonte: Atlas Socioeconômico do RS

<sup>65</sup> Disponível em:

[http://www.scp.rs.gov.br/atlas/conteudo.asp?cod\\_menu\\_filho=815&cod\\_menu=811&tipo\\_menu=INDICADOR ES&cod\\_conteudo=1460](http://www.scp.rs.gov.br/atlas/conteudo.asp?cod_menu_filho=815&cod_menu=811&tipo_menu=INDICADOR ES&cod_conteudo=1460)

Ao analisar os dados da tabela, fazendo uma relação dos dados de 2011, pode-se inferir que na região metropolitana de Porto Alegre<sup>66</sup> há uma concentração de 140 programas de PG e nas regiões interiorizadas do estado, o número total de programas chega a 151. Percebe-se que há uma interiorização dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, embora somente na capital do estado, Porto Alegre, haja uma concentração de 113 programas.

Ao verificar a distribuição dos PPGs *stricto sensu* no RS por grande área, verifica-se a seguinte distribuição:

**Tabela 6 - Programas de pós-graduação no RS, grande área - 2012**

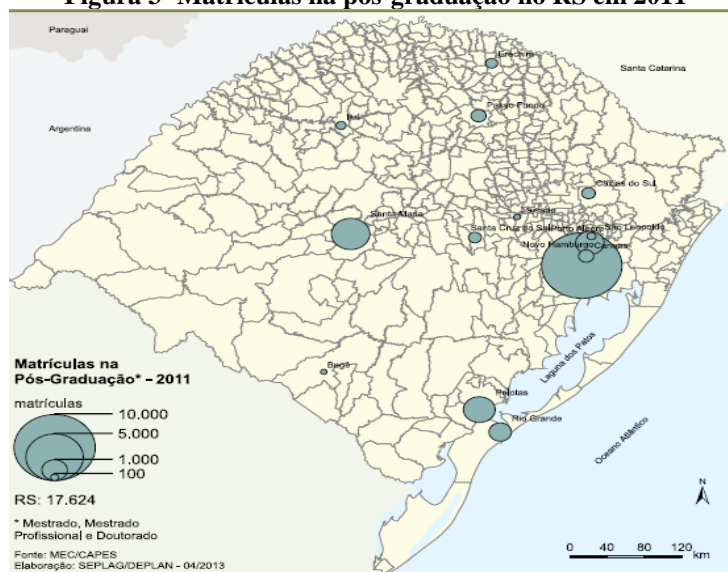
Grande área	Mestrado	Doutorado	Mestrado Profissional	Mestrado/Doutorado	Total
Linguística, Letras e Artes	9	1	-	7	17
Ciências Biológicas	5	-	2	17	24
Ciências Exatas e da Terra	10	-	-	14	24
Engenharias	15	-	4	10	29
Ciências Agrárias	3	-	2	28	33
Multidisciplinar	12	1	13	11	37
Ciências Sociais e Aplicadas	18	1	6	15	40
Ciências da Saúde	11	-	3	27	41
Ciências Humanas	20	-	1	25	46
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>3</b>	<b>31</b>	<b>154</b>	<b>291</b>

Fonte: Atlas Socio Econômico do RS

Considerando as grandes áreas de formação, as ciências humanas apresentam o maior número de programas, seguidas pelas ciências sociais aplicadas. A grande área de menor concentração de programas é Linguística, Letras e Artes. A área das ciências humanas também concentra o maior número de alunos matriculados, com 17,9% do total, seguida de ciências da saúde, com 15%.

Retomando a linha de pensamento dos Programas, as IES no RS matricularam 17.624 alunos, sendo 62% em mestrado e 38% em doutorado. O mapa a seguir reflete a distribuição de matrículas por programa.

<sup>66</sup> A região metropolitana de Porto Alegre abrange vários municípios, entre eles: Novo Hamburgo e São Leopoldo que oferecem cursos de Pós-graduação.

**Figura 3- Matrículas na pós-graduação no RS em 2011**

Fonte: Atlas Socioeconômico do RS

Percebe-se que a maior concentração de alunos na pós-graduação situa-se na região metropolitana de Porto Alegre. No interior do estado, a concentração de matrículas mais expressiva está nos municípios de Santa Maria e Pelotas, onde concentram-se instituições públicas federais, privadas e comunitárias. Já os municípios de Passo Fundo, Caxias do Sul, Santa Cruz do Sul, Canoas e Erechim concentram até 1.000 alunos na pós-graduação. Nesses municípios, estão presentes a UPF, a UCS, a UNISC (universidades comunitárias) e a ULBRA (privada não comunitária). Os municípios de Ijuí, Lajeado, São Leopoldo e Bagé apresentam até 100 alunos matriculados na pós-graduação.

As universidades comunitárias fazem parte importante do cenário do ensino superior brasileiro. Estão presentes em vários estados: Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Recife, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A seguir, apresenta-se o contexto desse modelo de universidade.

### 3.2 Universidades comunitárias

As universidades comunitárias (UC) estão preconizadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). A Constituição Federal (1988), em seu artigo 213, refere que poderão ser consideradas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, as escolas que provarem finalidade não lucrativa e aplicarem seus excedentes financeiros em educação. Nesse mesmo artigo, no parágrafo 2º, aponta a

possibilidade de que as atividades universitárias de pesquisa e extensão recebam apoio financeiro do poder público.

O artigo 20 da LDB aponta como comunitária as universidades que são constituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora membros da comunidade.

No Brasil, segundo Schmidt (2011), a terminologia comunitária também está marcada por uma profusa utilização, particularmente no âmbito da educação. Há pelos menos seis distintas referências históricas de educação comunitária no país: as escolas e universidades confessionais, desde a década de 1550; as escolas comunitárias de imigrantes, a partir dos anos 1820; a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, iniciada na década de 1930; o Desenvolvimento de Comunidade, desde a década de 1940; as escolas comunitárias (re)criadas por mobilização popular, a partir dos anos 1970; e as universidades comunitárias regionais, criadas pelas comunidades do Sul a partir dos anos 1940 (SCHMIDT, 2010, 2009).

O uso do termo comunitário, conforme Frantz (2004), se abre e se dilui, de certa forma, na definição de iniciativas que brotam no seio da sociedade civil. Porém, é importante observar que, malgrado essa abertura para usos e sentidos diversos, a noção do comum, quando se materializa em ações sociais, desperta identidade, mobiliza interações e pode levar à construção de compromissos e responsabilidades, pode fundar processos sociais. Assim, é um conceito que contém a ideia de ação, de agregação de sujeitos, de integração de interesses, de associação de forças, de viabilização de potencialidades.

Ao referir-se às universidades comunitárias, Neves (1995) salienta que por suas características constituem-se em fenômeno novo e suas transformações indicam as tendências e os limites de ação não empresarial no campo da educação superior. Prossegue destacando que estão a serviço do público em geral, atendem demandas de diferentes segmentos voltados ao interesse da região. A mantenedora é uma fundação considerada de utilidade pública, com fins filantrópicos, que não remunera seus quadros diretores. Há uma ampla participação de representantes da sociedade e do poder público local (segmentos como sindicatos, associações, prefeituras) na administração da entidade mantenedora.

A universidade comunitária, segundo Tramontini e Braga (1988), é uma instituição particular porque não se deu na esfera pública, nem o Estado é o seu principal mantenedor e apresenta, contudo, uma especial *dimensão pública* por causa das seguintes características: a instituição mantenedora não está subordinada a nenhum interesse empresarial de pessoas físicas ou grupos, mas unicamente a um objetivo social; seus bens não são propriedade de ninguém em particular, não são transmitidos por herança e têm uma profunda vinculação ou

com a região ou com um amplo contingente da população; a evidência de que a instituição não tem dono aparece, entre outras, na rotatividade dos cargos de direção da universidade; o controle e a participação no poder está com amplos segmentos da sociedade civil, por intermédio de suas organizações mais representativas.

O que as distingue das estatais e das particulares, conforme Gadotti (2005), não é tanto o seu estatuto jurídico, mas o seu projeto pedagógico, entendido num sentido mais amplo de projeto social e político. Portanto, o que constitui o seu perfil básico é o seu caráter público, social e realmente comunitário.

Outro aspecto a ser considerado é a distinção entre universidade comunitária e confessional. Embora não seja este o foco da presente tese, essa distinção é importante de ser entendida e requer estudos mais aprofundados. Tramontini e Braga (1988) salientam que a distinção entre universidade comunitária e universidade confessional é uma questão de identidade própria. A universidade confessional pertencente a uma ordem ou congregação religiosa, e a comunitária não possui vinculação a grupos, apenas a uma coletividade. Já nas universidades confessionais, não se pode ignorar a singularidade e a identidade dos grupos religiosos que “comandam” os patrimônios e negócios dessas instituições, impondo seu *modus vivendi et faciendi* e um controle muito próprio às contas dessas universidades. Nesse grupo, a questão de poder – quem comanda quem – e sua rotatividade é muito relativa e ninguém cobra externamente na comunidade a boa ou a má administração, o que só ocorre internamente em suas cooperações. As universidades comunitárias que não estão vinculadas a grupos ou facções são de domínio da coletividade. Nestas, a *rotatividade no poder é regra fundamental* e o controle das contas e da administração é acompanhada como “coisa pública” de que os administradores devem prestar contas.

Longhi (1988) buscou aprofundar o estudo sobre as universidades comunitárias, no sentido de caracterizar as diferenças, ao lado das semelhanças. Destacou a existência de diferenças, a partir do gerenciamento, da estrutura do poder, da propriedade patrimonial, das fontes de recursos, do controle e da aprovação dos orçamentos e relatórios de gestão. No caso das universidades, de direito privado e confessional, o termo parece indicar muito mais a característica de seus instituidores, como uma comunidade de pessoas, congregadas pela identidade na fé, na missão, pelos valores morais e religiosos e, em decorrência, organizados para oferecer serviços de educação à sociedade da qual fazem parte. No caso das universidades comunitárias, o sentido comunitário tem suas raízes em uma concepção de comunidade, cuja instituição ultrapassa a razão da universidade, que se aprofunda em outros sentidos e significados.

Ao distinguir as universidades comunitárias confessionais das comunitárias não confessionais, Bittar (2000) denomina as comunitárias confessionais entendidas como comunitárias *lato sensu* e as comunitárias não confessionais ou comunitárias *stricto sensu*. Salieta que essa união deu-se em função de fatores intrínsecos à própria dinâmica e vocação das universidades, bem como fatores extrínsecos, como por exemplo a política governamental para o ensino superior brasileiro.

Pode-se dizer que as universidades comunitárias representam um esforço das comunidades em construir seus espaços de ensino superior, uma vez que o Estado, independente das razões, não ofereceu o acesso ao ensino público estatal.

Retomando a linha de pensamento sobre as universidades comunitárias, Franco e Longhi<sup>67</sup> (2008) afirmam que as IES comunitárias são exemplos da diversificação do Sistema de Educação Superior construído a partir da Constituição Federal e da LDB, elas (IES comunitárias) têm sido estudadas sob duas ideias centrais: a procura de diferenciação em face dos demais segmentos da educação superior e o seu caráter alternativo. Nesse contexto, as instituições de educação superior comunitárias encontram-se inseridas em um marco diferencial das IES de orientação comercial, conforme Franco e Longhi destacam:

[...] o caráter alternativo tem expressão no esforço de conferir ao segmento das IES comunitárias um traço diferenciador daquelas particulares de orientação comercial, e de entendê-las, mesmo que privadas, em uma perspectiva de instituições públicas não estatais (2008, p.186).

Até a metade dos anos de 1960, segundo Bitar (2000), a educação superior brasileira era composta quase que exclusivamente por universidades públicas e confessionais que tinham como preocupação primeira difundir os princípios de suas crenças não se preocupando com a busca do lucro. Porém, ainda hoje, “não se pode negar que uma das grandes questões continua sendo o financiamento das universidades, especialmente no tocante às confessionais que, até início dos anos 70, ainda eram destinatárias de verbas governamentais” (p.3).

A lei<sup>68</sup> que dispõe sobre a definição, a qualificação, as prerrogativas e as finalidades da Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) foi sancionada em novembro de 2013. A lei descreve características básicas para a qualificação das UC: constituição na forma de associação ou fundação de direito privado, patrimônio pertencente à sociedade civil ou ao poder público, não distribuição da sua renda, aplicação integral dos recursos nas suas

---

<sup>67</sup> Citando estudos anteriores (Longhi, 1998; Bittar, 1999; Neves, 2003; Morosini e Franco, 2004).

<sup>68</sup> Lei nº 12 881/2013.



atividades e desenvolvimento permanente de ações comunitárias. As ICES contam com as seguintes prerrogativas: ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionado às instituições públicas e recebem recursos orçamentários do poder público. Acredita-se que a legislação veio reconhecer o papel das instituições comunitárias e precisar a sua real identidade.

As IES comunitárias foram criadas na década de 1940 e consolidadas na década de 1980, totalizando, em 2013, 63 instituições agregadas à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC)<sup>69</sup>. O financiamento governamental tem sido cíclico: na década de 1960, estavam nominadas no orçamento estatal; na década de 1970, recebiam ajudas financeiras específicas, mas decrescentes; com a CF de 1988, passaram a receber novamente auxílio orçamentário; o que decaiu a partir dos anos 1990. Para Vanucchi (2003), a UC é uma universidade instituída, mantida e supervisionada por uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, gerida por colegiados constituídos de representantes dos professores, alunos e funcionários e da sua entidade mantenedora, bem como da sociedade em geral.

Esse modelo próprio de educação superior brasileira, baseado nas universidades comunitárias em sentido restrito, distingue-se das demais instituições de ensino superior privada em vários aspectos, segundo Schmidt e Campis, “a inexistência de fins lucrativos, a gestão democrática, a transparência administrativo-financeira, o controle social, a prestação de contas à sociedade e ao poder público e a ênfase no desenvolvimento regional” (2009, p.29). Corroboram com essas características as palavras de Moraes, que destaca: “quanto à estritamente comunitárias o traço marcante seria sua vinculação à comunidade: é patrimônio de uma comunidade, administrativamente, subordina-se ao Conselho de representantes da comunidade” (1989, p.13). A educação comunitária, explicita Gadotti (2005), procura mostrar a integração do local com o nacional e o transnacional. Fortalece essa ideia Gutiérrez (2005), ao definir que a dimensão comunitária vai além da dimensão individual e familiar e constitui uma contribuição substantiva e nova aos processos educativos inerentes ao desenvolvimento sociopolítico. A dimensão comunitária extrapola a dimensão individual e familiar, alocando-se em outra esfera, na dimensão coletiva. Na medida em que as instituições comunitárias foram se constituindo, os movimentos de definição/consolidação do caráter comunitário se proliferaram. Nesse sentido, algumas instâncias foram criadas, como a

---

<sup>69</sup> A ABRUC fundada em 1995, tem como finalidades: promover o desenvolvimento e a integração das Instituições de Ensino Superior Comunitárias Brasileiras, fortalecendo a sua autonomia e buscando, permanentemente, a sua defesa; fomentar o relacionamento com outras entidades congêneres; representar, em juízo ou fora dele, as Instituições membros, sempre que se tratar de assuntos de interesse comum.

ABRUC, já citada anteriormente. É importante frisar que o estatuto da ABRUC, no artigo 7º, salienta que a mantenedora deve preencher cumulativamente alguns requisitos, dentre os quais: ter como instância máxima uma Assembléia ou Conselho com a participação de representantes da comunidade na qual está inserida; ter o controle da administração da gestão financeira de todos os seus recursos por meio de organismos com a participação da comunidade à qual está vinculada e, no caso das fundações, também por meio do Ministério Público; manter sempre presente seu objetivo social, considerada a natureza e o interesse público de suas atividades. O espaço de atuação das universidades comunitárias não estatais é o espaço de serviços não oferecidos pelo Estado. Segundo Schmidt e Campis (2009), as universidades comunitárias formam o maior sistema de educação superior do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina e constituem um modelo próprio da educação superior brasileira. Surgem a partir da década de 1950, fruto da mobilização das comunidades regionais, decididas a suprir a carência de educação de nível superior em face da incapacidade do estado em prover tal serviço. Em pouco tempo, mostram-se capazes de cobrir as diversas regiões dos estados sulinos.

Importante ressaltar, por volta de 1940, havia no país apenas sete universidades. Segundo Vannucchi (2004), essa entidade oficial impulsionou a Igreja Católica, que já possuía tradição no ensino de 1º e 2º grau a preencher o vazio de IES, ampliando sua atuação educativa até o 3º grau. Em 1944, fundou-se a primeira universidade confessional do país, a Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro, seguida, anos depois, pela PUC de São Paulo e de Campinas.

No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias organizam-se no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), criado em 1996, com 15 universidades associadas. Em Santa Catarina, as universidades comunitárias organizam-se na Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), fundada em 1974 e que congrega 16 fundações educacionais, criadas com apoio do Governo do Estado e de Prefeituras.

A ACAFE constitui-se em uma entidade sem fins lucrativos, com a missão de 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. Sua missão é desenvolver o ensino, a ciência, a tecnologia e a inovação pelo compartilhamento de ações e competências para assegurar o fortalecimento das IES associadas em prol da educação superior em Santa Catarina. Sua visão é ser reconhecida nacional e internacionalmente como um Sistema de Educação Superior integrado e sinérgico, capaz de produzir resultados para as IES e para a sociedade na

produção do conhecimento, da ciência, da tecnologia e da inovação<sup>70</sup>. Para uma visão mais abrangente do Sistema ACAFE, apresenta-se a tabela a seguir.

**Tabela 7 - Sistema ACAFE, instituição, nº de alunos, professores, mestres e doutores e nº de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em 2012**

Instituição	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de professores Mestres e Doutores	Número de cursos de PG <i>stricto sensu</i>	
				Mestrado	Doutorado
FURB	10.485	788	576	10	2
UDESC	13.282	1204	1.027	21	7
UnC	10.038	530	268	1	-
Católica de SC Centro Universitário	2.733	245	181	-	-
UNESC	11.340	570	311	4	1
UNIBAVE	2.200	309	142	-	-
UNIDAVI	4.106	242	126	-	-
UNIFEBE	2.107	257	147	-	-
UNIPLAC	4.083	437	173	3	-
UNISUL	30.168	1.188	733	4	1
UNIVALI	22.275	1.211	840	7	3
UNIVILLE	9.699	539	387	3	-
UNOCHAPECO	9.196	575	359	4	1
UNOESC	18.666	868	518	1	-
USJ	299	64	57	-	-
UNIARP	2.926	192	95	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>153.603</b>	<b>9.219</b>	<b>5994</b>	<b>58</b>	<b>14</b>

Fonte: Elaborada com base em ACAFE (2012)

A instituição do sistema ACAFE que possui maior número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* é a UDESC (21 mestrados e 7 doutorados) e é também a universidade que possui o maior número de professores Mestres e Doutores. O sistema ACAFE, em 2012, alcançou 58 cursos de Mestrado e 14 de Doutorado.

Já no Rio Grande do Sul, o COMUNG tem como objetivo viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no consequente favorecimento da comunidade universitária rio-grandense e da sociedade gaúcha como um todo. Constituído oficialmente em 1996, o COMUNG representa uma verdadeira rede de educação, ciência e tecnologia que abrange quase todos os municípios do interior do Estado. No seu conjunto, as instituições do COMUNG congregam mais de 40 *campi* universitários, abrangem mais de 380 municípios em suas áreas de influência, e possuem em torno de 200 mil alunos de graduação e pós-graduação, constituindo-se, portanto, no maior sistema de educação superior em atuação no Rio Grande do Sul. Seu projeto político-institucional estrutura-se em torno dos seguintes princípios básicos: compromisso com a qualidade

<sup>70</sup> Dados obtidos em: <https://www.acafe.org.br/new/index.php?endereco=conteudo/institucional/missao.php>

universitária, com a democracia, com a comunidade, com a participação no processo de desenvolvimento social, cultural e econômico da região e com a manutenção de suas características de instituição pública não estatal<sup>71</sup>. O sistema ACAFE e o COMUNG expressam a organização das instituições comunitárias. As universidades comunitárias propriamente ditas surgiram de iniciativas essencialmente comunitárias e são definidas como não confessionais, não empresariais, sem alinhamento político-partidário ou ideológico de qualquer natureza. Sob o ponto de vista patrimonial, as universidades comunitárias não pertencem a um dono ou a um grupo privado, mas a fundações ou associações comunitárias (designadas de mantenedoras), cuja totalidade dos bens tem, conforme o explicitado em seus estatutos, destinação pública, revertendo, em caso de dissolução, para o controle do Estado. Os dirigentes dessas mantenedoras não recebem remuneração no exercício de sua função. A forma de gestão caracteriza-se pela eleição de seus dirigentes, com participação de toda comunidade acadêmica. Em seus conselhos superiores, participam representantes da comunidade externa, inclusive do poder público municipal e, em algumas delas, do poder público estadual. Seus balanços, de domínio público, após análise e aprovação interna, são submetidos a auditores independentes, a um conselho fiscal e à aprovação do Ministério Público (LONGHI, 2003, p. 341). A seguir, apresenta-se a tabela com dados sobre o COMUNG.

**Tabela 8 - Consórcio COMUG, instituição, nº de alunos, professores, mestres e doutores e nº de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em 2012**

Instituição	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de professores Mestres e Doutores	Número de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	
				Mestrado	Doutorado
PUCRS	30606	1504	1329	23	19
UNISINOS	29408	968	897	22	10
UNIVATES	9720	366	293	3	1
FEEVALE	15134	559	471	4	1
UNISC	12936	621	520	8	2
URI	13621	735	552	7	1
UNICRUZ	2562	166	135	1	0
UCS	34855	1155	858	12	4
URCAMP	6058	494	210	0	0
UCPEL	5406	328	248	3	2
UNIJUI	9465	402	349	4	1
UPF	19142	907	678	9	2
UNIFRA	6626	413	356	2	1
IPA	6126	330	287	2	0
LA SALLE	7510	239	213	3	0
<b>TOTAL</b>	<b>209175</b>	<b>9187</b>	<b>7.396</b>	<b>103</b>	<b>44</b>

Fonte: elaborada com base em COMUNG (2012)

<sup>71</sup> Disponível em: <http://www.comung.org.br/comung>

A instituição do COMUNG que possui maior número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* é a PUCRS (23 mestrados e 19 doutorados) e é também a universidade que possui o maior número de professores Mestres e Doutores. O COMUNG, em 2012, alcançou o índice de 103 cursos de Mestrado e 44 de Doutorado.

Em termos percentuais, o Sistema ACADE e o COMUNG, segundo os dados de 2012, representam 1,5 % das IES brasileiras (considerando as universidades, os centros universitários e as faculdades) e 8,6% das IES da região Sul.

Ao retratar as peculiaridades das IES Comunitárias do RS, Morosini e Franco (2006) as distinguem pela participação institucional efetiva de todos os segmentos na elaboração do planejamento estratégico e na tomada de decisões maiores. A certificação de UC abre a possibilidade de que tal ocorra. À letra da lei, abstraído o contexto, poderá sinalizar para um modelo tradicional, ligado estritamente aos compromissos e participações do local.

Neves (1995), em seu artigo “Ensino superior privado no Rio Grande do Sul: a experiência das universidades comunitárias”, analisa a experiência das universidades comunitárias no RS e salienta que, de um lado, o Rio Grande do Sul constitui um dos estados mais beneficiados com a criação de instituições federais de ensino superior, de outro, seguiu um padrão que o distingue do resto país: ao invés da multiplicação de escolas e universidades particulares com caráter empresarial, o que se assistiu foi a criação de instituições privadas, concentradas principalmente no nordeste e noroeste do estado, com forte caráter comunitário, resultado da iniciativa de lideranças locais motivadas pelas necessidades e perspectivas de desenvolvimento regional e apoiadas na ação política de representantes locais. As instituições assim criadas foram tanto universidades como escolas isoladas.

Corroborando Frantz (2004) dizendo que, no Rio Grande do Sul, certamente mais que em outros estados brasileiros, nas últimas décadas, enraizadas em tradição histórica, nasceram e se desenvolveram universidades comunitárias e regionais. A sua organização e funcionamento acontecem no espaço da ampliação da esfera pública. Trata-se de experiências novas e diferentes, no cenário acadêmico brasileiro e, por isso mesmo, desafiadoras, frente aos tradicionais conceitos e práticas do fazer universitário.

No processo de criação das universidades no Rio Grande do Sul e sua interiorização, em 1960, criou-se a Universidade Federal de Santa Maria. As instituições de ensino superior de caráter comunitário também foram criadas a partir da segunda metade do século XX. Essas instituições, que sinalizam o esforço de ampliar a oferta e o acesso do ensino superior e que são denominadas como *comunitárias*, indicam sua opção pelo controle público das atividades e o desenvolvimento de suas atividades sem fins lucrativos.

Ressalta-se que o processo de origem do modelo comunitário iniciou no final da década de 1930, mas incrementou-se a partir da década de 1950, no Rio Grande do Sul. Quanto às UC de Santa Catarina, o modelo incrementou-se a partir da década de 1960. Para uma melhor compreensão do panorama das UC no Rio Grande do Sul, apresenta-se o quadro a seguir.

**Tabela 9 - Universidades comunitárias no RS e SC - funcionamento e reconhecimento**

Décadas	Início de funcionamento	Reconhecimento como universidade
1930	PUCRS <sup>1</sup>	
1940	UNICRUZ	PUCRS
1950	UCS, UCPel, UNIJUI, UPF, UNISINOS	-
1960	URI, URCAMP, UNISC, FEEVALE, UNISUL, UNIVALI, UNESC, UNIPLAC, UNIVILLE, UNOESC, FURB	UCPel, UCS, UNISINOS, UPF
1970	UNOCHAPECÓ, UnC	-
1980	-	UNIJUI, URCAMP, UNISUL, UNIVALI, FURB, UnC
1990	-	UNICRUZ, UNISC, URI, UNESC, UNIPLAC, UNIVILLE, UNOESC
2000	-	UNOCHAPECÓ
2010	-	FEEVALE

Fonte: elaborada com base em Bittar (1999)

Cabe destacar que a Universidade de Passo Fundo teve seus primórdios em 1950 e seu reconhecimento como universidade na década de 1960. Na busca de uma discussão maior acerca do público não estatal, em 2009, publicou-se o livro *Instituições comunitárias: instituições públicas não estatais*<sup>72</sup>, que reúne textos de caráter teórico-conceitual e também um breve relato de 12 instituições comunitárias vinculadas ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas e das 12 comunitárias vinculadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais.

Retomando a interlocução entre universidade e comunidade, no âmbito das universidades comunitárias, ressalta-se a experiência do PIEB.

- **Programa Interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Básica (PIEB)** : com início em 1990, o PIEB se constituiu em uma experiência pioneira no Brasil, que atingiu 367 municípios, por meio de nove instituições comunitárias do RS: Feevale, UCPel, UCS, UNICRUZ, UNIJUI, URI, UPF, UNISC e URCAMP. Contou com ações voltadas para a qualificação do grupo interinstitucional e de grupos de estudo em cada IES,

<sup>72</sup> Salienta-se que a expressão público-não estatal é usada por Schmidt (2009).

formação de sujeitos educadores, integração com os sistemas estadual e municipal de ensino, produção e divulgação de referenciais teórico-metodológicos e pesquisa em educação. O professor Guareschi (2006), ao comentar sobre a experiência, salienta: “as universidades se envolveram ainda mais com os subsistemas escolares através das funções de ensino, pesquisa e extensão”.

Percebe-se, no contexto da universidade brasileira, o modelo das instituições comunitárias, presente especialmente no Sul do Brasil, que apresenta, entre outras características, a gestão democrática e participativa. No capítulo a seguir, será voltado especial olhar à Universidade Comunitária de Passo Fundo (UPF), dos primórdios à criação, da consolidação da pesquisa à projeção. Salienta-se que esta universidade, em seu percurso existencial, de seus primórdios à consolidação da pesquisa, mesclou aspectos no sentido de público, de inclusão do outro, de participação, mas também de desafios, incertezas, conflitos, relações de poder e resistências.

### **3.3 Síntese do entrelaçamento comunitário:**

O entrelaçamento entre a universidade comunitária e a universidade brasileira, em sua concretude, foi apresentado neste capítulo. Stichweh (2013) salienta que a universidade, como organização mundial, apresenta algumas características: é bifocal congrega dois macrossistemas: o educacional e o científico, as universidades necessitam de participação nestes dois sistemas; é localizada, ganha a significação mundial por sua localização restrita e a interação entre os presentes que conversam uns com os outros.

No contexto mundial, Musselin (2011) salienta que os sistemas foram marcados por duas grandes evoluções: *expansão quantitativa e diferenciação dos sistemas de ensino superior*. As instituições de ensino superior nacionais, de fato, estão submetidas a um duplo movimento de internacionalização e de “territorialização” que instiga alguns autores como Marginson e Rhoades (2002) a defini-las em “glonacal”, isto é, global, nacional e local ao mesmo tempo.

No plano conceitual e da prática, os modelos institucionais e de educação superior são tratados na convergência de cinco categorias, que, segundo Franco (2009), não exclusivas, qualificadas pela prevalência: a histórica, a conceitual, a de novas modalidades, a de diversificação de formatos e de políticas públicas brasileiras. Goergen (2012) assinala que o processo de Bolonha é um dos exemplos mais notáveis de como a internacionalização interfere nas atividades e estruturas acadêmica. No contexto do Processo de Bolonha,

apresentam-se duas experiências internacionais, que sinalizam a interlocução entre a universidade e a comunidade: o Observatório Permanente das Escolas e o Instituto do Envelhecimento, ambos vinculados à Universidade de Lisboa. Salienta-se que essas experiências se efetivam em contextos específicos e que o objetivo de mencioná-las não está atrelado a cópias desses modelos, mas a possibilidades de interlocuções. Nesse sentido, também se apresenta o Centro Pullias para o ensino superior, uma experiência americana de interlocução.

No contexto nacional, apresentam-se as novas configurações do ensino superior brasileiro, quanto ao acesso e à expansão. Quanto ao acesso, o ProUni revela-se como uma política pública que tem o objetivo de democratizar o acesso à educação superior, com a valorização do mérito do estudante, através de concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais em instituições privadas de educação superior. Quanto à expansão, o Reuni permite a construção de uma nova arquitetura curricular, caracterizada pelos bacharelados e pelas licenciaturas interdisciplinares. Também nesse contexto, apresenta-se as experiências de interlocução entre a universidade e comunidade: o Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação – da UFRGS, no qual, entre seus projetos de extensão, situa-se o projeto Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica e o Instituto de Geriatria e Gerontologia - PUCRS.

No contexto do RS, salientam-se as novas configurações, no que diz respeito aos Institutos Federais e à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. No âmbito do Programa de Expansão das Universidades Federais, ampliou-se a oferta do ensino superior público federal, com a criação da UNIPAMPA e da UFFS. No contexto da pós-graduação, elencou-se o documento cujas ideias têm força política, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (2010): Inovação Educacional de Base Tecnológica, que apresenta, entre outros aspectos, a abordagem multidisciplinar e a pesquisa introduzida na educação e na prática dos professores. Também foram abordados os Planos Nacionais de Pós-Graduação, com ênfase no VI PNPG (2011-2020), pelo fato da circularidade que este plano apresenta com a educação básica e a perspectiva multi/interdisciplinar.

No contexto das universidades comunitárias, Franco e Longhi (2008) sinalizam que estas têm sido estudadas sob duas ideias centrais: a procura de diferenciação em face dos demais segmentos da educação superior e o seu caráter alternativo. Nessa perspectiva, as universidades comunitárias poderiam ser consideradas, na perspectiva de Santos, como uma globalização contra-hegemônica, pois se caracterizam pelo seu caráter alternativo e diferenciam-se das universidades de cunho empresarial, por apresentar uma perspectiva



pública, mas não estatal. Recentemente, foi aprovada a lei<sup>73</sup> que dispõe sobre a definição, a qualificação, as prerrogativas e as finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES).

Em se tratando do *ensino superior no Rio Grande do Sul*, segundo o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, 23 IES oferecem cursos em programas de PG. Essas instituições matricularam 17.624 alunos, sendo 62% em mestrado e 38% em doutorado. Ao realizar um levantamento das universidades no RS que oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu* interdisciplinar, foi possível verificar que 16 delas contam com cursos de mestrado e/ou doutorado com essa perspectiva. E, dentre essas, 10 são universidades comunitárias. Também foi possível perceber que a região Sul concentra 20% dos PPGs Mestrado/Doutorado, 21% dos Mestrados, 11% do Doutorados e 20% dos Mestrados Profissionais.

As universidades comunitárias agregam-se em associações e consórcios. No âmbito nacional, a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) reúne 63 instituições comunitárias de ensino superior. No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias organizam-se no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, criado em 1996, com 15 universidades associadas. Em Santa Catarina, as universidades comunitárias organizam-se na Associação Catarinense das Fundações Educacionais, fundada em 1974 e que congrega 16 fundações educacionais, criadas com apoio do Governo do Estado e de Prefeituras.

A criação das universidades comunitárias deve-se, também, ao espírito associativo, com forte presença nos estados do sul do país. Durston (2000) salienta que em determinadas regiões existe um significativo *capital social comunitário* ou coletivo, que consta das normas e estruturas que conformam as instituições de cooperação grupal. Reside não nas relações interpessoais diáticas, mas nesses sistemas complexos, em suas estruturas normativas, gestonárias e sancionadoras. No capítulo 4, é apresentada a Universidade de Passo Fundo, dos primórdios à criação, contemplando-se, desde a consolidação até a projeção da pesquisa.

---

<sup>73</sup> Lei nº 12 881/2013.

#### 4 – ENTRELAÇAMENTO INSTITUCIONAL, DOS PRIMÓRDIOS À CRIAÇÃO

*Para quem já passou, para quem aqui está passando e para quem ainda passará, é imperioso falar das partes invisíveis da obra – recordar o que foi a semente lançada ontem, especificar como se processa a árvore hoje e ressaltar o seu significado de floresta para o amanhã<sup>74</sup>.*

*Tasca (2013).*

A Universidade de Passo Fundo, em 2013, completou 45 anos de existência. Recordar a semente, observar a árvore hoje e projetar a floresta amanhã é compreender esta Universidade, desde as ideias iniciais do projeto até a missão que vem cumprindo nos seus 45 anos de existência. Este capítulo tem como objetivo apreender os movimentos sócio-históricos e da criação dessa intuição.

Para a constituição deste capítulo, apresenta-se os *movimentos sócio-históricos*, caracterizados pelas lideranças e iniciativas, necessidades e decisões locais, que configuram a RedSig dos primórdios da UPF, articulando-se no **sentido de público**. Nos *movimentos de criação* da UPF, apresenta-se a questão da identidade e do entrelaçamento territorial relacionado ao ensino, pesquisa e extensão, bem como as configurações do contexto dois da RedSig da criação da UPF, articulando-se na **inclusão do outro**.

##### 4.1 Movimentos sócio-históricos<sup>75</sup>

Na região do planalto médio do Rio Grande do Sul, onde se situa Passo Fundo, por volta de 1630, havia missionários jesuítas preocupados com a construção de reduções. Depois, chegaram os tropeiros paulistas à cata de índios e muars para vender. Aqui era o lugar de passagem, o Passo Fundo.

No século XVII, esta região fazia parte da redução jesuítica de Santa Tereza, constituindo-se no seu núcleo mais oriental, sob o domínio espanhol. Os primeiros exploradores, vinculados às bandeiras, faziam-se acompanhar de escravos e mamelucos a quem não concediam qualquer direito à cidadania. Esses realizavam as lidas campeiras, além

---

<sup>74</sup> Texto extraído do prólogo do livro *Eu e a UPF: memórias*. O jornalista e editor Ivaldino Tasca, ao referir-se sobre a UPF, salienta que a obra pronta nem sempre relata o sacrifício despendido para erguê-la, a quantidade de suor que escorreu dos rostos obreiros, os conflitos estressantes vivenciados por quantos nela estiveram envolvidos como parte de um sonho. Também não revela quantos cérebros e mãos foram necessários para consolidá-la.

<sup>75</sup> Texto produzido com base em Both (1993) e Guareschi (2001 e 2012).

de se ocuparem no aprisionamento de índios para escravizá-los. Aos poucos, com a miscigenação das raças, foram surgindo os caboclos, igualmente marginalizados. Desde o século passado, conforme Dal Moro e Longhi (1992), nos núcleos serranos e seus arredores, foi crescendo uma população morena, despossuída, iletrada e empurrada à margem do processo social. Corrobora Woff (2005) com o tema ao afirmar que o indígena, o negro e o caboclo, para o senso comum, não foram vistos como partícipes da construção no norte do estado; as etnias europeias ganharam supremacia histórica, ficando a noção da terra vazia e que os (i)migrantes vieram desbravar e ocupar.

A organização econômica, social e política dominante na fase inicial desse povoamento pode ser qualificada, por suas principais características, como latifundiária, pastoril, patriarcal-militar e escravocrata. Dentre as fazendas onde se formavam núcleos urbanos, merece especial destaque a do Cabo Neves. A fazenda desse Cabo Milícias deu origem à cidade de Passo Fundo. Em 1830, chegou ao povoado o Capitão Joaquim Fagundes dos Reis, vindo de Cruz Alta, para ocupar o cargo de comissário da área, sendo a primeira autoridade nomeada pelo Império do Brasil para localmente administrar as terras e os passofundenses.

Conforme Knack (2012), de modo geral, pode-se apontar o desenvolvimento do tropeirismo como fator fundamental para o nascimento e crescimento de núcleos urbanos no planalto médio rio-grandense<sup>76</sup>. A partir dos caminhos abertos para a passagem dos tropeiros, algumas das principais cidades da região norte foram se formando. Passo Fundo teve seu território oficializado em 1857, antes dessa data fazia parte do município de Cruz Alta. Nesse ano foi instalada a Câmara Municipal, com poderes executivos e legislativos. Segundo Nascimento (2012), o território de Passo Fundo era uma vastidão que podia encerrar uma província, pois abrangia as áreas que hoje formam as regiões de Soledade, Guaporé, Erechim, Nonoai, Tapejara, Sarandi, Carazinho e parte das regiões de Palmeira das Missões e Lajeado. O progresso e o desenvolvimento acompanharam Passo Fundo, que tomou especial impulso quando, em 1880, deu-se a instalação do serviço de correio e nove anos depois, o telégrafo e a rede ferroviária, ligando o território ao resto do Brasil. A área territorial de Passo Fundo quando da sua fundação em 1857 era de 24.802 km<sup>2</sup>. Em 1962, foi reduzida para 9.237 km<sup>2</sup>, devido à emancipação dos municípios que pertenciam a Passo Fundo. Seu território era de grande riqueza natural, com vantajosa situação geográfica e dispondo, além disso, de bons

---

<sup>76</sup> O tropeirismo tomou vulto no Rio Grande do Sul a contar do século XVIII. Entretanto, era praticado desde o século XVII [...]. O ciclo tropeiro sulino desenvolveu-se, sobretudo, a partir do transporte e comercialização de mulas.” (BATISTELLA; KNACK, 2007, p. 40). As mulas eram levadas para as regiões mineradoras e posteriormente também eram vendidas nas regiões de produção cafeeicultora.

campos para a criação de gado e vastíssimos ervais para o fabrico do mate, rapidamente expandiu-se tornando-se um importante centro pastoril e ervateiro do Rio Grande do Sul.

Os colonos de origem europeia (alemães, italianos, poloneses), segundo Longhi (1998), eram, em sua chegada, organizados pelo poder público ou por empresas particulares e destinados à produção agrícola excedente, o que ocorreu em 1895. Nessa época, a construção da linha férrea (1898) que partia de Santa Maria e ligava o Rio Grande do Sul a outros estados, impulsionou o processo migratório. O traçado da futura ferrovia e a mão de obra barata dos colonos, conforme Wolff (2005), que chegavam para sua construção, foram os fatores diferenciadores na ocupação da região. Essas peculiaridades também foram alimentadas pelos objetivos da Companhia Auxiliare na exploração de riquezas naturais, como a madeira, que servia tanto para a própria ferrovia (lenha, dormentes) como para a exportação para a Argentina.

Passo Fundo foi ganhando importância política, econômica e cultural. A primeira escola pública, a *Cadeira de Primeiras Letras* teria sido criada em 1848. Já em 1883, surgiu o *Clube Literário de Amor à Instrução*, que chegou a ter 120 sócios e uma biblioteca com 305 volumes. Dentre as manifestações culturais, destacaram-se o *Conservatório Municipal de Música e a escola Municipal de Belas Artes*<sup>77</sup>.

O ensino secundário em Passo Fundo começou a ser implantado em 1920 por diversas instituições que possuíam caráter confessional: o Instituto Educacional (1920), mantido pela Igreja Metodista; o Colégio Notre Dame (1923), mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora; e o Colégio Nossa Senhora da Conceição (1929), mantido pelos Irmãos Maristas. E somente em 1943 o Estado criou a Escola Normal Osvaldo Cruz. Essas escolas secundárias ofereceram as condições básicas para o surgimento das instituições de ensino superior.

Na década de 1950, começou o esforço pela conquista do ensino superior na região. Segundo Both (1993), já havia o costume da iniciativa privada promover projetos educacionais de cunho comunitário e de natureza pública, formando associações, e surgiram os consórcios, fundações, sociedades pró-ensino superior. Também os jornais locais *O Nacional* (1925) e *Diário da Manhã* (1935) destinavam espaços amplos à divulgação e à discussão das ideias e propostas de instalação do ensino superior em Passo Fundo.

A década de 1950 também configurou-se como um período de mudança na geografia da população. Segundo Longhi (1998), dois processos foram decisivos: o êxodo rural e a

---

<sup>77</sup> A escola Musical de Belas Artes, posteriormente, foi incorporada à UPF.

enxamagem.<sup>78</sup> Longhi ainda afirma que a urbanização e o movimento migratório ocorridos nessa região, como parte do processo global das transformações econômico-sociais do país, iniciadas ainda na década de 1930, acentuaram-se especialmente a partir da década de 1950.

A urbanização mudou completamente a configuração populacional de Passo Fundo ao longo do tempo. A tabela a seguir demonstra essa realidade.

**Tabela 10 - Evolução da população urbana, rural e total do município de Passo Fundo – 1950 -2010**

Anos	População total		População urbana		População rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1950	101.887	100	34.229	33,6	67.658	66,4
1960	93.179	100	50.559	54,3	42.620	45,7
1970	93.850	100	70.869	75,5	22.981	24,4
1980	121.156	100	105.468	87,1	15.688	12,9
1991	147.215	100	137.201	93,2	10.014	6,8
2001	168.440	100	153.187	90,9	4.692	2,8
2010	184.826	100	180.120	97,4	4.706	2,5

Fonte: organizada com base em Longhi (1998), IBGE: Censo Demográfico (2010)

Ao analisar a tabela, a população de Passo Fundo foi tornando-se predominantemente urbana. Montoya (s/d) salienta que alguns aspectos socioeconômicos foram importantes para essa nova configuração, entre eles: permanente fluxo de pessoas que migram de municípios de pequeno de outros estados e de outros países, o que lhe imprime uma singularidade de população cosmopolita; o município concentra em torno de 50% do mercado consumidor da região; a magnitude de famílias certamente viabiliza diversos empreendimentos econômicos, o que, em última instância, cria uma dinâmica endógena (forças internas que mantêm permanentes atividades econômico-sociais, independentemente de processo sazonais e cíclicos) para alavancar o crescimento econômico do município.

Retomando a retrospectiva histórica, em 1953, o plano diretor urbano projetou o desenvolvimento de Passo Fundo, que assumiu a liderança entre os municípios da região.

No destino de Passo Fundo, foram relevantes três fatores (dois exógenos e um endógeno), segundo Tasca (2013): a *passagem do tropeiro de mula, a ferrovia*, na qual a economia que vinha se sustentado na exploração de mulas, pedras ágatas e a erva-mate, vai ganhando musculatura e se diversifica; e a *efervescência intelectual* que percebeu a necessidade da implantação do ensino superior.

Nesse contexto desenvolvimentista, a região experimentou uma transformação na economia, graças à política de incentivo à produção de trigo e soja. Conforme Brum et al.

<sup>78</sup> A enxamagem é a migração dos descendentes para novas áreas, dilatando a fronteira agrícola gaúcha (PESAVENTO, 1980, p. 52).

(s/d,) a cultura do trigo, no sul do Brasil, se tornou uma atividade das mais importantes para o agronegócio regional. Sua presença se confunde a partir dos anos de 1950, com o processo de modernização da agricultura gaúcha inicialmente e, posteriormente, catarinense e paranaense. A cultura do trigo foi tão intensa na região que, conforme Nascimento (2012), o Ministério da Agricultura, em 1939, criou a Estação Experimental Engenheiro Luiz Englert que se localizava no atual município de Sertão e mais tarde foi transferida para o município de Passo Fundo (1969), passando a desenvolver pesquisas com a cultura do trigo, milho, sorgo e soja. Ainda segundo Nascimento (2012), com o advento da mecanização da lavoura e do avanço da comercialização do trigo e da soja, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) implanta sua primeira unidade em Passo Fundo, utilizando a base física da Estação Experimental Engenheiro Luiz Englert, criando o Centro Nacional de Pesquisa do Trigo (CNPT), em 1974, com o objetivo de gerar tecnologias para o cultivo do trigo e cevada em nível regional, visando criar sistemas de produção adequados às diferentes regiões agrícolas do país.

A mecanização da lavoura, conforme Longhi (1997), associada à reaglutinação das terras e à incapacidade dos pequenos lotes rurais de abrigar os descendentes das famílias, levaram à progressiva eliminação dos trabalhadores na zona rural e ao crescimento do número desses excluídos nas periferias urbanas dos municípios da região, especialmente de Passo Fundo, onde apenas alguns conseguiram integrar-se na indústria e no comércio em expansão. Nesse sentido, Montoya (s/d) salienta que o setor agropecuário, no período de 1939 a 2006, foi diminuindo sua participação no PIB municipal, passando de 35,16% para 2,38%. Já a indústria apresentou um permanente crescimento, passando, no período de 17,97%, para 32%. O setor de serviços, por sua vez, passou de 46,88% para 66%. Fica evidente, portanto, que a economia do município de Passo Fundo em 2006 foi gerada, praticamente em sua integridade, no setor urbano, uma vez que, em conjunto, a indústria (66%) e os serviços (32%) contribuíram com 98% do seu PIB. Essas características, em conjunto, viabilizaram em Passo Fundo a indústria processadora de alimentos associada à indústria de máquinas e implementos agrícolas do município e região, à construção civil e à implementação e consolidação de um polo de serviços de saúde de referência nacional.

Esses contextos sócio-históricos, culturais, econômicos e educacionais possibilitam atribuir a Passo Fundo uma forte vocação regionalista, com lideranças e iniciativas locais. A legitimação de uma memória histórica, do planejamento urbano e da construção de uma visualidade para Passo Fundo, segundo Knack (2012), configurou-se no título: *Passo Fundo: capital do Planalto*.

#### 4.1.1 Lideranças e iniciativas

As características culturais dos imigrantes descendentes de italianos, alemães e de outras etnias, segundo Guareschi (2012), começaram a chegar a esta região no final do século XIX e início do século XX, e influenciaram decisivamente no desenvolvimento da cidade, criando condições potenciais para o surgimento do ensino superior, com características de cunho comunitário. Foram valores da ética comunitária que inspiraram o surgimento das instituições do ensino superior.

Na luta pela existência física e cultural, abandonados pelo governo, conforme Rambo (1985), os imigrantes organizaram suas comunidades, construíram suas igrejas edificaram uma vasta e primorosa rede de escolas de cunho nitidamente comunitário. Os princípios básicos para a denominação política do ensino na região já estavam estruturados em 1940, e se delineavam, nas palavras de Both (1993), na integração de esforços entre *lideranças municipais e iniciativas pessoais*, principalmente confessionais; na vocação do ensino com iniciativas pioneiras de *decisão local*, na sensibilidade da comunidade quanto às pressões das *necessidades locais* de ensino, na tendência de *avanço nos níveis de ensino*, independente de apoio estadual ou federal. De outra parte, no Rio Grande do Sul, o movimento de interiorização do ensino superior, na década de 1950, provocou o surgimento de diversas instituições universitárias em cidades afastadas da capital do estado. Na década de 1960, os estudantes universitários brasileiros desencadearam a luta pela reforma universitária que foi desarticulada pelo golpe militar de 1969. *A revolta estudantil*, em 1968, na França, repercutiu nas universidades brasileiras. E neste mesmo ano, por meio da lei federal nº 5,540/68, aconteceu a reforma da universidade, reestruturando o ensino superior, e em Passo Fundo, nesse ano, é reconhecida como universidade a Universidade de Passo Fundo.

Retomando a linha de pensamento, em 1968 um levantamento da situação das escolas dos municípios da região ensejou a proposta de funcionamento, em regime intensivo e parcelado (em férias) das licenciaturas de 1º ciclo, destinadas à formação de professores em serviço nas comunidades do interior. Foi no desenvolvimento de ações e experiências relevantes para a região que a UPF foi definindo o “seu modelo de universidade comunitária regional ou da universidade necessária ao desenvolvimento da região” (GUARESCHI, 2012).

Aproximadamente 20 anos antes da criação oficial da UPF, já se percebiam movimentos e preocupações com o ensino superior. Na década de 1950, como já mencionado anteriormente, a região de Passo Fundo começava a experimentar um claro processo

migratório do campo para a cidade. O primeiro centenário da cidade, que aconteceria em 1957, foi marcado por um intenso movimento de urbanização, no qual a população já somava cerca de 50 mil habitantes. Nessa época, o desenvolvimento das instituições de ensino superior do interior do estado, que tinha iniciado em Pelotas e Santa Maria, começava a ser impulsionado na região. Assim, surge a Sociedade Pró-Universidade de Passo Fundo (SPU), que tinha como objetivo criar e manter escolas superiores. Durante sua existência, a SPU ofereceu cursos das faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia.<sup>79</sup>

Ao referir-se sobre a Faculdade de Direito, o passo-fundense Nicolau de Araújo Vergueiro, que se destacou como médico e político, no *esboço histórico* escrito em 1954, concluiu: “o ensino público no nosso município, ao que pude aferir, começou há 106 anos com uma pequena escola e, por ásperas estradas, depois dos tempos, chegamos, enfim, ao pórtico da Faculdade de Direito de Passo Fundo, esplêndida conquista”.

Percebe-se, nesse contexto, a importância das lideranças e das iniciativas na concretização de escolas, no desenvolvimento da cidade, na preocupação com a formação no âmbito superior de modo geral e, mais especificamente, com a formação de professores. Também percebe-se uma preocupação no sentido de que as necessidades locais fossem atendidas, principalmente no que se refere ao ensino superior. Nessa esteira, a tomada de decisões marcou a comunidade.

#### **4.1.2 Necessidades e decisões locais<sup>80</sup>**

No contexto histórico, ao focalizar as questões do ensino, principalmente do primeiro e do segundo graus, Both (1993) percebe duas ideias fundamentais: já se instalara o *costume de fazer planos* e de *se dispensarem esforços* para suprir as deficiências do Estado, ora por esforços particulares, ora por consórcios entre pessoas e município ou pelas congregações religiosas. Havia uma necessidade que emergia também das instituições de 2º grau para a continuidade dos estudos no âmbito do 3º grau.

Conforme as leis de ensino vigentes na época, os estabelecimentos de ensino superior deveriam ter uma entidade mantenedora que assegurasse sua manutenção e funcionamento. Nos processos de autorização de funcionários de faculdades e curso, bem como no seu reconhecimento, era sempre exigida pelos poderes públicos a comprovação da personalidade jurídica e da capacidade financeira e patrimonial. Na forma da lei, as entidades mantenedoras

---

<sup>79</sup> Disponível em: <http://www.upf.br/45anos/linha-do-tempo.php>

<sup>80</sup> Elaborado a partir de Guareschi (2001, 2012) e Both (1993).



podiam ter a figura jurídica de associação ou de fundação.

Em Passo Fundo, foram criadas três entidades mantenedoras do ensino superior: a *Sociedade Pró-Universidade* de Passo Fundo (1950-1967); o *Consórcio Universitário Católico* de Passo Fundo (1956-1967) e a *Fundação Universidade de Passo Fundo* (1967). Cabe registrar que a Fundação resultou da fusão das entidades Sociedade Pró-Universidade e Consórcio Universidade Católico e é a atual mantenedora da UPF.

Na região, surgiram também outras entidades pró-ensino superior: a Associação Carazinhense Pró-Ensino Superior, em Carazinho (1970); a fundação Educacional do Nordeste Rio-Grandense-Fenorg (1970); a Sociedade de Ensino Superior da Zona da Produção, em Palmeiras das Missões (1974) e a Fundação Liu Yen Sun (1974), outra entidade vinculada aos objetivos do ensino superior. Percebe-se, assim, a ocorrência de movimentações no sentido da instalação do ensino superior.

Sobre a Sociedade Pró-Universidade de Passo Fundo (SPU),

a ideia de sua fundação nasceu de um grupo de profissionais e professores que materializaram as suas aspirações naquela sociedade. Os jornais locais salientavam que o movimento pró-ensino superior havia sido desencadeado há mais tempo, embora a data oficial de fundação da SPU tenha sido a de 02 de fevereiro de 1950. O ideólogo do ensino superior em Passo Fundo foi o professor Antônio Donin, pois, por intermédio de seus artigos, tentou mobilizar a sociedade local. Em um dos seus textos, segundo Both (1993), Donin descreve as razões para a criação de uma universidade: proporcionar melhoria do nível técnico das profissões; melhorar as condições de vida dos jovens no sentido de oferecer, perto de suas casas, o *ensino superior*; autonomia dos municípios para a criação da universidade.

Na forma do estatuto, a SPU tinha por finalidade criar e manter escolas superiores e congregá-las, futuramente, em universidades (a ideia da universidade sempre esteve presente). A SPU era administrada por uma diretoria e por um conselho composto de nove membros eleitos pela assembleia de 28 sócios ativos, que criou inicialmente cursos superiores ou faculdades. As primeiras dificuldades encontradas para o funcionamento dos cursos superiores, segundo Both (1993), se configuravam em encontrar locais apropriados e compor o quadro de professores.

Em 1953, a diretoria autorizou a compra de um prédio familiar, no qual seria instalada a Faculdade de Direito. Nesse mesmo ano, é divulgado edital para Concurso de Professores aos Cursos Livres de Direito, Filosofia, Pedagogia e Didática. E em 21 de abril de 1956, realizou-se a aula inaugural da Faculdade de Direito, com a primeira turma de universitários constituída por quarenta alunos e na Faculdade de Filosofia, a primeira turma teve

matriculados 62 acadêmicos. O ambiente na fase pré-universidade era composto por professores que tiveram sua formação superior nas universidades da capital do estado (UFRGS e PUC/RS) e por alguns vindo de universidades da Europa e dos Estados Unidos.

Desde o início, houve tentativas de envolver o Estado<sup>81</sup> no compromisso de manter o ensino superior. No âmbito municipal, também houve esse envolvimento, bem como a contribuição municipal para a materialização da obra educacional.

É perceptível os movimentos da comunidade e o envolvimento do poder público municipal com o compromisso do ensino superior, configurando-se como uma necessidade local. Transparece o desejo e os desafios para a concretização desse projeto, sem esperar decisões que poderiam ser tomadas em outras esferas administrativas.

Os movimentos estudantis da Juventude Estudantil Católica e Juventude Universitária Católica utilizavam, na formação de lideranças, um método educativo: ver a realidade, julgar e refletir sobre ela e agir para transformá-la. Segundo Guareschi (2012), em Passo Fundo, professores e estudantes engajaram-se com entusiasmo no esforço desses movimentos, cujo objetivo era voltar a universidade para os problemas sociais do país e realizar uma reforma universitária. Os ideais desse movimento estudantil influenciaram a elaboração do projeto da Universidade de Passo Fundo, dos cursos intensivos para a habilitação de professores das redes municipais, entre outros.

No âmbito da Sociedade Pró-Universidade, no ano de 1955, havia sido deliberada a criação das Faculdades de Agronomia (criada em 1960), Filosofia, Ciências Políticas e Econômicas e Odontologia (criada em 1959), bem como a aquisição de área de terra, com vista à Cidade Universitária e instalado, em 1961, o Instituto da Liberdade de Conhecer, cuja exposição de princípios, entre eles a interiorização do ensino superior, foi redigida por professores da Faculdade de Direito.

A SPU se preparava para outras oportunidades no ensino superior, como o Consórcio Universitário Católico, que reunia a Diocese de Passo Fundo e Ordens Religiosas Católicas. Both (1993) assinala que esse movimento foi desencadeado ou pelo costume de prover a educação, ou para garantir uma linha filosófica ao ensino superior, ou ainda, pelas exigências das circunstâncias.

Na região, na década de 1950, começou uma fase de expansão de escolas com cursos ginasiais. A formação de professores para atender a essa expansão do ensino passou a ser

---

<sup>81</sup> Both (1993) salienta que, na cidade de Rio Grande, ecoou o que era feito na região do Planalto Médio. Em uma publicação do *Jornal Rio Grande* aparecia manifesto à admiração pelo apoio integral dado à Prefeitura e o descaso do estado do Rio Grande do Sul, que negava apólices da dívida pública para garantia das escolas que aqui estavam sendo pretendidas.

preocupação de um grupo de entidades de caráter confessional tradicionalmente ligada à educação. No Rio Grande do Sul, segundo Both (1993), a iniciativa religiosa já havia introduzido experiências de 1º e 2º graus por meio da PUC/RS e provava ser possível a conquista do 3º grau.

Em junho de 1956, o secretário do Bispado de Passo Fundo, monsenhor Paulo Chiamonte, encaminhou ao Conselho da SPU ofício relatando as providências que estavam sendo tomadas com vistas à criação da Faculdade de Filosofia e, em julho de 1956, o bispo Dom Cláudio Colling compareceu à reunião do Conselho para informação e criação do CUC, sendo debatida a possibilidade de a faculdade integrar-se futuramente à Universidade de Passo Fundo. Nessa reunião, segundo Guareschi (2012), Dom Cláudio expôs os motivos para a criação de um consórcio de entidades destinado a organizar e manter estabelecimento de ensino superior, como isolados ou *constituído em universidade* (o sonho da universidade estava presente). A proposta foi aceita pelos presentes, que decidiram organizar de imediato o CUC. Esse consórcio foi unanimemente favorável à necessidade e à urgência de se criar os cursos de Filosofia, Pedagogia, História, Geografia e Letras Anglo-germânicas, que, por meio do parecer 466/56 do Conselho Nacional de Educação, autorizou o funcionamento dessas faculdades. Vencida a primeira etapa, o CUC passou a examinar a criação de novas faculdades: Enfermagem e Serviço Social. Dom Cláudio, em 1961, ofereceu as dependências do Hospital São Vicente de Paula para a criação da Faculdade de Medicina. Essa faculdade era considerada fundamental para a criação da universidade, sonho acalentado por ambas as entidades.

Desde a origem da Sociedade Pró-Universidade, segundo Guareschi (2001), atitudes e manobras de caráter político-partidários haviam causado problemas internos, que se agravaram no início da década de 1960. O grupo dirigente encastelou-se no comando da instituição e passou a interferir cada vez mais na vida das faculdades e, de outra parte, professores e alunos expressavam a sua insatisfação e rebeldia. A partir de 1963, a diretoria da SPU passou a tomar medidas extraordinárias e traumáticas: diretorias de faculdade foram substituídos e professores e alunos ameaçados de expulsão. A crise explodiu na Faculdade de Agronomia, em novembro de 1963, e fomentou o fechamento da Faculdade, que só voltou a funcionar após nova autorização em 1965. Os oitenta alunos matriculados foram transferidos para Porto Alegre, Pelotas, Santa Maria e Curitiba. Cabe notar que, no relatório enviado ao governo do Estado em junho de 1964, o interventor declarou não ter encontrado qualquer fundamento para essa acusação e que a causa dos problemas era a falta de condições material. A crise se estendeu à Faculdade de Odontologia, por causa de suas condições precárias de

funcionamento. Em decorrência da crise, houve a decretação da intervenção federal na SPU dentro de um contexto delicado da vida nacional: a revolução de 31 de março de 1964.

A intervenção na SPU aconteceu por delegação do governo federal ao governo do estado do Rio Grande do Sul. Em outubro de 1964, a assembleia elegeu nova diretoria, tendo como presidente o professor Elydo Alcides Guareschi, diretor da Faculdade de Filosofia do Consórcio Universitário Católico. Na Faculdade de Odontologia, a crise levou o Conselho Federal de Educação a transferir os alunos para outra faculdade do estado. Atendidas as exigências do MEC em relação às condições de funcionamento e, após parecer favorável do Conselho de Educação, as Faculdades de Odontologia e de Agronomia passaram a ter uma vida de normalidade acadêmica.

Uma alternativa para enfrentar a crise da intervenção federal na Sociedade Pró-Universidade, em 1964, foi a tentativa de estadualização. Esse episódio criou desconfianças e reservas junto aos órgãos públicos. Nesse contexto, contatos diversos foram feitos com o governo do Estado visando à criação da *Universidade Estadual do Planalto*, com sede em Passo Fundo. Houve uma intensa mobilização que levou o governo do estado a encaminhar o projeto ao Conselho Estadual de Educação, que, em 1966, decidiu contrariamente à criação da Universidade Estadual do Planalto. Essa decisão foi uma grande frustração e desencorajou novas tentativas no curto prazo. A ideia de uma Universidade Estadual foi retomada na década dos anos 1980. Houve também uma tentativa de federalização da UPF, criando novas expectativas, mas esse projeto esbarrou na manifestação contrária do Conselho Federal de Educação, que alegou a “situação privilegiada do Rio Grande do Sul aquinhado já com quatro universidades federais” (Parecer 16/86). Nesse parecer, o CFE recomendou ao MEC o apoio às universidades comunitárias, que “prestam relevante serviço público, o que seria menos oneroso e socialmente mais justo”.

Mas as crises possibilitaram o surgimento de uma solução inovadora, que, conforme Guareschi (2013), foi a concepção de novo modelo de organização universitária, com caráter comunitário e regional, que amadureceu em meio a discussões, lutas e sofrimentos. Das crises enfrentadas, várias lições foram aprendidas. Both (1993) aponta duas: na construção de uma obra, *todos os que dela participam devem ter seus nomes valorizados*. Desde aqueles que tiveram a intencionalidade e a tenacidade de demonstrar, na teoria e na prática, que o homem do interior é capaz (...) até aqueles que foram incansáveis na convergência das forças para a construção da Universidade. A segunda lição vincula-se à *necessidade do cuidado na tríplice hélice: recursos humanos, físicos e materiais*..

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância do *patrimônio imaterial* de uma universidade que, segundo Martins, “é o conjunto de experiências acumuladas do trabalho de muitas pessoas que lutaram por ideais, desenvolveram planos e projetos, alcançaram êxitos e amargaram fracassos” (2001, p. 16).

Constituída a Fundação Universidade de Passo Fundo, em 1967, o Consórcio Universidade Católica e o seu patrimônio foi entregue à nova entidade. Na oportunidade, os membros do Consórcio expressaram o propósito de manter a integração do grupo, não mais no campo do ensino universitário, mas numa nova proposta eclesial: um instituto de formação teológica e pastoral. Dentro dessa perspectiva, foram realizados cursos de especialização e projetos de pesquisa integrados por professores e alunos da Universidade. Em 1982, ocorreu a criação do Instituto de Teologia e Pastoral (ITEPA).

A respeito dos primórdios da UPF, Nicolas (2013) chama a atenção para os motivos desse fenômeno social que, em pleno século XX, se constitui em uma universidade essencialmente pública, plenamente comunitária no seu mais amplo sentido, criada pela própria comunidade, sem decreto régio, nem bula papal, sem influência confessional nem amparo político, sem interesses empresariais nem patrimônio federal e sem recursos governamentais.

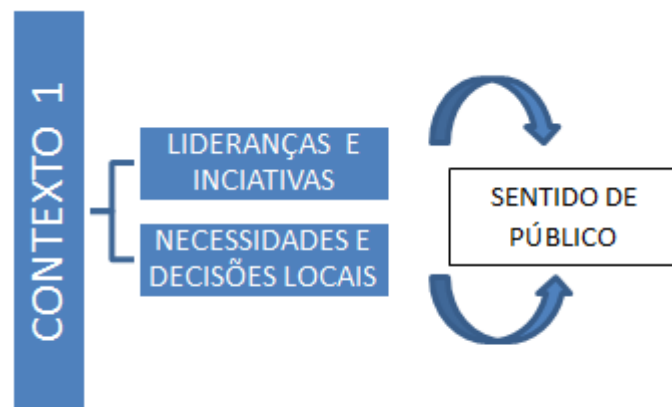
O que se percebe nesses movimentos iniciais é como foram se processando as relações histórico-sociais, o envolvimento e a organização de pessoas de liderança na busca de soluções para as necessidades locais, que, neste caso, se constituía na instalação do ensino superior.

Nesta **matriz sócio-histórica** constituída do **tempo passado**, pode-se compreender como a comunidade se organizou e que os elementos começaram a emergir daquilo que mais recentemente se denomina de esfera pública, como a *participação como engajamento*, que, segundo Luck (2006), implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidades. No primeiro contexto, dos primórdios da UPF, os elementos que se sobressaem na constituição da RedSig caracterizam-se pelas lideranças e iniciativas de várias pessoas que não se acomodaram esperando, pacientemente, pela iniciativa do Estado (o que de fato não ocorreu), partindo das necessidades locais, tomaram decisões para a implantação do ensino superior. É necessário salientar que esse contexto não foi linear e harmonioso, mas repleto de desafios, frustrações, disputas, conflitos, avanços e retrocessos. Todo este movimento consolidou-se na criação da UPF e no **sentido de público**, tendo, na *comunidade ética*, a sua essência. Partindo dessa premissa, apresenta-se a RedSig dos primórdios da UPF.

## 4.2 Contexto 1 – Rede de Significações dos primórdios da UPF

O que é perceptível no contexto dos primórdios da UPF centra-se na organização da comunidade e na preocupação com as questões de fé e educação, com a construção de igrejas e escolas; a presença de *lideranças* e a soma de esforços das *iniciativas* frente às *necessidades locais* e a *busca de decisões* que respondessem a essas necessidades. Nesse contexto, percebe-se a não espera paciente de que alguém tome a iniciativa, de que uma esfera superior decida por todos. Esses fatores agregados, somados à sensibilidade da comunidade ética, fazem emergir o sentido de público, do que é de todos, do que é compartilhado, do pertencimento. Nessa perspectiva, foi possível apreender os significados e as configurações que constituem a RedSig dos primórdios da UPF. Apresenta-se, a seguir, as configurações da RedSig dos primórdios da UPF.

Figura 4 - Contexto 1: RedSig dos primórdios da UPF



Fonte: Bordignon (2013)

Sustenta-se a ideia da comunidade ética, pois, conforme Bauman, esta é tecida por compromissos a longo prazo e projetos futuros, tendo vínculos com consequências. A *memória viva* constituída pela liderança, pela iniciativa e pelas necessidades e decisões locais fortaleceu e perpetuou o *sentido de público*.

### 4.3 Movimentos de criação<sup>82</sup>

Do ponto de vista mais imediato, a criação da nova entidade mantenedora, em 1967, representou o desfecho positivo da crise que se abatera sobre a SPU e demonstrou a importância da integração das entidades de ensino superior existente em Passo Fundo para a organização da universidade.

Duas ideias estavam subjacentes às discussões dos professores universitários e da sociedade local: a necessidade de uma integração das forças e dos recursos das entidades existentes para propiciar as condições necessárias à criação da universidade e a decisão política dos professores de assumir os destinos do ensino superior, tornando a instituição independente das pressões e interferências político-partidárias, vistas como causadoras da crise da SPU e das suas consequências desastrosas para o ensino superior.

Both (1993) evidencia que fatores aglutinadores presentes no ano de 1967 foram importantes para a criação da FUPF: a vontade dos professores, dos alunos e da comunidade que desejavam a integração; a coordenação única em torno do Presidente da Sociedade Pró-Universidade e Diretor da Faculdade de Filosofia, do Consórcio Universitário Católico, na pessoa do Padre Elydo Alcides Guareschi; a visão generosa de Dom Cláudio Colling pela doação de todos os bens patrimoniais do CUC para a nova fundação, o apoio jurídico da Faculdade de Direito e o apoio do MEC.

Foram apontados os princípios básicos para a organização dessa nova instituição universitária: um *Conselho Diretório*, a ser constituído, inicialmente, por membros indicados pelas duas entidades instituidoras. A universidade, no molde da Universidade de Brasília, seria integrada por institutos responsáveis pelo ensino básico e por faculdades especializadas e profissionalizantes. O governo da universidade seria exercido por um *Conselho Universitário* e por uma *Reitoria*, constituída por um reitor, um vice-reitor acadêmico e um vice-reitor administrativo. Esses princípios foram contemplados no Estatuto da Fundação.

Em maio de 1967, a Assembléia dos professores da SPU aprovou a proposta de fusão das entidades e a criação de uma fundação de direitos privados. A primeira tarefa, segundo Both (1993), era a de transformar o propósito em estatuto, ou seja, a carta que orientaria toda a dinâmica da FUPF. Uma comissão de dez professores foi escolhida para a elaboração do estatuto, de forma conjunta com o Consórcio Universitário Católico, que também indicou dez representantes para a formação da Comissão Mista. O Estatuto foi aprovado na Assembleia dos professores em julho de 1967.

---

<sup>82</sup> Elaborado a partir de Guareschi (2001, 2012) e Both (1993).

Apesar das dificuldades circunstanciais e da experiência fundacional, Both (1993) avalia algumas linhas fundamentais do estatuto: 1º) os professores instituem a FUPF, no contexto do período de 1964, no qual afastaram-se as formas de participação comunitária. Essa decisão, segundo Both, garantia a unidade institucional, mas trazia a dificuldade de que os professores como instituídos passavam à competência de instituidores; 2º) propunha-se o ensino, a pesquisa e a divulgação científica e técnica, visando a contribuir para a superação dos problemas regionais, tanto de natureza econômica quanto social. Esse dispositivo revela a **identidade da instituição**; 3º) a igualdade humana era a linha da conduta ética; 4º) qualquer resultado financeiro deveria reverter em benefício da própria instituição; 5º) expõe diretrizes do Conselho diretor e de seus membros; 4º) a composição do Conselho Curador, composta por cinco membros de avaliação e controle, todos advindos do poder comunitário com a pretensão de a instituição ser dada ao público: Prefeitura Municipal de Passo Fundo; Câmara Municipal de Vereadores de Passo Fundo; Ministério Público e dois representantes de associações técnicas da área de economia e comércio.

A consciência regional possibilitou que a Universidade de Passo Fundo fosse estendida a outros centros. Esforços conjuntos da UPF e do município de Erechim permitiram que, em 1968, fosse instalado o Centro Administrativo e a implantação dos cursos de Ciências Contábeis e Administração naquela localidade.

Em 1969, inaugurou-se o prédio da Faculdade de Agronomia, objetivando a ideia do Campus. O escritor Alceu Amoroso Lima, membro do Conselho Federal de Educação, que auxiliou em apontar caminhos às lideranças locais, afirmou: “não queiram copiar o modelo das Universidades Federais. Passo Fundo é uma cidade do interior do país. Tem uma realidade diferente. Pensem um novo modelo de Universidade adequado ao desenvolvimento da região”.

Nessa perspectiva, o convite da Fundação Ford, em outubro de 1967, aos professores Murilo C. Annes e Elydo Alcides Guareschi (que viriam ser reitores da UPF), oportunizou a visita a 15 universidades dos Estados Unidos, algumas grandes e tradicionais e outras situadas no interior do país. O relatório das observações foi publicado na revista da Faculdade de Direito, em 1967, destacando alguns aspectos, que, segundo Guareschi (2001), não se definiam no sentido de copiar soluções, mas de aproveitar aspectos positivos da experiência norte-americana, tais como: a *experiência extensionista* de universidades americanas, através de serviços de assistência técnica aos agricultores e de cursos de economia doméstica e familiar; o *campus físico* das novas universidades, com espaços amplos, árvores, flores e pequenos animais, favorecendo o estudo, a pesquisa e a convivência universitária; as



*modernas bibliotecas* das universidades, repletas de estudantes, com espaços e acervos abertos ao público, favorecendo o estudo e a pesquisa. Essas experiências seriam aproveitadas na construção do campus da UPF.

Cabe salientar que ao longo dos 45 anos de instituição, o estatuto da fundação sofreu diversas alterações, com vistas a atender à legislação e a acompanhar a evolução da instituição. Em 1973, a Assembléia Geral discutiu a primeira alteração, considerando a necessidade de evitar confusões e conflitos de competência entre o presidente da fundação e o reitor da Universidade, decidindo, então, que o poder de comando deveria estar reunido numa só pessoa: o reitor passou a ser membro nato e presidente do Conselho Diretor. Essa decisão foi revista pela Assembléia Geral em 1993 e, dessa vez, para restabelecer a situação inicial, separou-se a pessoa do presidente da pessoa do reitor.

Algumas alterações também aconteceram nos anos de 1997 e 1998, que visaram a atender as exigências do Ministério da Educação, relativo à outorga de serviços de radiodifusão e televisão educativa. O último estatuto da FUPF sofreu alteração em junho de 2012. O artigo 6º do Estatuto da FUPF (2012) enfoca que a Fundação tem por finalidades, na observância da universalidade e no atendimento de seus objetivos educacionais, entre outros: oferecer e desenvolver a educação superior de acordo com a LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação; oferecer e desenvolver cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* e outras modalidades previstas em lei; oferecer e desenvolver as atividades de educação básica em todos os seus níveis; estimular e desenvolver as atividades de pesquisa científico-culturais; proporcionar o aperfeiçoamento do homem e da sociedade por meio da educação; promover ações beneficentes filantrópicas no atendimento de seus assistidos e destinatários na promoção da coletividade do bem comum no interesse social.

A Fundação Universidade de Passo Fundo tem sua administração dividida em três órgãos: Conselho Diretor, Conselho Fiscal e Assembleia Geral. O quadro a seguir explicita essa constituição:

**Quadro 5 - Órgãos e membros da estrutura administrativa da FUPF**

ÓRGÃO	FUNÇÃO	MEMBROS
<b>Conselho Diretor</b>	Órgão de administração superior e de supervisão de todas as mantidas e órgãos de serviços	<b>Dez membros efetivos:</b> *oito membros, eleitos dentre os <i>professores</i> com no mínimo cinco anos ininterruptos nessa atividade na instituição; * o <i>Reitor da UPF</i> , como <b>membro nato</b> ; * <i>um prefeito municipal</i> como representante dos municípios sede dos campi da UPF <b>como membro comunitário</b>
<b>Presidência do Conselho Diretor</b>	Qualidade de presidente da Fundação	*eleição para o mandato de dois anos.É vedada a eleição do reitor da UPF para a presidência do Conselho Diretor.
<b>Conselho Fiscal</b>	Órgão fiscalizador	<b>Representante das entidades:</b> *Associação Comercial, Industrial, de Serviços e Agropecuária de Passo Fundo *Associação dos Economistas do Planalto Médio *Ordem dos Advogados do Brasil – Subseção de Passo Fundo *Câmara de Vereadores do Município de Passo Fundo *Sindicato dos Contabilistas de Passo Fundo
<b>Assembleia Geral</b>	Órgão máximo de deliberação	* professores da instituição que tiverem no mínimo cinco anos ininterruptos nessa atividade, na instituição.

Fonte: Bordignon (2013)

Salienta-se que a Fundação também possui a diretoria executiva, que é o órgão de gestão da Fundação e tem, entre outras atribuições: praticar os atos necessários à gestão da Fundação, supervisionar a execução orçamentária da fundação; coordenar os serviços de auditoria interna. A Fundação também desenvolve serviços de radiodifusão, que são executados sem fins econômicos e lucrativos, com fins exclusivamente educativos e culturais. Os recursos econômicos-financeiros da Fundação são provenientes, entre outros, de: receitas de mensalidades, taxas, contrato de prestação de serviços educacionais, convênios beneficentes e filantrópicos, auxílios e subvenções de poderes públicos, donativos de pessoas físicas e jurídicas. O estatuto também ressalta que a fundação pode conceder gratuidades objetivando a promoção de seus assistidos e destinatários, da coletividade e do bem comum.

Longhi (2000) salienta que as universidades comunitárias não têm uma tendência, não têm uma confissão. “Nós temos uma missão de cidadãos onde todas as religiões onde todas as confissões estão contempladas e também todas as possibilidades” (p. 85).

Com relação à filantropia<sup>83</sup>, há que se observar que as instituições filantrópicas, reconhecidas constitucionalmente, dizem respeito à natureza jurídica institucional. Segundo Mororsini (2006), filantrópicas são as instituições de educação ou de assistência social que prestam serviços para os quais foram instituídas e os coloque à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

A caracterização da UPF como *Instituição Comunitária Filantrópica* efetivou-se após

<sup>83</sup> Elaborado com base em Guareschi (2001; 2012).

uma perícia, em 1986, com o registro dos atendimentos e serviços filantrópicos prestados: socorros médicos e odontológicos, dos ambulatórios de vila, das clínicas extramuros, dos centros comunitários de saúde e psicologia aplicada, dos atendimentos aos alunos das escolas de periferia, dos treinamentos de professores e assessorias às escolas, das cedências das instalações desportivas, do serviço de assistência jurídicas, das apresentações artísticas e culturais, dos programas de extensão rural, entre outros. Inexplicavelmente, em 1982, a ministra da Educação cancelou o registro e o reconhecimento da filantropia no Conselho Nacional de Serviço Social, decisão que causou enormes transtornos à instituição. Disso decorreu uma disputa judicial que se arrastou ao longo dos anos. Em 1997, a fundação teve renovado, pelo Ministério da Previdência Social, o certificado de fins filantrópicos. No entanto, continuam as preocupações em face de decisão do governo federal de retirar das universidades a filantropia, o que provocou fortes protestos das universidades comunitárias e dos diretórios acadêmicos.

A mantida Universidade de Passo Fundo tem por finalidade promover o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços à comunidade, atuando no desenvolvimento socioeconômico da região. A mantenedora Fundação Universidade de Passo Fundo tem a atribuição de prover os meios ou os recursos financeiros necessários para que a mantida possa cumprir sua missão. Nesse sentido, ambas, mantida e mantenedora, devem complementar-se.

A Fundação Universidade de Passo Fundo, mantenedora da Universidade de Passo Fundo, do Centro de Ensino Médio Integrado e do Centro de Línguas da Fundação Universidade de Passo Fundo (UPF Idiomas), é uma entidade administrativa e financeiramente autônoma, de caráter privado, dotada de personalidade jurídica nos termos da lei e com duração indeterminada. Tem sua sede junto à sua principal mantida, localizada na cidade de Passo Fundo, que é considerada um polo de desenvolvimento socioeconômico, destacando-se como prestadora de serviço, sobretudo nas áreas da saúde e educação. Desde 2006, Passo Fundo é reconhecida pelo título de *Capital Nacional da Literatura*<sup>84</sup>, por ser sede do maior debate literário da América Latina, a Jornada Nacional de Literatura, realizada desde 1981 e promovida pela UPF, em parceria com a Prefeitura Municipal.

Os relatórios anuais e os balanços sociais publicadas pela fundação, bem como os relatórios de perícias realizadas pelo Conselho Nacional de Serviço-Social, demonstram as ações comunitárias e filantrópicas desenvolvidas pela instituição.

---

<sup>84</sup> Lei Federal nº 11.264/2006, que confere ao município de Passo Fundo o título de Capital Nacional da Literatura.

A expressão “universidade comunitária” começou a ser divulgada no início da década dos anos 1980, conforme apontado anteriormente. Observa-se, no entanto, sobre isso, que elementos característicos da instituição comunitária se encontram presentes já na origem do ensino superior em Passo Fundo e na região.

A reitoria eleita em 1982 procurou estimular a discussão de “universidade comunitária” entre seus professores. O relatório de 1984 refere que, nos debates, os professores chegaram à conclusão “de que a UPF se caracterizava como universidade comunitária e que essa definição deveria ser aprofundada, fixando-se indicadores básicos”.

Cabe salientar que em 1985, a Universidade de Passo Fundo, de Caxias do Sul, Ijuí e Blumenau, reuniram-se para discutir o modelo comunitário. Destaca-se que essas universidades tinham características comuns: estavam localizados no interior, fora dos grandes centros; originaram-se de iniciativas comunitárias com o apoio do poder público municipal; juridicamente estavam constituídas como fundação de direito privado e voltavam-se à busca de soluções para os problemas das comunidades através de levantamentos, pesquisas e projetos sociais. Dessa reunião, resultaram dois documentos: um sobre o *modelo da organização comunitária* a partir das experiências dessas quatro universidades; outro foi o *protocolo de cooperação* entre as quatro universidades, com o objetivo de intensificar o intercâmbio e promover estudos sobre esse modelo alternativo de organização universitária. Este documento também apontou três elementos que caracterizavam essas **instituições comunitárias: são fruto de iniciativas locais, comunitárias; têm agilidade administrativa; têm aderência às necessidades locais.**

Ressalta-se que a razão mais antiga da busca do comunitário tem sua origem na própria história da colonização europeia no Rio Grande do Sul. Essa região traz a marca dos colonizadores de origem alemã e italiana, que, desde o final do século XIX, começaram a afluir em grande intensidade. Esses imigrantes, face à omissão do Estado na educação, tomaram a iniciativa de organizar escolas. Conforme o pesquisador Arthur Blasio Rambo, essas escolas eram mantidas por associações comunitárias, que construía as escolas, escolhiam os professores e acompanhavam os métodos de aprendizagem dos alunos.

Quando começou o esforço pró-interiorização do ensino superior “já havia o costume da iniciativa privada promover projetos educacionais de cunho comunitário e de natureza pública”, conforme depoimento dos professores Agostinho Both e Telmo Frantz.

O conceito de “universidade pública não estatal” é também utilizado para caracterizar a universidade comunitária. Mais recentemente passou a ser utilizada a denominação “universidade regional”. De fato, a UPF, desde a origem, adotou uma vocação regional: seu

primeiro Estatuto já definiu que um dos objetivos da UPF é contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da região. A política dos distritos geoeeducacionais-DGE localizou a UPF, no DGE 38, como única universidade, o que implicou que assumisse a liderança entre as instituições. Cabe destacar que, em 1974, o Conselho Federal de Educação<sup>85</sup> definiu os *distritos geoeeducacionais* como uma área geográfica que engloba unidades municipais pertencentes a uma mesma unidade da federação, delimitada por critérios socioeconômicos, demográficos e educacionais, com o objetivo de facilitar o planejamento e o controle de ensino superior e as aglutinações das instituições de ensino superior. A UPF estava localizada no DGE 38, e, até 1982, foi a única universidade do distrito, tendo assumido a liderança nas iniciativas de integração e de cooperação entre as instituições de ensino superior. Os relatórios da DGE 38 apontam os benefícios dessa cooperação, bem como destacam os cursos de especialização oferecidos em forma institucional visando à qualificação de professores. Segundo Guareschi (2012), a experiência foi aproveitada na implantação do projeto de regionalização da UPF.

Um momento relevante para as universidades comunitárias foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, desde os debates da fase pré-constituente. Até essa época a lei fazia distinção apenas entre universidades públicas e particulares. A nova Constituição consagrou três modelos: *a universidade pública estatal* (que pode ser federal, estadual ou municipal); *a universidade comunitária* (ou pública não estatal); *a universidade particular*. A Constituição estabeleceu também critérios ou condições para que as instituições comunitárias pudessem receber recursos públicos: comprovem finalidade não lucrativa; apliquem seus excedentes financeiros em educação; assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola similar ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades. Essas condições visavam a assegurar o caráter público dessas instituições. Outro momento relevante e que legitima as universidades comunitárias foi a aprovação da lei<sup>86</sup> que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das ICES, conforme explicitado anteriormente.

No caso específico da UPF, há outros aspectos reveladores da sua característica comunitária, mesmo antes da aprovação legal da definição das instituições comunitárias, diz respeito à relação dos professores com a instituição. Desde o início, vencida a crise política na Sociedade Pró-Universidade, os professores resolveram assumir os destinos da instituição por

---

<sup>85</sup> O Conselho Federal de Educação, por meio do parecer nº 701/74, definiu os distritos geoeeducacionais. No Brasil, havia 41 distritos geoeeducacionais e 4 no Rio Grande do Sul.

<sup>86</sup> Lei nº 12 881, de 12 de novembro de 2013.

meio da participação nos órgãos colegiados e da definição dos estatutos básicos. Essa atitude representou um compromisso, que se manifestou na motivação para a realização de ações concretas em projetos de pesquisa e extensão voltados à população necessitada.

Percebe-se que os movimentos da UPF não foram se constituindo de forma linear, sem conflitos, quedas de braço ou contradições. Por diversos momentos, essas situações estiveram e continuam presentes na instituição. Mas evidenciava-se – e continua se evidenciando – um desejo de participar, uma posição não de espera paciente para que alguém resolva as situações conflituosas, mas a articulação, a cultura da participação e da tomada de decisões coletivamente.

O depoimento a seguir expressa esses movimentos: “esta instituição é a principal, a mais importante, a mais significativa obra do Norte do Estado do Rio Grande do Sul em todo século XX. Fruto da garra do espírito empreendedor, das contradições, a UPF impactou inclusive o Oeste de Santa Catarina, o Sudoeste do Paraná e outras microrregiões do país”. (TASCA, 2013).

Diante do exposto, é possível perceber a presença de uma identidade construída constantemente pelas experiências e significados constituídos.

#### **4.3.1 Identidade**

A identidade caracteriza-se por um conceito complexo e multifacetado. Nas ciências humanas e sociais, as discussões sobre identidade dividem-se em duas vertentes: a *psicodinâmica* e a *sociológica*, segundo Veronese e Esteves (2009). Na primeira vertente, a *psicodinâmica*, a identidade é entendida como a aptidão do sujeito permanecer o mesmo em meio a mudanças constantes relacionadas às fases de sua vida, mantendo o cerne de sua personalidade como um todo coerente. Essa formulação traz consigo a ideia de individualização. Na segunda vertente, a *identidade sociológica* trata a identidade como uma instância constituída em relação dialética com a sociedade, sendo formada por processos e relações sociais, que a mantém, remodelam ou transformam. A identidade seria a face socializada da individualidade, sendo sempre assimilada por meio de um processo de interação com os outros, tornando-se real para o indivíduo que a vivencia. Para este estudo, será utilizada a identidade sociológica, tendo suporte em Castells, sociólogo espanhol.

Castells (2006) coloca a questão da identidade, ou das identidades, como um núcleo resistente à homogeneização e que pode ser sementes de mudanças socioculturais. Segundo o

autor, entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo. No que diz respeito a atores sociais, o autor entende por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. Corroborar com a perspectiva de identidades ou identificações, um dos gestores entrevistados<sup>87</sup>:

Vivemos no mundo hoje, chamamos de pós moderno, não existe mais uma identidade, mas existe identificações. Vivemos num mundo, extremamente fragmentado, precário, no sentido que não existe mais essa totalidade, então claro cada universidade, no nosso caso a UPF está buscando construir isso internamente, seja por lado da pesquisa, extensão, graduação, e enfim, nós estamos construindo esse nosso papel na região, muitas coisas deram certo, mas outras não estão tão certas assim, acho isso um processo, que uma universidade regional tem que constantemente construir, essa é a palavra chave construir, nós estamos buscando identidade a todo dia, estamos negociando com futuro, negociar com futuro significa não só ensinar coisas para nossos alunos, mas aprender coisas com nossos alunos (G 5).

Castells (2006) salienta que as identidades organizam significados e, estes, são definidos como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator. O significado organiza-se em torno de uma identidade primária (uma identidade que estrutura as demais) autossustentável ao longo do tempo e do espaço.

A identidade primária que conferiu sustentação à identidade comunitária e regional da UPF está no significado de comunidade como essência de público. Na concepção dos egressos da UPF, 88% a concebe como comunitária e regional e 12 % mostram opinião diferente. A justificativa para a concepção da UPF como comunitária e regional está expressa no quadro a seguir:

---

<sup>87</sup> O símbolo G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7 e G8 indica os gestores institucionais (Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários, Coordenadores dos PPGs em Educação, Letras, História e em Envelhecimento Humano, no período de 2011 a 2013. Salienta-se que nesse período houve troca de dois coordenadores dos PPGs. Devido a esse fato, há 6 coordenadores entrevistados, mesmo tendo sido escolhidos, para este estudo, 4 programas. Nas “vozes” dos entrevistados, para diferenciar o texto, será utilizada a fonte Lucinda Console.

Tabela 11 - Concepção de universidade comunitária e regional

CATEGORIAS/RESPOSTAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
• Formação	6	24
• abrangência regional	5	20
• inserção comunitária	8	32
• instituição de caráter público/não estatal	3	12
• negação de instituição de caráter público/não estatal (voltada para o lucro)	3	12
<b>Total de Indicações</b>	<b><math>\Sigma</math> 25</b>	<b><math>\Sigma</math> (100%)</b>

Fonte: questionário com egressos dos PPG da UPF (2013).

Os dados revelam que 32% dos egressos consideram a UPF como universidade comunitária e regional pela sua inserção comunitária, 24% pela importância na formação, 20% pela abrangência regional e 12% pelo seu caráter público/não estatal.

Os egressos também evidenciam a concepção da universidade comunitária e regional como aporte na formação dos sujeitos. A identidade comunitária da UPF, no contexto do mundo globalizado e com a proliferação de inúmeras universidades, faculdades isoladas, cursos superiores e instituições que não são da região, mas de outros estados com instalações na região, torna mais complexa essa identidade. As manifestações foram assim expressas:

O que torna ela mais comunitária é essa questão que estamos em constante interação com a comunidade, principalmente pela vice-reitoria de extensão de assuntos comunitários, mas toda essa nova área inovação da tecnologia só tem sentido se a comunidade está por dentro do que está acontecendo. (G 7).

Segundo Castells (2006), toda e qualquer identidade é construída. A principal questão diz respeito a como, a partir de que, por quem e para que isso acontece. Essa construção vale-se da matéria prima e é fornecida por alguns fatores, entre eles: pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço. Quem constrói a identidade coletiva são os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. A construção social da identidade coletiva é marcada em um contexto de relações de poder. Nesse sentido, Castells, conforme enunciado anteriormente, distingue três formas e origens de construção de identidades:



*identidade legitimadora*: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; *identidade de resistência*: gerada por atores sociais que estão em posição desvalorizada ou discriminada e *identidade de projeto*: produzida por atores sociais que partem dos materiais culturais a que tem acesso, para redefinir sua posição na sociedade.

Pode-se inferir pela fala de um gestor entrevistado que inicialmente a identidade começou como resistência pela lacuna do Estado, que levou á formação de comunas ou comunidades.

Ela é comunitária desde sua origem por atender uma lacuna do Estado. Eu vejo que todo esforço da universidade dos processos de planejamento de desenvolvimento vem no sentido de fazer uma leitura dessa realidade e tentar por meio dos diferentes cursos, quer graduação, pós-graduação, as atividades, os projetos de extensão, de *stricto sensu*, *lato sensu*, responder minimamente a essas necessidades. É uma universidade que olha para esse entorno, que na verdade ela é parte, não pode ser colocada fora desse contexto, ela procura fazer esse exercício de avaliar esse contexto e ver de que formas pode produzir e gerar conhecimentos com essa comunidade. (G 8).

Essa identidade que começou como resistência acabou resultando em identidade de projeto pelo fato dos atores sociais construírem uma nova identidade capaz de redefinir sua função. Isso fica exposto nas seguintes colocações dos gestores:

A principal característica é o fato de não possuir um “dono” e a gestão democrática que predomina em todas as unidades e setores que a compõem. A destinação dos seus recursos exclusivamente para fins de ensino, pesquisa, extensão é outra características de sua natureza comunitária. A inserção regional pode ser identificada pela preocupação prioritária da instituição com os problemas e questões regionais, muito embora atrelados prioritariamente aos interesses dos grupos sociais mais privilegiados. No entanto, algumas unidades tem procurado voltar-se para os problemas que atingem outros grupos sociais na região, como os pequenos produtores, grupos de periferias urbanas, grupos indígenas e outros grupos socialmente marginalizados. (G 3).

Penso que a UPF tem caráter comunitário e regional. O primeiro elemento é a democracia interna, a tomada de decisões que envolve a comunidade, os órgãos colegiados. A segunda é o Plano de Desenvolvimento Institucional, o planejamento desta inserção regional a responsabilidade com Passo Fundo e o Planalto Médio. Outro elemento é a preocupação de dispor serviços à comunidade que o poder público não oferece. (G 4).

Concebo sim a UPF como comunitária em função dos muitos programas das relações que ela tem com a comunidade local e regional tanto no âmbito das parcerias na área da educação, da saúde, nas áreas das ciências agrárias e isso tudo ajudou no desenvolvimento dessa região, no desenvolvimento regional, eu concebo inclusive aqui de abrangência de Passo Fundo, como uma região pobre e que ela foi puxada pela Universidade, o desenvolvimento dessa região ele é liderado pela Universidade. Isso é claramente visível na área da saúde, onde Passo Fundo é um pólo de pesquisa, de atendimento médico de excelência, de excelência médica que é referência em todo Brasil. (G 1).

Percebe-se alguns pontos importantes nas falas, nas quais é possível elencar tipologias no âmbito político, financeiro e social sobre a identidade de projeto-**político**: democracia por meio da participação nas decisões com a comunidade e órgãos colegiados; **financeiro**: destinação de recursos na própria universidade; **social**: disponibilização de serviços para a comunidade, programas e parcerias na área da educação, saúde e ciências agrárias.

Nessa tipologia elencada, pode-se perceber *o coletivo* como suporte na identidade de projeto. O depoimento dos entrevistado a seguir ilustra esta identidade:

Eu acho que nós somos referências... quando nós pensamos no nosso programa, e pensamos quem são nossos alunos, temos muito egressos, tem alunos de São Borja, Chapecó, Xanxere, Joaçaba, Concórdia. Esse pólo de abrangência da UPF não é tão restrito quanto a gente pensa. Também tem um diálogo muito grande com questão do regional, a questão do olhar dela sobre comunidade, no nosso caso, são ações que procura desempenhar principalmente direcionado ao professor, a formação do professor. (G 2).

Ela extrapola o que gente poderia chamar por uma região se pensar assim geograficamente. Nesse sentindo eu acredito que ela vai para além do regional até pelas proximidades com outro estado, com estado de Santa Catarina, como ela estende as suas ações, tanto para aluno de graduação com os da pós-graduação, *lato sensu*, *stricto sensu* no meu posicionamento, ela vai para além do regional. A questão do caráter comunitário além daquelas questões específicas do ponto de vista da organização de uma instituição comunitária, a característica da identidade comunitária, é por ela ter essa imersão aqui na comunidade, isso sim é um '*locus*' bem pontual, ela tem inserção comunitária, ela tem referência comunitária, ela é escolhida, identificada na comunidade. (G 6).

Quanto à questão regional, alguns gestores evidenciam que, mesmo com a delimitação da região de abrangência da UPF, ocorre um "extrapolar" dos seus limites institucionais, que se expandem para toda a região Sul do Brasil.

Both (2013) salienta que o sentido comunitário do imigrante e de suas igrejas concedeu a maior virtude na conquista dos avanços educacionais. Dependentes de si mesmos, tiveram que lutar para conduzir suas pretensões no desenvolvimento de toda ordem. O Estado foi ausente e não havia suficiente pressão. Complementa Patussi (2013), ao evidenciar que “sentir que a UPF crescia, se expandia e carregava a liderança, foi, na verdade, o melhor aprendizado vivido”. A compreensão da identidade oferece condições para a compreensão do entrelaçamento territorial em três âmbitos: ensino, pesquisa e extensão.

No que concerne à questão levantada anteriormente sobre a lacuna do Estado na oferta do ensino superior, percebe-se, na UPF, que esse processo não esperou pelas esferas superiores – no caso o Estado –, mas, no âmbito de lideranças, iniciativas e das necessidades, efetivou-se a decisão comunitária de implantar o ensino superior. Esse processo revela a *noção de emancipação* social na UPF, que, segundo Catani (2009), designa o processo ideológico e histórico de libertação por parte das comunidades políticas ou de grupos sociais da dependência, tutela e dominação nas esferas econômicas, sociais e culturais.

Além da identidade institucional, apreendida pelas vozes dos gestores institucionais e dos mestres egressos<sup>88</sup>, a realização deste estudo também permitiu apreender a identidade acadêmica dos egressos, bem como as vozes dos gestores sobre os egressos.

Sobre a identidade acadêmica, o questionário com os mestres egressos dos PPG em Envelhecimento Humano, Letras, História e Educação revelou dados interessantes. Com relação à idade dos egressos que cursaram os PPG *stricto sensu*, os dados sinalizam pessoas mais jovens e outros na fase da maturidade, variando de 27 a 50 anos. Em relação ao gênero, 70% dos egressos são mulheres e 30 % homens. A respeito do curso de graduação realizado, a maior concentração de cursos foi História com 16,7%; Pedagogia, 13,3%; Enfermagem e Fisioterapia, 10%. Os demais cursos realizados foram Filosofia, Letras e Literatura, Letras Português-Inglês e Educação Física, com 6,7%. Já os cursos de Sociologia, Letras, Comunicação Social, Administração de Empresas, Direito, Farmácia-Bioquímica e Medicina atingiram um percentual de 3,3%. Quanto ao ano de conclusão dos cursos de graduação, percebe-se que 73,3% dos egressos concluíram a graduação entre os anos de 2000 a 2009. Na década de 1990, concluíram a graduação 16,7% dos egressos e na década de 1980 o percentual era de 6,7%. Esses dados revelam intervalos de tempo curtos entre a

<sup>88</sup> Conforme explicitado anteriormente, foram escolhidas para este estudo as dissertações defendidas no ano de 2011 nos Mestrados em Envelhecimento Humano, Letras, História e Educação. De um total de 77 dissertações, 30 mestres egressos responderam ao questionário, encaminhado eletronicamente, sendo que 9 pertenciam ao PPGEH, 5 ao PPGL, 8 ao PPGH e 8 ao PPG em Educação. Na página 274, no apêndice, encontra-se a tabela que ilustra esses dados. Também é importante salientar que os símbolos PPGEDU PPGL, PPGEH e PPGH, acrescidos de números indicam “as vozes” dos mestres egressos que responderam ao questionário.

conclusão da graduação e o início da pós-graduação *stricto sensu*, sinalizando a continuidade dos estudos na pós-graduação. Sobre o tipo de instituição de ensino superior na qual realizaram o curso de graduação, 63,3% dos egressos cursaram em universidade privada/comunitária, 33,3% cursos em universidade privada e 3,3% em Universidade Pública, dado que demonstra a continuidade dos estudos em Instituições Comunitárias.

Ao responderem qual a situação do emprego ao inscrever-se na pós-graduação, 93,3% dos egressos estavam empregados e 6,7% não estavam. Ao concluírem o PPG, 72,4% dos egressos não mudaram de emprego e 27,4% mudaram de emprego ao concluírem o mestrado. Salienta-se que um não respondeu e um ingressou no emprego após a conclusão do Mestrado.

Um dado que chama muito a atenção tem relação com o capital escolar de origem dos egressos: 66,7 % são filhos de pais (mãe e pai) não graduados; 16,7% de mãe graduada, 13,3% de pais graduados. Esse dado revela que os egressos caracterizam-se como as pessoas da família com o maior grau de escolarização.

Quando referem-se aos egressos dos programas, os gestores salientam que alguns continuam seus estudos no âmbito do doutorado e a grande maioria atua como docente na educação básica, conforme o depoimento a seguir:

Nossos egressos, seis estão finalizando o programa de doutorado, outros já finalizaram, eles estão trabalhando em institutos federais, universidades, outros setores e a grande maioria dos nossos egressos são professores que estão na educação básica, por isso nosso olhar, também para a educação básica, nossas pesquisas são voltadas para isso.(G 2).

Outro gestor sinaliza para as ocupações profissionais dos egressos, no âmbito municipal e estadual, sinalizando a pluralidade regional e funcional:

A grande maioria dos nossos egressos estão atuando profissionalmente em instituições de ensino superior nas mais diversas áreas muitos trabalharam por exemplo em funções e ocupações relacionados ao estado ou municípios, eu acho uma coisa interessante, funções do próprio município do próprio estado. Vários são professores, médicos, o que chama atenção exatamente é essa pluralidade de funções, de ocupações. Temos vários egressos de municípios de Santa Catarina, Paraná eu acho isso espetacular, esta pluralidade regional está se juntando, se concentrando, se conhecendo.(G 5).

Percebe-se uma atuação dos egressos na educação básica, mas também no ensino superior.

Um gestor assim se manifesta:

Nós temos feito levantamentos sistemáticos sobre questão dos egressos, nós temos uma preocupação muito grande com esse público que nós formamos, onde que eles estão, em que área que eles estão atuando. Então em nosso último levantamento realizado, 51 % dos nossos egressos são docentes no ensino superior, eles estão dando aula na universidade, na faculdade, os institutos federais eles têm absorvido bastante os nossos egressos. E o restante está no ensino básico, na rede privada na rede pública e 1 % não atua nem no superior e nem no básico.( G 1).

Desse grupo, alguns já estão avançando no doutorado e outros receberam a sua titulação e voltaram para suas instituições de onde vieram, eles vieram realmente para se titular porque era uma necessidade da sua instituição, então eles responderam a isso. E tem alguns fizeram, mas não avançaram na carreira de docente e tampouco na de pesquisador.(G 6).

A construção da identidade, neste estudo, efetivou-se em duas direções: uma relacionada à *identidade institucional e outra à identidade acadêmica*. A identidade institucional está centrada na concepção de universidade comunitária e regional, pela importância da formação e pelo caráter público/não estatal. A identidade acadêmica revelou aspectos importantes com relação à idade, ao gênero, à formação inicial, aos intervalos temporais entre a graduação e pós-graduação, à empregabilidade e ao capital escolar de origem.

Tendo por base a identidade, apresenta-se a seguir o entrelaçamento territorial: ensino, pesquisa e extensão.

#### **4.3.2 Entrelaçamento territorial: ensino, pesquisa e extensão**

O Rio Grande do Sul apresenta, desde seus primórdios, contextos que buscam a solução das problemáticas regionais, em função de seus processos históricos diferenciados de ocupação do território.

No bojo do espaço regional, do planejamento e da ação, o ideal da implantação da universidade, desde os primórdios, despertou o interesse da comunidade de Passo Fundo, de outros municípios do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná. Esse aspecto permite compreender o interesse manifestado nos primórdios da universidade em definir a área geográfica de influência, conforme revelam os estudos e pesquisas do Instituto de

Pesquisa e Planejamento (Ipeplan)<sup>89</sup>. Os estudos do Ipeplan apontam que a área geoeeducacional da UPF abrangia, nas décadas de 1960 e 1970, aproximadamente sessenta municípios. Já em 1972, conforme os relatórios institucionais da UPF, oitenta municípios integravam a área de influência e no ano de 2012, cem municípios faziam parte desta área.

A área de abrangência do Distrito Geoeeducacional 38, da qual pertencia a UPF, recentemente, a partir dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs)<sup>90</sup>, situa-se dentro das regiões: Produção, Norte, Nordeste e Alto Jacuí. Na região da Produção, a UPF é o principal suporte do Conselho de Desenvolvimento da Região da Produção (Condepro)<sup>91</sup>.

Em relação ao *ensino*, cabe destacar que, na década de 1960, o maior entrave enfrentado era a falta de qualificação docente. Nessa época, a Faculdade de Filosofia realizou um levantamento que apontou que 52% dos professores em serviço não possuíam a habilitação exigida, e praticamente nenhuma possibilidade de aperfeiçoamento através dos cursos convencionais oferecidos pelas universidades. Além disso, as experiências mostravam que professores que se afastavam das escolas em busca de curso superior, no seu término, dificilmente retornavam à comunidade de origem. Nesse contexto, a Faculdade de Filosofia apresentou uma solução, a qualificação dos professores em serviço através de cursos das chamadas “licenciaturas de primeiro ciclo” em Ciências, Estudos Sociais e Letras, ministradas

---

<sup>89</sup> Na UPF, a criação do Instituto de Pesquisa e Planejamento (Ipeplan), em 1969, possibilitou o surgimento de grupos de professores e alunos, que se envolveram em levantamentos e diagnósticos da realidade nas áreas da educação no meio rural e da agropecuária, publicados em boletins. Um dos membros do Ipeplan se manifesta sobre a atuação desse Instituto, ressaltando a importância da UPF nos planejamentos municipais “esta atuação constitui-se como uma forma de atendimento a demandas de diferentes municípios por meio das vozes de seus prefeitos, sobre a elaboração dos planejamentos municipais. O conjunto dessas ações configurou-se como importante inserção da UPF na comunidade regional, desdobrando-se em outras atividades que, sem dúvida, contribuíram decisivamente para impulsionar o desenvolvimento regional” (ROSING, 2013, p. 19). E ressalta que o Ipeplan instigou o surgimento de diferentes Centros e Núcleos nas variadas unidades da UPF para consolidarem-se em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

<sup>90</sup> Os COREDEs foram criados em 1991 e legalmente instituídos com a lei nº 10 238/94. Caracterizam-se por serem fóruns de discussão, articulação, decisão e integração de políticas, ações, lideranças e recursos orientados à promoção do desenvolvimento regional e à redução das desigualdades regionais, comprometidos com o fortalecimento da cidadania e valorização da ação política. Atualmente, existem 28 COREDEs no RS. Disponível em: [http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_coredes.php](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes.php)

<sup>91</sup> Em 1990, o Seminário sobre o Desenvolvimento Regional, promovido pela UPF, com o apoio de entidades locais, propôs a criação de um Conselho de Desenvolvimento, como instrumento de articulação dos órgãos públicos e das agências que atuavam na região. Essa proposição foi concretizada em 1991, por meio do Condepro, cuja primeira decisão política de impacto foi a criação de um polo tecnológico em alimentos a partir de projeto apresentado pela Faculdade de Agronomia. Na implantação do polo tecnológico, houve apoio de centros de pesquisa internacional, com os quais foram celebrados convênios de cooperação, como o Centro de Pesquisa em Piscicultura de Tehag, da Hungria; na área da fruticultura do Instituto Weissmann, de Israel; e na área de apicultura, da Escola Ateneo Argentino de Apicultura. Cabe destacar que o CONDEPRO continua exercendo suas atividades, tendo por sede a Universidade de Passo Fundo, bem como o apoio técnico e científico da UPF.

em regime intensivo, e parceladas na época de férias escolares, solução pioneira no país<sup>92</sup>. Nesse contexto, é importante lembrar que, na década de 1970, houve uma notável expansão dos cursos de graduação, relacionada com o acelerado crescimento da economia do país. Já no decênio de 1980, houve uma redução da expansão, causada pela retração econômica do país. Em 2013, a UPF mantém 59 cursos de graduação. Nesse sentido, de aceleração e redução dos cursos de graduação, faz-se necessário distinguir ensino universitário e pesquisa. Para Saviani (1984), o ensino se destina à formação de profissionais de nível superior e, como tal, centra-se basicamente na transmissão do saber; já a pesquisa se destina basicamente à produção de novos conhecimentos, à ampliação da esfera do saber humano.

Nessa perspectiva, realizando um levantamento junto à Secretaria de Educação do RS para verificar a escolaridade de professores em exercício no ano de 2011, na 7ª Coordenaria Regional de Educação<sup>93</sup>, aproximadamente 40 anos após o início dos cursos de férias da UPF, observa-se a presença de professores das três primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, com escolaridade entre Ensino Fundamental Completo, Ensino Médio Normal/Magistério, Ensino Médio Normal/Magistério Específico Indígena, Ensino Médio e Superior Completo, conforme a tabela a seguir:

**Tabela 12 - Professores em Exercício por escolaridade, atuando nos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos - 7ª CRE - Rede Estadual 2011**

ANO	Fund. Incompleto	Fund. Completo	Ensino Médio-Normal/Magistério	Ensino Médio – Normal/Magistério Específico Indígena	Ensino Médio	Superior Completo	Total
1º	0	0	16	3	1	86	<b>106</b>
2º	0	1	16	0	4	100	<b>121</b>
3º	0	1	20	0	3	101	<b>125</b>
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>52</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>287</b>	<b>352</b>

Fonte: elaborada com base em MEC/INEP/SEDUC/RS

Do total de 352 professores dos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, 0,57% dos professores tem ensino fundamental completo, 14,8% possuem Ensino Médio-Normal/Magistério, 0,85% possuem Ensino Médio – Normal/Magistério Específico Indígena; 2,28% possuem Ensino Médio e 81,5% possuem ensino superior. Ao realizar este

<sup>92</sup> Importante ressaltar que, após obtida a autorização do Conselho Federal de Educação, essa experiência foi implantada em 1969 e, já no primeiro ano, um total de 490 alunos-professores se matricularam nos cursos, provindos de 103 municípios da região.

<sup>93</sup> Salienta-se que a 7ª Coordenadoria Regional de Educação tem atuação em 32 municípios, dentre os quais encontra-se Passo Fundo (sede da UPF), Casca e Lagoa Vermelha (*campi* da UPF).

levantamento, percebe-se que ainda existe uma porcentagem, embora ínfima, de professores que não possuem ensino superior. Mas também se pode inferir a grande presença de professores com ensino superior completo. Sobre isso, há que se ponderar que essa formação em nível superior deve-se, não exclusivamente, mas muito significativamente pela presença da UPF na sede e nos *campi*.

Em relação à **pós-graduação** na UPF e, em seu bojo, à **pesquisa**, esta teve início em 1976, a partir da realização de cursos de especialização. A pós-graduação em sentido estrito foi institucionalizada em 1995 com o funcionamento do curso de mestrado na área das ciências agrárias. O foco da pós-graduação, seja no sentido *lato* ou *stricto sensu*, é a pesquisa, que, conforme Severino (2012), consiste em expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados, a partir das fontes primárias, graças as quais estes efetivam a sua realidade.

Em 2003, a Faculdade de Agronomia obteve a recomendação da CAPES para instalar o seu curso de Doutorado, nas áreas de Fitopatologia e Produção Vegetal, o qual tem a cooperação da Embrapa Trigo, de Passo Fundo, por meio de convênios que possibilitam o desenvolvimento de pesquisas e o intercâmbio de pesquisadores e docentes.

A Faculdade de Educação, desde a década de 1970, por meio das ações do Centro Regional de Educação (CRE)<sup>94</sup>, conduziu estudos sobre a realidade da educação no ambiente regional. O CRE é o órgão responsável pela realização das políticas de extensão em educação. Segundo Dal Moro (2013), a criação deste centro se assentou no objetivo de garantir a articulação entre a Universidade e os sistemas de ensino por meio de uma ação continuada de formação qualificada de professores das redes de ensino com base no princípio da universalização da educação de qualidade social. Este centro emergiu do âmago de iniciativas que consolidaram o caráter comunitário da UPF.

Ao longo dos anos, novas áreas de pesquisa foram sendo paulatinamente implementadas, como a biotecnologia, entomologia, fitopatologia, controle de plantas daninhas, nutrição animal, nutrição humana, nutrição/adubação e tecnologia de grãos. Na

---

<sup>94</sup> No início dos anos 1970, em um encontro de instituições de ensino superior sobre pesquisa em educação, foi comentada a diretriz adotada pela UPF de voltar-se às necessidades do entorno regional (pesquisa aplicada). A partir dos anos de 1970, foram encaminhadas diversas iniciativas que marcaram os futuros caminhos: criação de um plano de capacitação docente, principalmente em especializações; primeiros projetos de pesquisa; ofertas de cursos em regime de férias e criação de novos ( BOTH, 2013). Segundo Comin (2013), o CRE é um exuberante laboratório em Metodologia do Ensino, citando algumas ações no início da caminhada: a reciclagem e professores: para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus preconizadas pelas lei nº 5692/71; o Programa de Ação Integrada (PRAI) entre o Sistema de Ensino Estadual em colaboração com a UPF; o Programa de Assessoria Técnico-pedagógica aos Municípios; Programa Interinstitucional: com ações de integração entre Universidade e Ensino Fundamental.



UPF, o exemplo desse tipo de pesquisa é a relacionada à aveia<sup>95</sup>, com grande impacto na economia regional.

Com relação à **extensão**, salienta Dal Moro (2013), a experiência do CRE com os programas gestados pela Secretaria de Educação Estadual, os estudos sobre Paulo Freire, reconfigurou a noção da extensão e esta passou a ser compreendida como um processo educativo, cultural e científico que, de forma indissociável, articula o ensino e a pesquisa e viabiliza uma relação de mútua transformação entre universidade e sociedade.

A extensão na UPF foi compreendida como compromisso social: seu primeiro estatuto (1968) estabelecia que a Universidade deveria contribuir para o “desenvolvimento material espiritual” da comunidade, abrangendo cursos e serviços. Está subjacente nas discussões o ideal da “universidade comunitária”, que iria caracterizar o perfil da Instituição, no futuro. Desde os anos iniciais, as faculdades buscaram abrir-se às necessidades da comunidade, com motivações concretas: proporcionar aos professores e alunos contatos com a realidade social; contribuir para o crescimento cultural e o bem-estar das comunidades do entorno.

A extensão já era definida por Saviani, em 1984, como a articulação da universidade com a sociedade, de tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e aquilo que ela difunde por intermédio do ensino não fique restrito apenas àqueles elementos que conseguem ser aprovados no vestibular e que integram determinado curso, objetivando formar-se em uma determinada profissão. Ao contrário, ressalta Saviani, cabe à universidade socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e convertendo-se, assim, em uma força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade.

Alguns aspectos inovadores das experiências de extensão, segundo Both (1993), particularmente nas áreas da educação e da saúde, refletiam no *envolvimento dos municípios e*

---

<sup>95</sup> A pesquisa em aveia iniciou em 1977, quando o material genético de aveia da Embrapa Trigo foi transferido para a Universidade de Passo Fundo, que iniciou um programa de melhoramento genético e experimentação de aveia. Esse acordo foi efetuado, a partir de proposta da Embrapa, entre o Centro Nacional de Pesquisa de Trigo e a Universidade de Passo Fundo e foi desenvolvida a partir daquele ano pela UPF, em cooperação com as universidades de Wisconsin, Texas A&M, Minesota e Flórida (EUA), através do projeto *Breeding Oat Cultivars Suitable for Developing Countries*. Durante o período de 1977 a 2004, obteve-se, como principal resultado, o desenvolvimento de 21 novos cultivares de aveia branca e um cultivar de aveia preta que representam um significativo avanço no desenvolvimento da cultura de aveia no Brasil. A partir de 1982, o Programa Aveia recebeu um importante auxílio financeiro da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), mediante um contrato de cooperação. O Programa também colaborou com a implantação de indústrias de processamento de aveia na região. Além das tecnologias geradas ao longo desses anos, o Programa de Pesquisa de Aveia propiciou o treinamento de recursos humanos. Aproximadamente 250 alunos de Agronomia e de Ciências Biológicas tiveram oportunidade de iniciar-se na pesquisa, executando projetos relacionados com a cultura da aveia. De outro lado, a experiência acumulada desde 1977, pela pesquisa continuada nas diversas linhas de pesquisa, oportunizou a implantação de um curso de Mestrado em Agronomia UPF, nas áreas de Fitopatologia (1996) e de Produção Vegetal (2000), e o curso de Doutorado em Agronomia, a partir de 2004.

*das comunidades*, através de parcerias e convênios, possibilitando a realização de atividades, seminários e curso de atualização destinados à preparação dos professores para a execução das reformas do ensino; o apoio aos *programas de municipalização da merenda escolar* com o acompanhamento do FAE-MEC; instalação de *postos avançados em saúde pública nas comunidades* do meio urbano e do meio rural, articulando a participação de professores e alunos dos cursos de área da saúde; o *assessoramento técnico aos municípios na elaboração de projetos*, bem como aos conselhos comunitários e municipais de desenvolvimento.

Esses projetos foram o embrião dos centros universitários implantados na região e que constituíram a célula inicial dos campi universitários. A criação da Coordenadoria de Extensão serviu para ampliar as atividades extensionistas até a criação da Vice-Reitoria de Pesquisa e Extensão. Foram implantados os programas básicos, denominados de ação cultural e serviços comunitários destinados à população da periferia urbana e do meio rural. A contribuição ao desenvolvimento da região foi o grande objetivo da extensão.

Saviani (1984) salienta que extensão significa estender, a ideia é a de que aqueles que têm estendem para os que não têm, mas só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada. É interpretada mesmo como não existente. Entretanto, para que a universidade se insira efetivamente na sociedade, é necessário que se considere a mão inversa.

Com relação à implantação da *estrutura multicampi*, esta ocorreu na década de 1990. Salienta-se que anterior à estrutura multicampi, já nos primeiros anos do ensino superior na UPF, foram instalados “centros universitários” fora da sede central. Valendo-se da legislação vigente na época, a UPF instalou os primeiros núcleos universitários em Erechim e Palmeira das Missões, destinados à qualificação de professores dos municípios da região. Mais tarde, foram criados outros núcleos em cidades-pólo de desenvolvimento e oferecidos cursos nas áreas de administração e ciências contábeis, além das licenciaturas.

Em 1993, a universidade encaminhou ao Conselho Federal de Educação<sup>96</sup> o seu “plano de regionalização”, que foi aprovado, bem como a aprovação dos *campi* universitários de Carazinho, Casca, Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões e Soledade (e mais tarde Sarandi). Salienta-se que cada *campus* é gerido por um coordenador e por um Conselho Consultivo.

A seguir, apresenta-se as características demográficas do município sede e da estrutura multicampi da UPF.

---

<sup>96</sup> Parecer CFE 772/93.

**Tabela 13 - Municípios sede dos campi da UPF com suas respectivas população, área e densidade populacional - 2011**

Município	População	Área geográfica	Densidade populacional
Carazinho	59.317	665.1	89.19
Casca	8.651	271.7	31.83
Lagoa Vermelha	27.525	1263.5	21.78
Palmeira das Missões	34.328	1419.4	24.18
Passo Fundo	184.826	783.4	235.92
Sarandi	21.285	253.4	60.23
Soledade	30.044	1213.4	24.76

Fonte: Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), 2011.

Pode-se inferir pelos dados da tabela que o número total da população dos municípios que compõem a sede da UPF e seus campi atinge 365.976 habitantes, em 2011, o que representa 34% da população do RS, que, em 2011, atingia 10.788.181 habitantes.

Para poder visualizar de melhor forma a estrutura multicampi, optou-se por apresentar a tabela que demonstra os dados institucionais da estrutura multicampi.

**Tabela 14 – Campus da UPF, ano de criação, nº de cursos de graduação e nº de graduados - 2012**

CAMPUS da UPF	ANO DE CRIAÇÃO	NÚMERO/ CURSOS DE GRADUAÇÃO	NÚMERO DE GRADUADOS
Passo Fundo( sede)	1968	59 *	205
Carazinho	1990	7/ Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia de Produção Mecânica, Matemática, Pedagogia	200
Casca	1992	6/ Administração, Ciências Contábeis, Direito, Letras – LP, Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial	148
Lagoa Vermelha	1989	5/Administração, Ciências Contábeis, Direito, Letras, Pedagogia	92
Palmeira das Missões	1984	5/ Administração, Direito, Educação Física, Pedagogia e Letras	52
Sarandi	2003	3/Administração, Ciências Contábeis e Direito	48
Soledade	1984	7/Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Letras, Matemática, Pedagogia	132
<b>Total</b>	-	<b>92</b>	<b>2727</b>

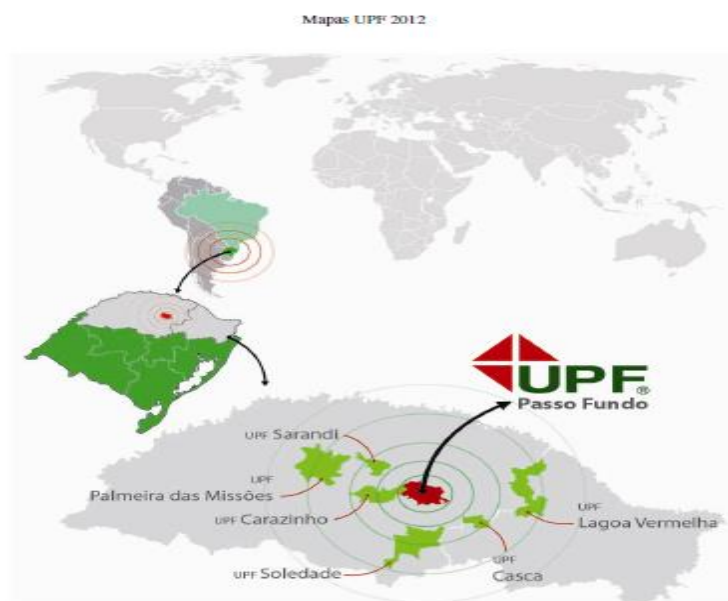
Fonte: elaborada com base em relatório UPF (2012)

Nota: o símbolo \* apresenta a descrição dos cursos de graduação de Passo Fundo: Administração (B); Agronegócio (CST); Agronomia (B); Análise e Desenvolvimento de Sistemas (CST); Arquitetura e Urbanismo (B); Artes Visuais (L ou B); Ciência da Computação (B); Ciências Biológicas (L ou B); Ciências Contábeis (B); Ciências Econômicas (B); Comércio Exterior (CST); Design de Moda (CST); Design de Produto (CST); Design Gráfico (CST); Direito (B); Educação Física (L ou B); Enfermagem (B); Engenharia Ambiental (B); Engenharia Civil (B); Engenharia de Alimentos (B); Engenharia de Produção (B); Engenharia de Produção Mecânica (B); Engenharia Elétrica (B); Engenharia Mecânica (B); Engenharia Química (B); Estética e Cosmética (CST); Fabricação Mecânica (CST); Farmácia (B); Filosofia (L ou B); Física (L); Fisioterapia (B); Fonoaudiologia (B); Geografia (L ou B); Gestão Comercial (CST); Gestão da Tecnologia da Informação (CST) - (EaD); Gestão de Recursos Humanos (CST); História (L); Jornalismo (B); Letras, Português - Espanhol e Respektivas Literaturas (L); Letras, Português - Inglês e Respektivas Literaturas (L); Logística (CST); Matemática (L); Medicina (B); Medicina Veterinária (B); Música Licenciatura, Música Bacharelado Canto ou Música Bacharelado Instrumento; Nutrição (B); Odontologia (B); Pedagogia (L); Psicologia (B); Publicidade e Propaganda (B); Química (L ou B); Secretariado Executivo (B); Serviço Social (B); Sistemas para Internet (CST). Legenda: (LP) - Licenciatura Plena; (B) – Bacharelado; (CST) - Curso Superior de Tecnologia.

Constata-se, assim, que a UPF, como um todo, oferece 92 cursos de graduação, dos quais 59 estão na sede e 33 distribuídos na estrutura multicampi. Também ressalta-se que nos *campi* há o oferecimento de cursos tecnólogos e cursos de pós-graduação *lato sensu*. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, contudo, somente são oferecidos na sede, em Passo Fundo.

A atual estrutura multicampi pode ser visualizada na figura a seguir.

**Figura 5 - Estrutura multicampi da UPF**



Fonte: Relatório (2012)

Outro fator relevante a ser considerado, além do ensino, da pesquisa e da extensão, diz respeito à *missão institucional* e esta é compreendida de forma diferente nos vários momentos históricos. No seminário para o Planejamento da UPF (1993), os participantes refletiram, num primeiro momento, sobre o “tipo de sociedade que queremos” e, depois, sobre a missão, ou as missões da Universidade. Essa definição foi considerada fundamental para orientar as discussões relacionadas com o desenvolvimento da instituição. A missão reflete porque e para que a Universidade existe. É o seu compromisso maior e revela as convicções e o comprometimento com a comunidade. Nesse sentido, a missão da UPF caracterizava-se pela difusão do conhecimento, com permanente busca da qualidade, a interação orgânica com a sociedade e a abertura à diversidade das demandas sociais, visando à formação do ser humano e ao desenvolvimento nele de atitudes de solidariedade e de compromisso com a transformação da realidade.

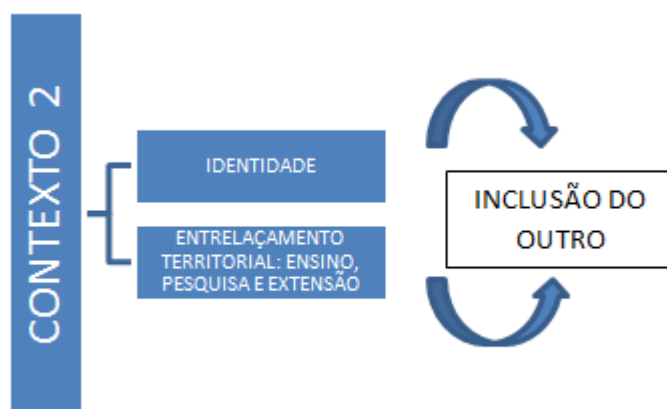
A Missão Institucional, definida em 2011, evidenciava-se por produzir e difundir conhecimento que promovam a melhoria da qualidade de vida e forma cidadãos competente, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes de transformação.

Ao retomar a temática sobre a criação da UPF e como ela foi constituindo-se ao longo do tempo, é possível perceber a produção de fatos, feitos e efeitos, bem como as relações sociais, as questões identitárias e o entrelaçamento territorial do ensino, da pesquisa e da extensão. Esse delineamento permite configurar a RedSig da criação da UPF. A inclusão “do outro” se configura como uma prática institucional originada pela identidade e pelo entrelaçamento territorial. Apresenta-se a seguir a RedSig da criação da UPF:

#### 4.4 Contexto 2 – Rede de Significações da criação da UPF

O contexto da criação da UPF apresenta a questão da identidade e do entrelaçamento territorial relacionado ao ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a RedSig da criação da UPF, articulando-se na **inclusão do outro**.

Figura 6 - Contexto 2: RedSig da criação da UPF



Fonte: Bordignon (2013)

Os movimentos de criação da UPF se materializam no processo de inclusão do outro, no sentido habermasiano de que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos; a comunidade é um coletivo que abriga a desuniformidade; a inclusão caracteriza-se pela abertura diante do alheio. Percebe-se na própria identidade institucional e no entrelaçamento

entre ensino, pesquisa e extensão, voltados também para as problemáticas regionais, tanto de natureza econômica como social, a perspectiva da inclusão do outro.

#### **4.5 Síntese do entrelaçamento institucional, dos primórdios à criação da UPF**

O entrelaçamento institucional, dos primórdios à criação da UPF, evidencia aspectos singulares desta instituição. Os imigrantes organizaram suas comunidades, construíram suas igrejas, edificaram uma vasta e primorosa rede de escolas de cunho nitidamente comunitário. O ensino secundário em Passo Fundo começou a ser implantado em 1920 por diversas instituições que possuíam caráter confessional. Somente em 1943, o estado criou uma escola normal. As escolas secundárias ofereceram as condições básicas para o surgimento das instituições de ensino superior.

A população de Passo Fundo foi tornando-se predominantemente urbana. Aspectos relevantes foram sinalizados: a passagem do tropeiro de mula, a ferrovia e a efervescência intelectual que percebeu a necessidade da implantação do ensino superior.

Os esforços das lideranças, associados às iniciativas, à percepção das necessidades locais e a não espera de que algo ou alguém “tome a iniciativa”, levou a muitas decisões locais que culminaram na criação da UPF. Esses movimentos não foram harmônicos, livres de conflitos, contradições, desafios, relações de poder e enfrentamentos. Salienta-se que esses movimentos ocorreram em toda a região, com forte preocupação e desejo da continuidade dos estudos no ensino superior. Transparece o desejo e os desafios para a concretização do projeto de implantação do ensino superior.

A Sociedade Pró-Universidade de Passo Fundo deu início aos primeiros cursos de ensino superior que se agregaram ao Consórcio Universitário Católico. As crises se abateram na Sociedade Pró-Universidade e ocorreu um processo de intervenção federal. Uma das alternativas para enfrentar a crise da intervenção federal na Sociedade Pró-Universidade (1964) foi a tentativa de estadualização. No entanto, o Conselho Estadual de Educação, em 1966, decidiu contrariamente à criação da Universidade Estadual do Planalto. Houve também uma tentativa de federalização, que esbarrou na manifestação contrária do Conselho Federal de Educação. As crises possibilitaram o surgimento de uma solução inovadora: a concepção de um novo modelo de organização universitária, com caráter comunitário e regional, que amadureceu em meio a discussões, lutas e sofrimentos. Assim, em 1967, ficou constituída a Fundação Universidade de Passo Fundo.

Nos movimentos sócio-históricos dos primórdios da UPF, os elementos que se sobressaem na constituição da RedSig caracterizam-se pelas lideranças e iniciativas de várias pessoas que não esperaram pacientemente pela iniciativa do Estado (o que de fato não ocorreu) e, partindo das necessidades locais, tomaram decisões para a implantação do ensino superior. É necessário salientar que esse contexto não foi linear e harmonioso, mas repleto de desafios, frustrações, disputas, conflitos, avanços e retrocessos. Esses fatores, somados, constituíram a comunidade ética, que, conforme Bauman, é tecida por compromissos a longo prazo e projetos futuros, tendo vínculos com consequências. A *memória viva* constituída pela liderança, pela iniciativa e pelas necessidades e decisões locais, configurou-se na RedSig dos primórdios da UPF, articulando-se no **sentido de público**.

Quanto aos movimentos de criação da UPF, alguns aspectos são evidentes: os professores como instituídos passavam à competência de instituidores; propunha-se o ensino, a pesquisa e a divulgação científica e técnica, visando contribuir para a superação dos problemas regionais, tanto de natureza econômica quanto social, e qualquer resultado financeiro deveria reverter em benefício da própria instituição. O modelo comunitário das universidades localizadas no interior do RS apresentava características próprias dessas instituições: *são fruto de iniciativas locais, comunitárias; tem agilidade administrativa; tem aderência às necessidades locais*.

A respeito da identidade institucional, o estudo apontou que 88% dos mestres egressos concebem a UPF como comunitária e regional. Percebe-se alguns pontos importantes nas falas, em que é possível elencar tipologias no âmbito político, financeiro e social sobre a identidade de projeto – **político**: a democracia por meio da participação nas decisões com a comunidade e órgãos colegiados; **financeiro**: destinação de recursos na própria universidade; **social**: disponibilização de serviços para a comunidade, programas e parcerias na área da educação, saúde e ciências agrárias. Nessa tipologia elencada, pode-se perceber *o coletivo* como suporte na identidade de projeto.

A respeito da identidade acadêmica, o estudo revelou que a idade dos mestres egressos sinaliza pessoas mais jovens e outros na fase da maturidade, variando de 27 a 50 anos. Em relação ao gênero, 70% dos egressos são mulheres e 30% homens. A respeito do curso de graduação realizado, a maior concentração de cursos foi História, com 16,7%; Pedagogia 13,3%, Enfermagem e Fisioterapia, 10%. Quanto ao ano de conclusão dos cursos de graduação, percebe-se que 73,3% dos egressos concluíram a graduação entre os anos de 2000 a 2009. Esses dados revelam intervalos de tempo curtos entre a conclusão da graduação e o início da pós-graduação *stricto sensu*, sinalizando a continuidade dos estudos na pós-

graduação. Sobre o tipo de instituição de ensino superior na qual realizaram o curso de graduação, 63,3% dos egressos cursaram em universidade privada/comunitária. Ao concluírem o PPG, 72,4% dos egressos não mudaram de emprego e 27,4% mudaram ao concluírem o mestrado. Um dado que chama muito a atenção tem relação com o capital escolar de origem dos egressos: 66,7 % dos pais (mãe e pai) não são graduados, dado que revela que os egressos caracterizam-se como as pessoas da família com o maior grau de escolarização. Os gestores, ao manifestarem-se sobre os mestres egressos dos programas, salientam que alguns continuam seus estudos no âmbito do doutorado e muitos atuam como docentes na educação básica e superior. Outro gestor sinaliza para as ocupações profissionais dos egressos, no âmbito municipal e estadual.

Com relação ao entrelaçamento territorial ensino, pesquisa e extensão, percebe-se que a pesquisa na UPF teve início em 1976, por meio dos cursos de especialização. Mas é possível constatar que, já em 1970, a Faculdade de Educação, por meio das ações do Centro Regional de Educação, conduziu estudos sobre a realidade da educação no ambiente regional. Ao retomar à criação da UPF e à forma como ela foi constituindo-se ao longo do tempo, é possível perceber a produção de fatos, feitos e efeitos, bem como as relações sociais, as questões identitárias e o entrelaçamento territorial do ensino, da pesquisa e da extensão. Esse delineamento permite configurar a RedSig da criação da UPF. A inclusão “do outro” se configura como uma prática institucional originada pela identidade e pelo entrelaçamento territorial, possibilitando à RedSig da criação da UPF, articulando-se na **inclusão do outro**. Os movimentos de criação da UPF se materializam no processo de inclusão do outro, no sentido habermasiano de que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos. Nesse sentido, Audy e Morosini (2007) salientam que o protagonismo caracteriza o desenvolvimento de um pensamento universitário crítico no qual ensino e pesquisa caminham de forma integrada e têm na relevância do conhecimento a concepção da extensão. Nessa perspectiva, o que é possível apreender pelo estudo realizado é que os canais extensionistas apresentam intensa vitalidade e envolvimento devido ao perfil profissional docente, substanciado na inclusão do outro e no sentido comunitário.



## 5 - ENTRELAÇAMENTO INSTITUCIONAL DA CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA E PROJEÇÃO

*O entrelaçamento institucional da consolidação da pesquisa e da projeção* apresenta a categoria movimentos de mediação para consolidação, tendo como itens a inclusão, o compromisso e responsabilidade social e as políticas de pesquisa, configurando o contexto três - RedSig da consolidação da pesquisa, articulando-se nos **intérpretes**. Para melhor clarificação desses movimentos, faz-se necessário o entendimento da forma organizativa institucional da UPF. Também apresenta a categoria movimentos de mediação para projeção, que tem como item a interdisciplinaridade e a formação em rede, configurando o contexto quatro – RedSig prospectiva da UPF, articulando-se no **observatório das escolas**.

Diante do estudo realizado até a consolidação da pesquisa, é possível estabelecer a Rede de Significações projetiva da UPF, não no sentido de visionário e ideal, mas no sentido real, no *vir a ser*, a partir dos avanços, possibilidades, desafios, enfrentamentos que este estudo apontou. Neste ínterim, é possível perceber as especificidades da trajetória dessa instituição, percebendo a comunidade como expressão da sua cultura, como fator fundamental para a busca de elementos significativos que permitam identificar os movimentos expressos em sua teia de significações que a constituem como a universidade comunitária.

### 5.1 Movimentos de mediação para consolidação<sup>97</sup>

A categoria movimentos de mediação para consolidação tem como itens a inclusão, o compromisso e responsabilidade social e as políticas de pesquisa, configurando o contexto três - RedSig da consolidação da pesquisa.

O que a tese sinaliza é para um movimento maior da pós-graduação como interlocutora das relações universidade e comunidade. Esse movimento caracteriza-se pela *mediação*. Pode-se inferir pelos estudos realizados que a pós-graduação é mediadora das relações universidade e comunidade. Segundo o dicionário Houaiss, a etimologia da palavra mediação deriva do latim *mediatio*, que significa intercessão, interposição, intervenção. O seu significado deriva do ato de servir de intermediário entre pessoas, grupos, partidos, facções, países etc., a fim de dirimir divergências ou disputas; arbitragem, conciliação, intervenção, intermédio. O dicionário apresenta, ainda, o termo mediação sob vários aspectos: na *diplomacia* – procedimento organizado de conciliação internacional; no *comércio* – ato de

<sup>97</sup> Elaborado com base em relatórios UPF (2011; 2012) e UPF 40 anos.

agir como intermediário entre comprador e vendedor; corretagem; na *filosofia* – processo criativo mediante o qual se passa de um termo inicial a um termo final; na *psicologia* – sequência de elos intermediários (estímulos e respostas) em uma cadeia de ações, entre o estímulo inicial e a resposta verbal do final do circuito; na *astronáutica* – momento de culminação de um astro; na *religião* – intercessão junto a um santo, a uma divindade etc. para obter proteção, como termo *jurídico* – procedimento que objetiva promover a aproximação de partes interessadas na realização de um contrato.

Em termos educacionais, a palavra mediação esta associada à mediação pedagógica e à avaliação mediadora. Morosini et al. (2003) apresentam a expressão “mediação pedagógica, conceituada por Maciel e Siluk como o processo no qual o participante é imerso em um ambiente construtivista capaz de oferecer condições de interatividade produtiva e aprendizagem colaborativa, sendo mediado e mediando um processo continuado. Hoffmann (2003), em seu livro *Avaliação Mediadora*, elenca alguns princípios de uma avaliação mediadora, entre eles: oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras.

Em termos jurídicos, a cartilha *Arbitragem*<sup>98</sup> salienta que existem diversas formas de resolver problemas jurídicos sem a participação do Poder Judiciário. Pode-se optar por tratar diretamente com a outra parte (negociação), ou escolher uma pessoa para facilitar o diálogo entre os envolvidos, permitindo que estes mesmos possam chegar a uma solução (mediação ou conciliação). O termo mediação é muito utilizado na área do Direito. Warat (2004), em seu livro *o ofício do Mediador*, sinaliza o mediador como uma pessoa que tem que ajudar cada pessoa do conflito para que elas o aproveitem como uma oportunidade vital, um ponto de apoio para renascer, falarem-se a si mesmas, refletir e impulsionar mecanismos interiores que as situem em uma posição ativa diante de seus problemas. O mediador estimula a cada membro do conflito para que encontrem, juntos, o roteiro que vão seguir para sair da encruzilhada e recomeçar a andar pela vida com outra disposição. Ainda conforme Warat (2004), a mediação tenta impor um direito voltado à alteridade, à vida, contando com o apoio de privacidade do outro. Isto é, um respeito absoluto pelo espaço do outro, e uma ética que repudia o mínimo de movimento invasor em relação ao outro.

Cury (2000), em seu livro *Educação e Contradição*, atribui a categoria da mediação, expressa nas relações concretas, e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, o conjunto de fenômenos que o constituem se trava uma teia de relações

---

<sup>98</sup> Cartilha *Arbitragem: o que você precisa saber*, publicação do Ministério da Justiça do Brasil (2006).

contraditórias, que se imbricam mutuamente. Segundo Cury, a *mediação* deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos. Isto é possível através da historicização desse fenômeno. Enquanto relativa ao pensamento, a mediação, segundo Cury, permite a não petrificação deste, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real. A mediação não existe em si própria, senão em sua relação com a teoria e a prática. Por outro lado, as mediações abrem espaço para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações.

Nesse sentido, os movimentos de mediação para a consolidação da pesquisa centram-se na inclusão, no compromisso e responsabilidade social e nas políticas de pesquisa.

### 5.1.1 Inclusão

Para melhor clarificação dos movimentos de mediação para consolidação da pesquisa, no item inclusão, faz-se necessário o entendimento da forma organizativa institucional da UPF, pelo fato de esta organização também proporcionar a consolidação da pesquisa.

Os órgãos que compõem a administração da universidade centram-se na *deliberação superior*, com o Conselho Universitário; *da execução superior*, com a reitoria; *da administração das unidades*, com a congregação, o Conselho de Unidade e a Direção; *da administração dos campi*, com o Conselho de Campus e a Direção de Campus.

O Conselho Universitário (Consun) é o órgão consultivo e deliberativo da universidade que tem como membros: Reitor, Vice-Reitor de Graduação, Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários, Vice-Reitor Administrativo, representantes do Conselho Diretor, da comunidade, dos Institutos e Faculdades, dos *Campi* e do corpo discente. Essa representatividade assegura a participação como engajamento. O Consun também é composto por **Câmaras**: de Ensino de Graduação; de Pesquisa e Pós-Graduação; de Extensão; de Administração. Além desses órgãos, a UPF tem, em sua organização, a reitoria e as vice-reitorias, conforme explicitado no quadro a seguir:

**Quadro 6 - Organização administrativa da UPF**

<b>ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA</b>	<b>CARGOS</b>	<b>ASSESSORIA E ÓRGÃOS DE APOIO</b>
<b>REITORIA</b>	Reitor Vice-Reitor de Graduação Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários Vice-Reitor Administrativo	Chefe de Gabinete Secretária do Reitor Setor de Informações Institucionais Assessoria para Assuntos Internacionais e Interinstitucionais Assessoria de Imprensa
<b>VICE-REITORIA DE GRADUAÇÃO - VRGRAD</b>	Vice-Reitor de Graduação	Secretária da Vice-Reitoria Comissão de Graduação Assessoria da Vice-Reitoria Divisão de Ensino e Acervos Multimidiais Secretaria Geral dos Cursos Setor de Vestibular UPF Virtual Setor de Apoio Pedagógico Setor de Atenção ao Estudante Núcleo de rojetos Especiais
<b>VICE-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS – VREAC</b>	Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários	Secretária da Vice-reitoria Divisão de Extensão Divisão de Assuntos Comunitários
<b>VICE REITORIA ADMINISTRATIVA – VRADM</b>	Vice-Reitor Administrativo	Secretária da Vice-Reitoria Divisão Administrativa Seção de Engenharia e Projetos Seção de Materiais Seção Serviços Gerais Divisão Financeira Seção Financeira Seção de Programas Públicos e Institucionais Divisão de Controladoria Seção de Orçamento Seção de Compras Divisão de Recursos Humanos Seção Administrativa de Pessoas Seção Remuneração e Benefícios Agência de Comunicação e Marketing Divisão de Tecnologia da Informação Seção Desenvolvimento de Sistemas Seção Infraestrutura e Suporte Laboratório de Informática
<b>VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - VRPPG</b>	Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Secretaria da Vice-Reitoria Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação Comitê de Ética em Pesquisa Conselho Editorial UPFTec- Divisão de Intercâmbio em Ciências e Tecnologia Divisão de Pesquisa Divisão de Pós-Graduação <i>lato sensu</i> Divisão de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> Coordenação do projeto Parque Científico e Tecnológico do Planalto Central de Relacionamento do Egresso

Fonte: elaborado com base em relatório da UPF (2012)

A organização institucional e suas ações também contribuíram para a consolidação da pesquisa. Apresenta-se, a seguir, com maior detalhamento, a organização institucional da UPF, que agrega os movimentos de mediação elencados para este estudo.

A Reitoria é composta pelo Reitor, pela Vice-Reitoria de Graduação, pela Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, pela Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e pela Vice-Reitoria Administrativa. Apresenta-se a seguir o quadro de reitores da UPF desde sua criação até 2014.

**Quadro 7 - Lista de gestores da UPF – 1968 a 2014**

<b>ANO</b>	<b>REITOR</b>
1968-1971 1971-1974	Murilo Coutinho Agnes
1974-1978 1978-1982	Bruno Edmundo Markus
1982-1986 1986-1990 1990-1994 1994-1998	Elydo Alcides Guareschi
1998-2002	Ilmo Santos
2002-2006 2006-2010	Rui Getúlio Soares
2010-2014	José Carlos Carles de Souza

Fonte: Guareschi (2012)

No começo, quando a UPF ainda era uma instituição de pequeno porte, a gestão foi mais tranquila. O crescimento da Universidade passou a exigir maior dedicação dos dirigentes, como o tempo integral e o apoio de auxiliares com competência profissional nas diversas áreas, segundo Guareschi (2010). A gestão, por não ter um “dono”, configura-se como um processo de autogestão, salientado por um gestor entrevistado:

A UPF é altamente politizada, ocorre eleição e não tem dono. Nós nos gerimos, isto é diferente, mas complexo. Há uma preocupação com a autogestão. A UPF não tem gerência externa. (G5).

Nesse sentido, pode-se dizer que na UPF há uma democracia autofundada, na qual, segundo Toro, “as próprias pessoas da sociedade decidem a ordem que aceitam para viver e que a transformam quando a consideram conveniente. Por isso a democracia requer a participação e todos” (2005, p. 29). E continua o autor: “um dos instrumentos mais poderosos que a democracia tem para fazer do conflito uma oportunidade positiva é a deliberação” (p. 29). Corroborando com Toro um gestor entrevistado ao afirmar: “Não tem dono, não visa lucro, a Fundação mantém.”(G6).

A gestão da Universidade não se efetiva somente pela eleição dos dirigentes, mas também pelos órgãos colegiados que participam do processo coletivo de tomada de decisões e na deliberação.

As políticas no âmbito da gestão e infraestrutura centralizam na implementação de uma gestão ágil, democrática e descentralizada, na formação de recursos humanos qualificados e comprometidos, na consolidação de uma gestão financeira sustentável, na promoção de um marketing institucional disseminado e praticado, no investimento em

infraestrutura adequada e otimizada, na efetivação do planejamento sistêmico e no estabelecimento de políticas no âmbito da responsabilidade social (PDI, 2012/2016).

O Estatuto da Universidade (2012) e seu regimento eleitoral estabelecem que o reitor, os vice-reitores e os diretores das unidades acadêmicas serão escolhidos via eleição direta pelos professores. Os alunos e os servidores passaram a participar do processo de forma proporcional. O peso dos votos dos professores é 70%, dos alunos 15% e dos servidores 15%. O peso maior dos professores justifica-se pela responsabilidade e permanência maior na instituição. Portanto, nessa experiência, não se faz apenas uma consulta, mas uma eleição direta: o processo eleitoral enseja a discussão do plano de ação apresentado pelos candidatos. Essa experiência teve aspectos inovadores positivos, tais como a legitimação do poder do reitor, uma vez que eleito; a participação dos professores na discussão dos “planos de ação” e o estímulo ao comprometimento dos professores com a Universidade.

Já com relação à graduação, as políticas de graduação, no ano de 2012, e as ações conduzidas buscaram garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pautando-se nas seguintes *metas*: qualificação permanente dos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs); acompanhamento dos processos de avaliação externa dos cursos de graduação; fortalecimento da avaliação institucional; aprimoramento da legislação acadêmica e a aprimoramento da carreira docente. Outras ações também efetivaram-se para o fortalecimento da gestão acadêmica: os coordenadores de cursos são eleitos, há capacitação dos coordenadores e organização de Núcleos Docentes Estruturantes, entre outras, que consolidam o *Programa de Formação Docente*. Além disso, são oportunizados espaços de formação especialmente direcionados aos diretores de unidades acadêmicas e *campi*, coordenadores de curso, coordenadores das áreas institucionais, integrantes dos Núcleos Docentes Estruturantes e professores da instituição, com incentivo e desenvolvimento de ações para a formação dos discentes (UPF, 2012).

Percebe-se um planejamento que vem sendo atualizado constantemente frente às demandas e necessidades do contexto da UPF. A tabela a seguir apresenta alguns dados ilustrativos da evolução da UPF ao longo dos anos.

**Tabela 15 - Evolução do nº de alunos, de cursos de graduação, funcionários, professores, acervo bibliográfico, campi e área construída - 1968 - 2012**

ESPECIFICAÇÃO	1968	1975	1980	1985	1990	1996	2008	2011	2012
Nº total de alunos	2.127	5.829	6.766	8.307	7.566	9.142	17.727	19.478	19.196
Nº cursos graduação	15	23	29	35	30	38	56	59	59
Nº funcionários	64	0	93	366	537	592	1.098	1.229	1.286
Nº professores	208	406	514	533	615	786	1.039	1.075	1.057
Vol. Acervo Bibl.	-	-	44.725	74.898	94.971	32.280	238.234	271.744	281.834
Centro/Campi	1	1	-	2	4	6	7	7	7
Área construída m²	-	8,021	44.725	54.978	60.053	91.276	103.293	22.2923	222.924

Fonte: elaborada com base em Longhi e relatórios da UPF

Nota: o símbolo - indica dado numérico não disponível

Os indicadores revelam uma expansão acentuada em vários aspectos: recursos humanos, acervo bibliotecário, estrutura multicampi e recursos físicos relacionados à área construída. Além desta expansão, há a preocupação com os estudantes, por meio do Programa de Apoio à Aprendizagem do Estudante, através do *Setor de Atenção ao Estudante (SAES)*<sup>99</sup>.

Para uma melhor visualização do panorama institucional da UPF, em relação a suas unidades acadêmicas, elaborou-se o quadro com os Institutos/Faculdades, cursos de graduação, programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados e setores relacionados, o qual encontra-se no apêndice<sup>100</sup> deste trabalho.

No sentido da **aproximação da universidade com a educação básica**, a UPF participa anualmente do Conselho Municipal da Educação e nos encontros organizados pela Promotoria de Justiça Regional da Educação de Passo Fundo e está articulada com a 7ª Coordenadoria Regional de Educação. No que concerne aos acadêmicos em curso, é pertinente mencionar o envolvimento destes em programas de extensão, de iniciação científica, de iniciação à docência, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, de formação de professores, com envolvimento direto dos acadêmicos com a *educação básica*, bem como em programas institucionalizados de cooperação nacional e internacional - Programa de Intercâmbio Acadêmico e Ciência sem Fronteiras. Em relação à articulação da UPF com o Ensino Médio regional, duas ações são direcionadas: II Intensivo

<sup>99</sup> O programa vem auxiliando no processo de aprendizagem e se constituindo em importante estratégia de combate à evasão e à retenção. No ano de 2012, aproximadamente 900 estudantes de 22 cursos de graduação participaram do Programa de Apoio à Aprendizagem, que contou com o trabalho de 20 professores da instituição e 22 alunos apoiadores.

<sup>100</sup> Quadro com os Institutos/Faculdades, cursos de graduação, programa de pós-graduação *stricto sensu* vinculados e setores relacionados, apêndice, página 272.

ENEM, direcionado gratuitamente à aproximadamente 300 alunos do ensino médio de Passo Fundo e o *Interação UPF*<sup>101</sup>.

No ano de 2010, a reitoria e as vice-reitorias, juntamente com um grupo de professores e funcionários, elaboraram o programa da chapa “Movimento UPF – autonomia, diálogo e mudança”<sup>102</sup>, que, segundo Souza e Bertolin (2012), tinha consciência da necessidade de planejar a instituição numa perspectiva de mais longo prazo. Para esse programa, constituiu-se o Grupo de Planejamento Institucional (GPI) da Universidade de Passo Fundo, composto pelos professores representantes do Conselho Diretor. A dinâmica estabelecida baseou-se no *diálogo sistemático*<sup>103</sup> e, após aproximadamente um ano e meio de diversas atividades que envolveram professores, especialistas, alunos, grupos de alunos e grupos de trabalho, foi apresentada a proposta final de planejamento institucional, que detalhava seus planejamentos em nível de objetivo, metas, responsáveis e prazos.

Salienta-se que o planejamento orientou-se na construção de linhas estratégicas e objetivos com ações, meta/indicador, responsável e o período para a operacionalização. O quadro a seguir reflete as linhas estratégicas e os objetivos do Plano Institucional/2012.

---

<sup>101</sup> O Interação UPF está na 7ª edição e agrega estudantes do Ensino Médio com o objetivo de oportunizar o contato dos futuros universitários com as estruturas físicas, humanas e tecnológicas da Universidade. Informações sobre os cursos de graduação oferecidos na UPF e sobre o mercado de trabalho são fornecidas aos estudantes por meio de visitas guiadas às Unidades Acadêmicas.

<sup>102</sup> Com relação aos projetos e planos, o Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado a partir dos estudos e reflexões na comemoração dos 25 anos da UPF, apontou principalmente três grandes objetivos: a qualificação da instituição; a interação da Universidade com a comunidade e a consolidação do modelo da universidade comunitária regional. Pela primeira vez, a UPF sistematizou suas intenções e ações em um plano de desenvolvimento da instituição como um todo, o que, nos moldes atuais, poderia se denominar de PDI. Com relação à avaliação, a UPF teve uma primeira experiência de avaliação na década de 1980, usando um tipo diferente de avaliação, isto é, uma avaliação da sua relevância social. A proposta elaborada previu dois subprojetos: o primeiro centrava-se no diagnóstico das necessidades sociais prioritárias da área de influência; o segundo buscava avaliar o desempenho nas funções do ensino, da pesquisa e da extensão. Os resultados dessa avaliação foram divulgados na forma de relatórios e levaram a uma discussão interna sobre as condições institucionais de integração com o meio social (grau de atendimentos às necessidades sociais). Tais resultados serviram como subsídio para a elaboração da proposta político-pedagógica consubstanciada, mais tarde, no Plano de Desenvolvimento Institucional.

<sup>103</sup> O diálogo sistemático efetivou-se entre o GPI e os diferentes grupos de interesses. Cada etapa de coletas de dados foi operacionalizada por meio, primeiro, da distribuição e socialização de conteúdos norteadores de discussões, materiais de trabalho e formulários a serem preenchidos pelos núcleos de debates, tais como as unidades acadêmicas, os Grupos de Excelência na Prestação de Serviços (GEPS), Campi, associações dos funcionários e professores, DCE e diretórios acadêmicos e equipes diferentes. E, num segundo momento, pela consensualização em fóruns participativos e/ou colegiados dos resultados das sistematizações realizadas pelo GPI, a partir das sugestões e propostas recebidas de toda a comunidade acadêmica.



**Quadro 8 - Planejamento Institucional da UPF - 2012**

<b>Linha Estratégica</b>	<b>Objetivos</b>
1 -Qualidade educacional e valores acadêmicos	*Qualificar as condições de trabalho, da formação e da prática docente; * Ampliar os programas <i>stricto sensu</i> e a produção do conhecimento; * Ampliar o nível de internacionalização da instituição; * Melhorar as condições de equidade e de estudo dos alunos; *Qualificar o sistema de auto-avaliação institucional
2 - Sustentabilidade estrutural e econômica	* Readequar as dimensões da estrutura multicampi e dos cursos; * Investir em infra-estruturar física estratégica; *Recuperar a sustentabilidade institucional
3-Qualidade do ambiente interno e das relações humanas	* Qualificar as condições ambientais e dos espaços de estudo e trabalho; * Melhorar a integração e o comprometimento do corpo social
4 - Relações e interação com a comunidade	*Ampliar o compromisso social da instituição * Interagir efetivamente e em caráter mútuo com a comunidade (interdisciplinarmente e interinstitucionalmente) * Articular inovação tecnológica com matriz produtivas regional
5- Planejamento e governança	* Reforma e atualizar os estatutos e regimentos. *Implementar mecanismo de autonomia, responsabilização, formação e avaliação dos gestores. *Modernizar sistema e ferramentas de governança.

Fonte: Elaborada com base em Bertolini e Souza (2012)

Percebe-se que o planejamento institucional, elaborado em 2012, está direcionado aos âmbitos acadêmico, sustentável, humano, comunitário e da gestão. Um dos objetivos que se salienta nesse planejamento é direcionado explicitamente às interações com a comunidade em uma perspectiva *interdisciplinar e interinstitucional*.

Nota-se que o planejamento institucional foi construído com a *participação* da comunidade acadêmica e não constitui-se em uma elaboração em gabinete ou um pacote pronto para ser executado. Segundo Bertolini e Souza (2012), a maior riqueza da UPF é, sem dúvida, a sua própria comunidade acadêmica e, portanto, dela depende o seu desenvolvimento crescimento e destino como grande e relevante instituição universitário comunitário do Brasil.

A “abertura” da gestão institucional, para o coletivo no processo de planejamento e concretização de ações na UPF, reitera o sentido de público e a sensibilidade para a inclusão do outro. Compreender a gestão na universidade, segundo Franco, Alonso e Longhi (2011), é compreender o planejamento estratégico e a sustentabilidade para o desenvolvimento institucional, a organização, a ação e a avaliação acadêmicas que se consubstanciam em programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No caso da gestão da educação superior, segundo Franco (2007), considera-se que esta envolve decisões estratégicas que refletem os modelos de relacionamento entre as instituições/sistema de ES no nível conceitual (documentos) e/ou práticas do processo decisório e que elas revelam uma racionalidade prevalente. O conceito subjacente de gestão

envolve instituições nas quais a educação tem lugar e seu(s) objetivo(s) compreende(m) pressuposições sobre a pesquisa/ensino/extensão e princípios de organização. A gestão exige conhecimento profissional e condições de sustentabilidade, e, segundo Clark (2003), principalmente um núcleo forte e competente de gestão.

No item da **inclusão** habermasiana, da universidade aberta a todos, inclusive as que dela não fazem parte, percebe-se movimentos de inclusão nos seguintes sentidos: na gestão participativa; no Consun, com a participação de membros internos e externos à UPF; no envolvimento da Universidade com os sistemas educativos, por meio do Conselho Municipal de Educação, da 7ª Coordenadoria Regional de Educação e do integração UPF, com os alunos do Ensino Médio; na inserção de acadêmicos em programas, iniciações científicas e envolvimento com a educação básica; na participação da comunidade interna e externa na elaboração do Planejamento Institucional e no direcionamento desse planejamento na previsão de interação com a comunidade em uma perspectiva interdisciplinar e interinstitucional. A inclusão pressupõe compromisso e responsabilidade social que se materializa, também, na extensão.

### **5.1.2 Compromisso e responsabilidade social**

A extensão universitária, conforme Calderon et al. (2007), apareceu na legislação brasileira na década de 1930, no primeiro estatuto das universidades brasileiras e foi impulsionada pelo governo federal na década de 1970, mediante estratégias de fortalecimento da relação universidade/comunidade, ganhando concretude no Projeto Rondon. No final da década de 1990, a extensão ganhou força a partir da criação de fóruns de extensão universitária representativos nos três segmentos existentes: estatal, comunitário e particular. Calderon (2003b) salienta que o ideal teria sido a criação de um único fórum de extensão das IES, consubstanciado no diálogo interinstitucional.

A extensão universitária esta preconizada na Constituição Federal de 1988, no artigo 207, que dispõe que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” A LDB (1996), no artigo 46, inciso 7, salienta que promover a extensão, aberta a participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas nas instituições.

No âmbito do Ministério da Educação - MEC/Sesu, Programa de Extensão Universitária<sup>104</sup>, destinado a instituições públicas de educação superior, compreende-se a *extensão* universitária como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, mediados por alunos de graduação orientados por um ou mais professores, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa. Por *projeto de extensão*, o MEC/Sesu compreende o conjunto de ações processuais contínuas, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado, e, por *Programa de Extensão*, considera um conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino. Tem caráter orgânico-institucional, integração no território e/ou grupos populacionais, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo por alunos orientados por um ou mais professores da instituição.

Cabe destacar que no âmbito das universidades públicas há um incentivo financeiro nas atividades de extensão. As universidades particulares buscam os recursos extensionistas por meio próprio ou com recursos externos, por meio de parcerias com o poder público e a sociedade civil. Com o reconhecimento das universidades comunitárias, espera-se, também, o fomento do poder público federal nas atividades de extensão.

A concretização da extensão é efetivada por meio de várias atividades acadêmicas – programas, projetos e se articula geralmente por meio das pró-reitorias de extensão. Segundo Calderon (2007), a extensão caracteriza-se por sete dimensões: *dimensão ética* – espaços de participação; *dimensão formadora* – espaços para vivência e concretude a valores democráticos que favoreçam o respeito aos direitos humanos, a transparência das ações governamentais e a construção de uma sociedade inclusiva; *dimensão acadêmica* – ação sistemática geradora de conhecimentos e da vivência cidadã; *dimensão didático-pedagógica* – produção de recursos didático-pedagógicos para a formação do educando; *dimensão estratégica* – a extensão possibilita às IES a interlocução com atores do Poder Público e da sociedade civil; *dimensão cooperadora* – contribui para potencializar as forças da sociedade, por meio de parcerias, cooperando e fortalecendo as iniciativas; *dimensão acolhedora* – espaço para o acolhimento da diferença, da compreensão mútua e do trabalho cooperativo.

A **extensão** está presente na configuração da pós-graduação *stricto sensu* da UPF, em dois momentos: **estimulador e mediador**. No primeiro, salienta-se que a extensão estimulou

---

<sup>104</sup> O Programa de Extensão Universitária foi instituído pelo decreto nº 6 495 de 2008.

o processo de implantação da PG, e, no segundo, a extensão é mediadora da PG, mas também é mediada por ela, em um processo de retroalimentação.

A universidade, por intermédio da extensão, segundo a Política de Extensão e Assuntos Comunitários (PEAC)<sup>105</sup>, vem atravessando diferentes desafios no contexto das mudanças estruturais que envolvem, a um só tempo, as bases materiais da produção e as dinâmicas político-culturais da reprodução social. Diante disso, a universidade se vê compelida a repensar suas diferentes formas de atuação e suas relações intrínsecas com um território em constante processo de modulação de suas potencialidades. Cada vez mais compreendida como essencial a toda e qualquer forma de desenvolvimento regional, a extensão universitária assenta-se na articulação orgânica com o ensino e a pesquisa como suporte para a viabilização da produção de saberes resultantes: 1) da reflexão crítica dos conhecimentos obtidos no confronto com a realidade circundante; 2) da democratização do conhecimento acadêmico; 3) da efetiva interação com a comunidade.

Assim, a extensão baliza as demais ações institucionais para conferir à comunidade a coprodução e o acesso ao conhecimento e, com ele, potencializar a transformação social. Cabe ressaltar que a extensão e a visão comunitária têm conceitos muito próximos. A abertura da universidade por meio da extensão oxigena as pesquisas e as pesquisas oxigenam a extensão em um processo de retroalimentação.

A extensão *articula-se com o ensino* para produzir as alterações necessárias no processo pedagógico a partir de uma participação efetiva e ativa dos alunos e professores na vida da comunidade, tanto interna quanto externa à universidade, propiciando a abertura de novas linhas de extensão nos projetos pedagógicos dos cursos. A extensão também se *articula com a pesquisa* ao transformar os dados do campo em produção científica, cujos resultados retornam à comunidade como respostas aos seus principais problemas na forma de novos conhecimentos, produtos, processos ou publicações. No eixo comunitário, a extensão promove o diálogo com as comunidades interna e externa, estimulando práticas integradoras entre as áreas do conhecimento e as instituições comunitárias, promovendo a geração de novas ações, processos e produtos no âmbito da extensão, do ensino e da pesquisa (PEAC/UPF, 2011).

---

<sup>105</sup> A Política de Extensão e Assuntos Comunitários (PEAC) (2011) procura abranger não apenas projetos mais socialmente conhecidos como extensão universitária, mas também incentivar que cada disciplina, de cada curso, tenha, na medida do possível, uma feição extensionista, de modo que o estudante possa alicerçar seu aprendizado numa práxis acadêmica unindo teoria e prática, expandindo os conhecimentos e seu comprometimento diante da realidade. Nessa perspectiva, a Extensão da UPF assume cada vez mais seu papel desencadeador de processos de conscientização e criticidade aos problemas locais e regionais em conjunto com as forças vivas da comunidade.

As políticas, no âmbito da extensão, focalizam a organização das atividades de extensão em programas interdisciplinares, com vistas a uma maior articulação institucional e interinstitucional; a implementação de um processo de democratização do conhecimento acadêmico e de participação efetiva da sociedade na vida da Universidade; o fortalecimento da extensão no âmbito acadêmico e aprimorar a gestão da extensão no âmbito institucional (PDI, 2012/2013). Assume, ainda, o compromisso institucional de participar ativamente na sociedade com ações de impacto na promoção da mudança social e da autonomia dos setores sociais, impulsionando as políticas. No âmbito da gestão da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, destaca-se algumas ações consideradas estratégicas para consolidação da política de extensão da Universidade de Passo Fundo (UPF, 2012):

- **Quadro de Professor Extensionista:** no ano de 2012, foram aprovados 69 projetos, constituindo um total de 116 professores integrantes do quadro;
- **Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e de Assuntos Comunitários:** configura-se como uma importante estratégia de apoio às ações extensionistas, disponibilizando aos discentes bolsas de extensão universitária que oportunizem possibilidades de aprimoramento da formação acadêmica;
- **II Jornada de Extensão do Mercosul:** evento realizado com regularidade anual pelas universidades do Mercosul, potencializa um processo de discussão intermitente dos conceitos de inovação e tecnologia nas mais diferentes áreas do conhecimento, estreitando os laços da universidade com o seu entorno e aproximando-a das discussões nacionais e internacionais sobre extensão universitária;
- **Diálogos extensionistas:** ciclo de debates temáticos norteados pelos conceitos de território e rede que oportunizaram rica reflexão sobre cultura, patrimônio, memória, meio ambiente, direitos humanos, comunicação, novas tecnologias, saúde, urbanismo, educação, entre outras áreas temáticas em questão;
- **Subsídios para construção da Política de Mobilidade Urbana de Passo Fundo/RS:** conjunto de ações desenvolvidas pela Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários em parceria com diversas entidades locais e o poder público no decorrer dos anos de 2011 e 2012, visando à construção de subsídios para políticas públicas de mobilidade urbana no município de Passo Fundo/RS;
- **Política de Responsabilidade Social:** a fim de constituir a Política de Responsabilidade Social da Universidade de Passo Fundo, no ano de 2012, foram organizadas três comissões: A Comissão de Cultura, Memória e Patrimônio; a Comissão de Meio Ambiente e

Sustentabilidade e uma Comissão Geral, que visa à sistematização e à formatação da política, atendendo aos diversos aspectos do novo marco legal;

- **Criação do Plano de Saneamento Básico do Município de Passo Fundo/RS:** a UPF disponibiliza uma ampla equipe técnica que envolve profissionais de Engenharia, Biologia, Geografia, Serviço Social, Sociologia e educação, enfatizando o caráter interdisciplinar da ação em coerência com o desafio de construir políticas públicas que envolvam a participação dos cidadãos de forma ampla.

Apresenta-se, a seguir, o quadro organizativo da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.

**Quadro 9 - Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários**

Comissão de Extensão e Assuntos Comunitários		
Divisão de Extensão		Divisão de Assuntos Comunitários
<b>Centros</b>	*Centro de Ciências e Tecnologias Ambientais - CCTAM *Centro Universitário de Saúde Coletiva - CEUSC *Centro Universitário de Reabilitação em Saúde - CEURS *Centro Regional de Estudos e Atividades para a 3ª Idade - CREATI *Centro de Cultura e Comunicação *Centro Regional de Educação - CRE *Centro de Referência em Literatura e Mídias	*Setor UPF Concursos Externos *Setor Assistência Estudantil *Setor de Desenvolvimento Regional *UPF Solidária
<b>Núcleos</b>	*Núcleo Direitos Humanos e Justiça *Núcleo Trabalho, Tecnologia e Produção	*Setor Cultura, Patrimônio e Memória ( Museus e Grupos Artísticos)
<b>Setores</b>	*Setor de Apoio Logístico a Eventos *Setor de Operações Especiais (Projeto Rondon e Vivências Comunitárias)	

Fonte: Elaborado com base no relatório da UPF (2012)

Salienta-se que, segundo a Política de Extensão e Assuntos Comunitários da UPF, os *centros* são órgãos que articulam, no mínimo, três programas de uma mesma área temática com duas ou mais linhas de extensão, com abordagem multiprofissional, com a atribuição de fomentar, propor, planejar, executar, avaliar e estabelecer prioridades e metodologias que facilitem a integral. Os *núcleos* são órgãos vinculados aos centros da mesma área temática ou incubador de uma área, caracterizados por uma única linha de extensão, quando não houver um número mínimo de programas. As Operações Especiais, em parceria com o Ministério da Defesa, são responsáveis pela Operação Rondon<sup>106</sup> e pelo Programa Vivências Comunitárias, desenvolvido pelas universidades integrantes da Câmara Sul do Fórum Nacional de Extensão

<sup>106</sup> A respeito do Projeto Rondon, salienta-se que, em 2012, participaram 117 alunos e 6 professores das seguintes áreas acadêmicas: Enfermagem, Ciências Biológicas, Educação, Engenharias, Administração e Economia e Fisioterapia.

e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias<sup>107</sup>. (UPF, 2011).

Destacam-se os principais programas e projetos desenvolvidos pela Divisão de Assuntos Comunitários: *cultura, patrimônio e memória* – gesta os grupos artísticos, a preservação de acervos, a difusão da cultura, do patrimônio e da memória no âmbito da região de abrangência da UPF. *O desenvolvimento regional*<sup>108</sup> – é a instância articuladora entre a instituição – comunitária e regional por natureza – e o seu entorno, por meio da efetivação de seus processos inovadores em nível do ensino, da pesquisa e da extensão. Busca criar mecanismos de sensibilização, de comunicação e de aproximação às demandas da comunidade regional, que se viabilizem pelos estudos de diagnóstico, pelo acolhimento e pelo estabelecimento de parcerias entre diferentes instituições, sempre na perspectiva do potencial transformador do conhecimento no desenvolvimento territorial.

Salienta-se, ainda, 92 programas e projetos assistenciais desenvolvidos em 2012, abrangendo áreas da saúde, economia, educação, artes, envelhecimento humano, direito envolvendo temáticas como biodiesel, equoterapia, astronomia, inovação tecnológica, agropecuária, memória e patrimônio, preservação ambiental, economia solidária, alimentação, violência, saneamento, esporte, feira de ciências e educação para o consumo.

Salienta-se também, que conforme o Planejamento Institucional de 2012, uma das ações previstas permanentemente pela UPF, no compromisso social da instituição, concentra-se em **aperfeiçoar e ampliar a formação docente em metodologia ativa e participativa para o trabalho com a comunidade**, com a realização de eventos semestrais em nível institucional. Participar é tomar parte, fazer parte e principalmente fazer parte dos resultados, usufruir dos benefícios e ser corresponsável pelas questões menos exitosas.

Percebe-se na organização do PI que houve um tempo para ouvir (os pares) e um tempo para agir (materialização do PI), o que o constitui em um processo interno de reflexão, conduzido pela comunidade interna de forma participativa. O planejamento é a possibilidade organizada de antecipar o futuro. No que diz respeito à interação efetiva e em **caráter mútuo**

---

<sup>107</sup> O Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias se apresenta enquanto entidade representativa de âmbito nacional, que reúne Pró-Reitores de Extensão e Comunitários das IES Comunitárias do país.

<sup>108</sup> A concepção norteadora é a de ações de extensão e assuntos comunitários voltadas às especificidades regionais, que priorizem a dinâmica produtiva e econômica (desenvolvimento econômico), o bem-estar social (desenvolvimento social) e a sustentabilidade ambiental (desenvolvimento sustentável), no intuito de diminuir os desequilíbrios existentes.

**com a comunidade** (interdisciplinarmente e interinstitucionalmente), o PI 2012 apresenta ações a médio e longo prazo conforme explicitado no quadro a seguir.

**Quadro 10 - Ações de integração da UPF com a comunidade**

<b>Ação</b>	<b>Meta/Indicador</b>	<b>Período</b>
Aperfeiçoar a interlocução com as lideranças comunitárias para a elaboração conjunta de projeto	Ampliar de forma significativa a participação de lideranças comunitárias na elaboração dos projetos	Permanente
Elaborar planos de aprofundamento das ações comunitárias com vistas ao desenvolvimento regional	Plano de Desenvolvimento Regional elaborado	Junho de 2012
Intensificar as ações conjuntas com organizações públicas e privadas (conselho regional e municipal de desenvolvimento sindical, empresas, dentre outras)	Desenvolvimentos de, no mínimo, dois projetos interinstitucionais por ano com envolvimento da sociedade civil e do poder publicam municipal	Permanente
Aperfeiçoar a política institucional de representação da UPF em conselho e fóruns locais e regionais	Um encontro semestral dos representantes institucional com aprofundamento das políticas a serem defendidas/construídas junto aos conselhos e fóruns	Permanente
Ampliar e qualificar a formação do docente da educação básica, de forma equânime e descentralizada	Plano de formação de docentes de educação básica elaborado	De 2012 a 2016
Criar um programa de articulação da instituição com as escolas de ensino médio de Passo Fundo e região	Programa Talentos do Ensino Medio na UPF elaborado	Até julho de 2012
Articular junto à FUPF a disponibilização espaço físico e de elaboração de projeto arquitetônico, para que o DCE encaminhe a construção da casa do estudante	Ata da FUPF com aprovação da disponibilidade do espaço físico para casa do estudante	Até dezembro de 2017
Ampliar a integração das licenciaturas da UPF com o ensino médio	Desenvolvimento de atividades sistemáticas estudantes de ensino médio e acadêmicos e professores dos cursos de licenciatura	Até dezembro de 2012

Fonte: PI (2012)

As metas e marcos regulatórios da extensão articulam as relações da Universidade com a comunidade. As ações extensionistas não podem caracterizar-se como ações pontuais, desvinculadas das práticas acadêmicas da graduação e da pós-graduação, nem do projeto maior da Universidade, que é o seu Plano de Desenvolvimento Institucional. Corroborar com essa ideia Santos (2004), que afirma que “ numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte”.

As atribuições específicas das pró-reitorias, segundo Calderon (2005), centram-se na articulação político-institucional (poder público, empresas, ONGs), orientação da demanda externa, viabilidade de projetos, criação de espaços de reflexão sobre a política institucional.

A extensão como “um processo educativo, cultural e científico, que permeia e articula as atividades de ensino e de pesquisa, de forma transparente e dialogada, para possibilitar transformações entre universidade e comunidade regional”. A articulação entre essas três funções inspira cuidados intensos e permanentes por parte da Universidade, uma vez que possibilita que se propicie aos sujeitos a vinculação entre formação pessoal e profissional com compromisso social. Dessa forma, são fundamentais a avaliação sistemática e o diálogo



constante com as forças organizadas da sociedade, que têm nela uma instituição responsável pelo desenvolvimento e pela gestão do conhecimento (PDI, 2012/2016).

É importante que a comunidade seja o lócus da extensão – um *cenário vivo* – e que a Universidade, ao buscar elementos que dinamizem as funções do ensino e da pesquisa, obtenha índices de desenvolvimento sustentável para a região. Dessa forma, a vocação “comunitária” da Universidade de Passo Fundo é expressa pelas atividades de extensão (UPF, 2011).

O compromisso envolve comprometimento entre duas ou mais partes, obrigação de cunho social. Já a responsabilidade é o caráter ou estado do que é responsável, de quem tem condições de assumir compromissos. O compromisso social da UPF<sup>109</sup> está ancorado na ação acadêmica, que deverá estar comprometida com a melhoria direta das condições de vida da sociedade, promovendo, incessantemente, a dignidade humana e a erradicação de toda forma de discriminação, de dominação e de desrespeito à vida humana e natural; na prioridade das ações acadêmicas será estabelecida, participativamente, pela comunidade universitária e comunidade regional, considerando o seu impacto na sociedade; nas ações de responsabilidade social e de assistência social da UPF, que deverão estar articuladas com as políticas públicas ( PDI, 2012/2016).

Para Todorov (2005), o compromisso social de um estabelecimento de ensino superior está a caminho da superação da dependência, da fome, da miséria, sem repudiar a ciência, mas colocando-a a serviço da humanidade. Por isso, a universidade deve ter a plena consciência da dimensão social da prestação de seus serviços.

A responsabilidade social da IES, segundo o SINAES<sup>110</sup>, refere-se à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

O conceito de responsabilidade social, segundo Calderón (2005), aplicado à universidade, representa um avanço teórico no fortalecimento da dimensão pública do sistema universitário brasileiro. Sendo assim, uma IES socialmente responsável tem como

---

<sup>109</sup> Como exemplos do compromisso social da UPF podem ser citados, entre outros: a participação em projetos de desenvolvimento regional; o consorciamento com as administrações municipais mediante assessorias e atividades, particularmente nas áreas da educação, da saúde e da cultura; a implantação de polo de modernização tecnológica, que levou às comunidades os benefícios da ciência e da tecnologia; o apoio aos Conselhos de Desenvolvimento do município e da região na elaboração de planos de desenvolvimento.

<sup>110</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Seus objetivos são: identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>

horizonte a ética e o ser humano, engajados em ações que respeitam a dignidade humana e seus direitos fundamentais. Isso significa um ensino de qualidade e coerente com as demandas sociais, formação crítica e libertadora e priorização dos fins pedagógicos em detrimento dos econômicos. Na prática, pode ser traduzido como o compromisso com a formação integral do cidadão e com a transformação da pessoa e da sociedade.

A *responsabilidade social da universidade comunitária* é a conexão entre dois universos: de um lado a universidade e de outro a comunidade, ou seja, a ligação entre o conhecimento científico e a realidade do mundo vivido. A responsabilidade social<sup>111</sup> significa declarar os deveres e obrigações da universidade, significa decretar o compromisso institucional, assumindo a responsabilidade pelas ações institucionais. Um gestor assim se manifesta sobre a responsabilidade social:

A UPF carece um pouco de um mapeamento maior da pesquisa, em uma interlocução entre a própria UPF. Algumas vezes são “voos solos”. É fundamental que se possa olhar para a instituição, o que temos, o que produzimos e para quê? (...) Processos de extensão com pouco diálogo com o outro. (G 6).

Desde o início da gestão, há a preocupação de uma política que responda as questões da própria UPF. Fomos trabalhando conjuntamente com os professores e a comunidade para que pudéssemos pensar em um grande projeto de extensão que estivesse mais próximo da região e da comunidade (G 6).

A responsabilidade social, apreendida por meio de conceito diverso na esfera na gestão organizadora, para Dalmolin e Moretto (2012), representa uma postura, um compromisso contínuo, amplo e complexo, que implica um comportamento ético e participativo dos processos de transformação social, na construção de uma nova consciência

---

<sup>111</sup> A FUPF recebeu o prêmio de Responsabilidade Social 2005 e 2011, outorgado pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Destaca-se algumas ações e programas: **Ambulatório Central:** permite aos estudantes da área da saúde vivenciar a prática profissional. **Clínica Extramuros e Núcleo de Odontologia Comunitária:** professores e acadêmicos da Faculdade de Odontologia da UPF atuam no atendimento à população carente por meio de duas unidades odontológicas instaladas em instituições filantrópicas da cidade, **atendimento psicológico à comunidade:** o Centro de Psicologia Aplicada realiza trabalhos em psicologia social comunitária, o **Centro Comunitário de Saúde Mental** atua em ações de orientação e prevenção e constitui-se como serviço complementar do sistema público, visando à universalização do atendimento em saúde mental. **A Clínica Psicológica do Hospital da Cidade** presta serviços preventivos e terapêuticos na área de saúde mental aos pacientes vinculados a este hospital e o **Centro de Estudos, Prevenção e Atendimento à Violência** é um espaço de discussão e enfrentamento das questões ligadas à violência doméstica, em parceria com instituições como conselhos tutelares, delegacias e Ministério Público, promove grupos de discussão, oficinas e atividades de capacitação para profissionais que atuam na área; **Espaço Lúdico e de Atendimento Pedagógico a Crianças Hospitalizadas:** resultado da parceria entre a UPF e a Sociedade Hospitalar Beneficente São Vicente de Paulo, o projeto Espaço Lúdico e de Atendimento Pedagógico a Crianças Hospitalizadas se propõe a auxiliar a criança no processo de aprendizado sobre si e sua doença, contribuindo para o seu bem-estar; **Assistência fisioterápica:** além dos serviços prestados na própria clínica, são realizados atendimentos domiciliares, hospitalares e em diversas instituições conveniadas, com o objetivo de promover a prevenção e a terapêutica no âmbito da saúde individual e coletiva.

global, o que significa dizer que envolve, de forma indissociável, todas as ações e setores institucionais.

Os projetos de extensão com maior vinculação com os Mestrados vinculados a este estudo são: Envelhecimento Humano - CREATI; Letras – Jornada Nacional da Literatura; História – Arquivo Histórico Regional e Educação – CRE. Tais projetos receberão maior detalhamento nos itens concernentes aos específicos programas de PG.

Nessa perspectiva, é notória a disposição da Universidade nas atividades extensionistas nos aspectos que envolvem o público e seus espaços.

### **5.1.3 Políticas de pesquisa**

Entre as principais metas da pós-graduação, evidencia-se a tendência de, efetivamente, se expandir respeitando o princípio do compromisso social da instituição. Ao longo de sua história, a UPF procurou viabilizar de diferentes formas sua inserção na comunidade regional, buscando qualificar profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento. Houve sempre uma prioridade quanto à contribuição no âmbito social, por meio de políticas, projetos e ações que pudessem contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e regionais. A pós-graduação pretende aprofundar seu compromisso de formar profissionais competentes e difundir conhecimentos que repercutam no mundo social. Recentemente, a implantação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* tem procurado aprofundar ainda mais os vínculos entre a pesquisa e a pós-graduação, projetando seus resultados no desenvolvimento regional e na inserção da produção científica nos cenários nacional e internacional (PDI 2012/2016).

Para a Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, o trabalho realizado tanto em seus programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* como na iniciação científica e nos projetos de pesquisa desenvolvidos por seus professores tem como objetivo não somente a geração do conhecimento, mas uma ação educativa, promotora da construção e reconstrução do conhecimento. A investigação científica, dessa forma, é indutora do espírito crítico e criativo, da curiosidade, do aprofundamento e da disciplina do ser humano e futuro profissional.

A estruturação e o apoio da então Vice-Reitoria de Pesquisa e Extensão, segundo Kalil (1997), criaram condições para o crescimento da pesquisa na educação, com a busca sistemática de apoio dos órgãos de fomento. Para melhor entendimento das políticas de pesquisa, far-se-á uma descrição das ações dessa vice-reitoria<sup>112</sup>, tais como o Comitê de Ética em Pesquisa, a UPF Editora e a Divisão de Intercâmbio em Ciência e Tecnologia.

---

<sup>112</sup> Elaborado com base site institucional e nos relatórios UPF (2011/2012).

- **Comitê de Ética em Pesquisa<sup>113</sup>**: constitui-se em um comitê multidisciplinar, independente, constituído por um membro de cada Unidade de Ensino da UPF, um membro da área de psicologia, um membro da área de teologia e um representante dos usuários da Instituição. Está registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, do Conselho Nacional de Saúde, desde 2001, integrando o Sistema CEPs/CONEP. A finalidade desse comitê é apreciar protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, a fim de garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes ou sujeitos de pesquisas.

- **UPF Editora<sup>114</sup>**: oficialmente criada em 1995, com vistas a atender ao propósito da instituição de destacar a produção científica da comunidade acadêmica. O quadro a seguir reflete as publicações no ano de 2012.

Quadro 11 - Publicações em 2011 e 2012

PUBLICAÇÕES	NÚMERO EM 2011	NÚMERO EM 2012
Títulos	42	31
Revistas	24	29
Coedições	1	2
Publicações institucionais	18	6
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>68</b>

Fonte: elaborada com base nos relatórios (2011/2012)

Nota-se um aumento nas publicações em revista, vinculadas aos Mestrados, e diminuição de publicações institucionais.

- **Divisão de Intercâmbio em Ciência e Tecnologia – Upftec**: foi criada recentemente, em 2006, e tem como função primordial a promoção da inovação e da transferência de tecnologia em resposta à Lei de Inovação<sup>115</sup>, uma vez que a UPFTec desempenha as funções estabelecidas em tal regramento legal.

O Parque Científico e Tecnológico UPF Planalto Médio<sup>116</sup> é uma iniciativa da Universidade de Passo Fundo em parceria com a prefeitura Municipal de Passo Fundo e tem como objetivo desenvolver um ambiente que possibilite o aumento da competitividade das

<sup>113</sup> O CEP, embora vinculado à VRPPG, possui total autonomia em seus procedimentos e decisões.

<sup>114</sup> Desde sua criação, UPF Editora publicou mais de 700 livros, em âmbito regional, nacional e internacional. Dentre as publicações periódicas da Editora, destacam-se as revistas Abenge; Desenredo; Engenharia Estrutural; Espaço Pedagógico; História, Debates e Tendências; Justiça do Direito; Revista da Faculdade de Direito; Revista da Faculdade de Odontologia; Revista Brasileira do Envelhecimento Humano; Secretariado Executivo em Revista e Teoria e Evidência Econômica.

<sup>115</sup> Decreto nº 5.563/05, que regulamenta a lei nº 10.973/04, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, e dá outras providências.

<sup>116</sup> A obra, de 651,15m<sup>2</sup>, foi inaugurada em 2013 e executada por meio de recursos provenientes da Secretaria da Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico do Governo do Estado do RS e como contrapartida da Fundação Universidade de Passo Fundo. Este obra será para a instalação de espaços para incubação, do Núcleo de inovação e de transferência de tecnologia. Disponível em: <http://www.upf.br/parquetecnologico/index.php>

empresas incubadas, *startup* e maduras, tendo como base uma matriz acadêmica e científica que promova a inovação, o desenvolvimento tecnológico e a inclusão social. Atendendo às particularidades da região tem como áreas prioritárias de atuação a tecnologia de informação/software, metal-mecânica, saúde, alimentos, energia e biotecnologia. Essa iniciativa promove oportunidades de negócios e agregação de valor a empresas, mecanismos de inclusão social, promoção de empreendedorismo de novas empresas de inovação, geração de empregos baseados em conhecimento, construção de espaços atrativos para profissionais emergentes da área do conhecimento e melhoria da sinergia entre empresas, universidades, centros de ensino superior, faculdades isoladas e centros de pesquisa e desenvolvimento tecnológico.

O apoio na captação de recursos para inovação vem da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul<sup>117</sup> e da Secretaria da Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico<sup>118</sup>. No quesito *Interação Universidade-Empresas*, a UPF mantinha, em 2012, um total de oito contratos, com renovação de convênio de cooperação entre convênio de colaboração entre o município de Passo Fundo e a FUPF, com vistas à implantação do projeto do Polo de exportação de serviços de software do Planalto Médio. Além disto, a UPF mantém um programa de extensão produtiva e inovação com a Agência Gaúcha de Desenvolvimento e Promoção do Investimento<sup>119</sup>. É possível inferir que o Parque Científico e Tecnológico-UPF Planalto Médio configura-se como uma forma de *interlocução da Universidade com o sistema produtivo*.

No contexto apresentado, é possível afirmar que a UPF encontra-se no *processo de consolidação da pesquisa*, evidenciado pelo cuidado ético em pesquisa, pelas publicações e pelo intercâmbio em ciência e tecnologia. Outro ponto importante dessa consolidação diz respeito à **iniciação científica** na formação profissional, colocando o acadêmico em contato

---

<sup>117</sup> Projeto Rochagem de solos agrícolas empregando-se resíduos da indústria extratora de pedras preciosas.

<sup>118</sup> Projetos: Desenvolvimento e Melhoria da Qualidade do Mel na região da Produção; Apoio à implantação do Núcleo de Competência em Análise, Identificação e Certificação de Minerais do Alto da Serra do Botucaraí; Central multiuso de equipamentos e centro tecnológico e incubadora para agricultura de precisão; Incorporação de tecnologias em propriedades com integração lavourapeçuária (ILP) de leite de corte na Região do Alto da Serra do Botucaraí; Mapeamento dos minerais estratégicos (basalto e pedras preciosas) e proposta de organização da atividade extrativa na Região do Alto da Serra do Botucaraí (UPF, 2012). Salienta-se que essa região tem o Arranjo Produtivo Local de Pedras, Gemas e Joias, cuja cidade polo é Soledade, situada na região do Alto da Serra do Botucaraí. A estimativa é de que existam mais de 180 empresas de diferentes portes instaladas no município atuando no setor de Gemas e Jóias.

<sup>119</sup> Este projeto tem como objetivo implementar o programa de extensão produtiva e inovação, na região do Corede Produção e no município de Soledade, que consiste num sistema de resolução de problemas de gestão, produtos e processos, de cunho técnico, gerencial e tecnológico, voltado ao atendimento de empresas e ao fomento à cultura de planejamento e inovação empresarial e à busca e oferta de serviços produtivos.

com pesquisadores, por meio de aprendizagens de técnicas e métodos científicos, decorrentes das circunstâncias concebidas pelos problemas de pesquisa.

A iniciação científica é concedida por meio de programas institucionais via Chamadas Públicas<sup>120</sup> de propostas lançadas periodicamente e visa à formação de novos pesquisadores, incentivando talentos potenciais entre estudantes de graduação, possibilitando a aprendizagem de técnicas e métodos científicos. A pesquisa na graduação estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, decorrentes do confronto direto com os problemas de pesquisa. Objetiva, também, a formação de um profissional mais qualificado, capaz de se adequar com competência ao dinâmico mercado de trabalho (UPF, 2012).

As Mostras de Iniciação Científica são realizadas desde 1991 na instituição. Em 2012, aconteceu a XII Mostra, com 452 trabalhos inscritos, sendo 407 por alunos da UPF e 45 de outras instituições de ensino. A ampliação do número de alunos de graduação atuando nos projetos de pesquisa, via ampliação de *bolsas de iniciação científica*, pelas agências de fomento e das próprias universidades, é uma recomendação, segundo Audy e Morosini (2007), de uma universidade de qualidade, que é aquela caracterizada pela integração entre ensino-pesquisa orientada pelas demandas da sociedade na qual está inserida. Além dessa recomendação, os autores citam: consolidar grupos, núcleos, laboratórios, centros e institutos de pesquisa com a inserção na medida das possibilidades, de docentes e alunos da graduação nesses grupos; estimular a ação dos docentes, em especial os de tempo integral, na universidade, na pesquisa, seja pelo avanço do conhecimento nas diferentes áreas ou na qualificação da atividade docente na graduação e na pós-graduação, gerar oportunidades internas de fomento e viabilização de pesquisas nas áreas de humanidades e ciências sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que a UPF está avançando para uma universidade de qualidade.

Retomando a questão da iniciação científica na UPF, esta se materializa na inserção em programas de bolsas de iniciação científica, oferecidas pela instituição (Pibic/UPF) e por órgãos de fomento à pesquisa estadual (Fapergs) e federal (Pibic/CNPq). Além desses programas de bolsas, a UPF conta com o Programa de Voluntários de Iniciação Científica (Pivic), de modo a cadastrar alunos envolvidos em pesquisas institucionalizadas que não possuem bolsas de iniciação científica. O número de acadêmicos atendidos pelos programas

---

<sup>120</sup> A bolsa de iniciação científica é uma modalidade concedida pelo CNPq. Os programas institucionais dirigidos aos estudantes do Ensino Superior são: o PIBIC (primeiro programa institucional criado para a iniciação científica voltado para instituições públicas e privadas), PIBIC-Af (programa de iniciação científica voltado às Ações Afirmativas), o PICME (Programa de Iniciação Científica e Mestrado desenvolvido em parceria com a Capes e com o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada). As bolsas de Iniciação Científica são concedidas aos medalhistas da Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas (OBMEP) ou da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) que estejam cursando a graduação) e o PIBITI (voltado para a Iniciação Tecnológica e de Inovação de estudantes de graduação). Fonte: <http://www.cnpq.br/web/guest/piict>

de iniciação científica com bolsas CNPq, Fapergs e UPF, nos anos de 2011 e 2012, está sintetizado no quadro a seguir:

**Quadro 12 – N° de bolsistas de iniciação científica por modalidade de Bolsa e Unidade - 2012**

UNIDADE	CNPq		FAPERGS		UPF	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012
FAC	-	-	1	1	3	2
FAED	-	2	1	1	2	7
FAVM	12	10	13	10	41	33
FD	1	1	1	1	3	3
FEAC	1	-	1	-	2	1
FEAR	11	7	13	8	42	27
FEEF	-	2	1	2	3	7
FM	1	1	1	1	5	4
FO	2	1	-	2	7	9
ICB	1	3	2	2	12	16
ICEG	6	8	5	8	22	30
IFCH	8	9	7	9	30	35
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>44</b>	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>174</b>	<b>174</b>

Fonte: elaborada com base nos relatórios (2011/2012)

No que diz respeito aos egressos dos Mestrados selecionados para este estudo, quanto à bolsa de graduação, 76,7% dos alunos não foram bolsistas na graduação, enquanto 23,3% tiveram bolsa durante a graduação. As bolsas de estudo, principalmente na graduação, oportunizam situações de aprendizagens para a vida pessoal e acadêmica, bem como a iniciação à pesquisa. Ao responderem sobre as aprendizagens construídas, alguns egressos se pronunciaram:

O trabalho com pesquisa, publicações, a importância do currículo, o diálogo entre as áreas de conhecimento. (PPGL 10).

Proporcionou a possibilidade de participar em congressos e outros eventos na interação com outros pesquisadores. (PPGH 6).

Fazia a leitura dos documentos, a transcrição e análise das fontes. Esta pesquisa foi amadurecendo e criando forma, pude utilizar os mesmos documentos na dissertação. (PPGH 14).

Participação em salões de iniciação científica com apresentação de trabalhos (...) descobri o prazer pela pesquisa científica. (PPGEH 11).

Vivências para a vida toda. (PPGEH 20).

Pode-se inferir, por meio das repostas dos egressos, a importância das bolsas, não somente no que tange ao auxílio financeiro, mas também pelo contato com outros pesquisadores, pelo suporte na continuidade dos estudos, na pesquisa e como experiência para toda a vida.

Com relação aos cursos de **pós-Graduação *lato sensu***, estes são oferecidos pela UPF, desde 1975. Durante o ano de 2012, encerraram-se 25 cursos de especialização, concedendo-se o título de especialista a 433 profissionais. Outros 46 cursos estão em andamento em Passo Fundo e nos demais *campi*, atendendo a um público de 1.015 alunos. A tabela a seguir expressa o número de concluintes e as unidades nas quais foram oferecidas as especializações.

**Tabela 16 - Unidade e alunos concluintes de PG *lato sensu* -2011 e 2012**

UNIDADE <sup>121</sup>	CONCLUINTE	
	2011	2012
FAC	23	07
IFCH	68	11
FEAC	108	167
FEAR	32	17
ICEG	38	13
FAED	50	17
FEEF	18	18
FO	12	08
ICB	13	63
FAMV	27	66
FD	-	46
<b>Total</b>	<b>389</b>	<b>433</b>

Fonte: elaborada com base nos relatórios (2011/2012)

As políticas no âmbito da pós-graduação *lato sensu* estão ancoradas no: atendimento diferenciado ao estudante de pós-graduação; na consolidação de ações integradas em nível de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão; na expansão qualificada dos cursos de pós-graduação; na qualificação dos projetos político-pedagógicos dos cursos; no aprimoramento da gestão e infraestrutura dos cursos de pós-graduação, na melhoria do processo de divulgação dos cursos e na articulação do processo de avaliação dos cursos de pós-graduação com as comunidades interna e externa (PDI 2012/2016).

No que diz respeito à pesquisa institucional, ao analisar sua evolução, é necessário realizar uma retrospectiva histórica da capacitação docente a partir dos Planos Institucionais

<sup>121</sup> FAC – Faculdade de Artes e Comunicação ; IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas; FEAC – Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis; FEAR – Faculdade de Engenharia e Arquitetura; ICEG – Instituto de Ciências Exatas e Geociências; FAED – Faculdade de Educação; FEEF – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia; FO – Faculdade de Odontologia; ICB – Instituto de Ciências Biológicas; FAMV – Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária; FD – Faculdade de Direito.



de Capacitação Docente (PICD). Para tal análise, busca-se apoio em Longhi (1997), segundo quem a capacitação docente é entendida como sinônimo de participação no *projeto institucional*; a capacitação docente é uma forma planejada da instituição prover-se de recursos humanos e não apenas de recursos físicos e materiais, para atender às demandas e às solicitações das comunidades das regiões em que ela se insere. Ao analisar o primeiro dos PICD, Longhi (1997) verifica a intenção da UPF de programar-se a longo prazo atendendo a sua *vocação*, expressa nos propósitos de “transformar-se num centro de extensão e de educação para o meio em que está inserida”, considerando especialmente sua preocupação, na época, com as ciências agrárias e com a educação no meio rural, com o assessoramento às redes municipais de ensino e com a qualificação de docentes das comunidades do interior. Será prioridade a qualificação docente *stricto-sensu* nas áreas de educação e agronomia, considerando as características sócio-econômico-culturais da região na qual se insere a UPF.

Os Planos Institucionais Iniciais de Capacitação Docente da UPF, nos anos de 1981 a 1983, e as respectivas áreas prioritárias estão explicitados no quadro abaixo:

**Quadro 13 – Planos Institucionais de Capacitação Docente, nos anos de 1981 a 1983, e áreas prioritárias definidas pela instituição**

<b>Planos institucionais/ano</b>	<b>Áreas prioritárias definidas pela instituição</b>
1981	* programas de pós-graduação <i>lato sensu</i> para demandas docentes institucionais * preocupação com a área de processamento de dados
1982	* capacitação <i>stricto sensu</i> prioritárias: educação e ciências agrárias * processamento de dados, desportos e estudos sociais; * ciências exatas
1983	* necessidade de criação de um fundo de pesquisa institucional * prioridade na área da engenharia

Fonte: elaborada com base em Longhi (1997)

Conforme Longhi (1997), em 1984, a UPF volta a reorganizar de forma sistemática o planejamento de sua capacitação docente em uma perspectiva plurianual, o que lhe permite a projeção para um período mais longo, até 1990.

O quadro a seguir aponta para a normatização da pesquisa na UPF, mais recentemente, no período de 2008 a 2012.

**Quadro 14 - Síntese das Instruções Normativas da Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação -2008-2012**

Ano	Instrução Normativa	Objetivo
2012	Instrução nº 05/2012	Define a política de apoio à participação de docentes da Universidade de Passo Fundo em Congressos Científicos
	Instrução nº 04/2012	Define a política de capacitação docente na Universidade de Passo Fundo no triênio 2012-2014 e determina as modalidades de apoio institucional.
	Instrução nº 02/2012	Dispõe sobre a institucionalização dos processos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes permanentes dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
2011	Instrução nº 01/2011	Define os critérios para ingresso e permanência no Quadro de Professores Pesquisadores da Universidade de Passo Fundo para o ano de 2012
2010	Instrução nº 02/2010*	Define a política de capacitação docente na Universidade de Passo Fundo no triênio 2011-2014 e determina as modalidades de apoio institucional
	Instrução nº 01/2010	Dispõe sobre a política de apoio aos funcionários para capacitação através da Pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i>
2009	Instrução nº 02/2009	Dispõe sobre a liberação de docentes da Universidade de Passo Fundo para a realização de estágio pós-doutoral.
	Instrução nº 01/2009	Dispõe sobre a realização de pós-doutorado na Universidade de Passo Fundo.
2008	Instrução nº 01/2008*	Dispõe sobre a política de apoio aos funcionários para capacitação através de Pós-graduação, <i>lato sensu e stricto sensu</i> .

Fonte: Bordignon (2013)

Nota: o símbolo \* significa instrução revogada

É possível notar, pelas instruções normativas, a definição de políticas consistentes quanto à qualificação docente no que diz respeito à participação em eventos, apoio institucional, ingresso e permanência de professores pesquisadores e liberação para realização de estágio pós-doutoral. Com o objetivo de regulamentar o ingresso e a permanência dos docentes da instituição nos diversos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a edição da Instrução Normativa 02/2012<sup>122</sup> atualizou os critérios de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes permanentes, atendendo às normativas da Capes e ao planejamento de desenvolvimento dos programas, tendo em vista a avaliação anual e trienal.

As atividades de pesquisa desenvolvidas na UPF vêm apresentando significativos incrementos quanti e qualitativos em razão, principalmente, da qualificação do corpo docente. Investimentos consistentes na titulação de professores, principalmente a partir da década de 1990, e contratação de recursos humanos com pós-graduação permitiram que a instituição atingisse, em 2012, o índice de 75% do corpo docente com mestrado ou doutorado.

O quadro a seguir relata a qualificação do corpo docente de 1980 a 2012.

<sup>122</sup> Salienta-se que, em 2008, institucionalizou-se o Processo de Credenciamento/Recredenciamento aos docentes dos programas de mestrado e doutorado da UPF por meio da instrução normativa 03/2008, que foi revogada pela instituição 02/2012.

**Quadro 15 - Qualificação do Corpo Docente de 1980-2012 (anos escolhidos)**

ANOS	GRADUAÇÃO		ESPECIALIZAÇÃO		MESTRADO		DOUTORADO		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	DOCENTES
1980	316	61,5	172	33,5	21	4,1	5	0,9	<b>514</b>
1985	209	39,2	271	50,8	49	9,2	4	0,8	<b>533</b>
1990	185	30,1	339	55,1	85	13,8	6	1	<b>615</b>
1995	209	29,6	329	46,7	150	21,3	17	2,4	<b>705</b>
1996	259	32,9	331	42,1	161	20,5	35	4,5	<b>786</b>
1997	265	31,6	345	41,2	180	21,5	48	5,7	<b>838</b>
2011	67	7,44	172	19,09	430	47,72	232	25,75	<b>901</b>
<b>2012</b>	<b>14</b>	<b>1,56</b>	<b>211</b>	<b>23,44</b>	<b>438</b>	<b>48,67</b>	<b>237</b>	<b>26,33</b>	<b>900</b>

Fonte: Elaborado com base em Relatórios da UPF

É nítida a evolução da qualificação do corpo docente, com relação ao número de professores mestres e doutores, no período de 1997 a 2012. Com relação ao professores mestres, a diferença percentual é de 27% em 15 anos, e quanto ao número de doutores, a diferença percentual é de 20%.

A expansão da pesquisa institucional tem proporcionado a criação e o desenvolvimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em várias áreas do conhecimento. A relação da pesquisa e da pós-graduação é, portanto, necessária e desejável, e a qualidade do ensino universitário depende da prática investigativa da instituição. A velocidade com que o conhecimento humano se renova aumenta a cada dia e, sem a presença da pesquisa, o ensino acadêmico deixa de ser formativo e passa a ser apenas informativo. Essa premissa compromete a Universidade a estimular o maior número de docentes e discentes a se envolverem com iniciativas de pesquisa, assim como fomentar a formação de grupos de pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento (PDI, 2012/2016).

Com relação aos projetos de pesquisa, em 2012, o número variou de 313, no primeiro semestre, para 309, no segundo. Esses projetos envolveram uma média de 2.100 horas semanais e 180 professores do Quadro de Professores Pesquisadores da UPF. Na prática, os números de projetos e professores envolvidos são maiores, pois incluem pesquisas realizadas como atividades de iniciação científica dos cursos de graduação, como exigência ou não de disciplinas curriculares, em núcleos de pesquisa e em programas de pós-graduação, resultando em monografias de especializações e dissertações de mestrado.

No que se refere à pesquisa, é importante salientar a diferenciação da natureza da pesquisa prática e aplicada. A pesquisa básica é pesquisa acadêmica de conhecimento, no caso dos mestrados escolhidos para este estudo. Pesquisa aplicada é a pesquisa associada à tecnologia para resolver um problema específico que resulta em um produto diretamente aplicado. Mesmo tendo ciência dessa classificação, entende-se que mesmo a pesquisa básica

pode ser indutora das soluções das problemáticas regionais, pois o resultado da investigação pode configurar-se como possibilidades importantes de aplicação e enveredam, então, por esse caminho.

Para o desenvolvimento da pesquisa básica ou aplicada, são necessárias e fundamentais *políticas institucionais de pesquisa*, que, segundo Longhi (2011), implicam grande variedade de decisões e tarefas consequentes, envolvendo o planejamento, o acompanhamento e a avaliação destas, no todo da vida institucional. Alguns destaques desse conjunto merecem ser comentados: regulamentação da atividade de pesquisa, estrutura organizacional, linhas de pesquisa, grupos de pesquisa, formação continuada de pesquisadores, organização e participação em eventos científicos, educação científica, iniciação científica, formas de socialização e divulgação dos resultados da pesquisa.

Ao referirem-se sobre a proposição de políticas institucionais para a pesquisa, os gestores se manifestam:

Isso é novo de 3 anos pra cá, foi uma implantação de gestão a primeira política clara, apontamentos nítidos para qualidade em detrimento à quantidade, os níveis hoje não são mais definidos por uma mera pontuação mas apontam claramente para os programas tanto de redação científica quanto de editoração para um aumento quantitativo, qualitativo da produção internacional. (G 7).

Das 40 horas, de 8 a 10 horas são dedicadas à graduação, que é uma das exigências, que o professor não pode ficar só pós-graduação, o restante dessas 40 horas são dedicadas inteiramente à pós-graduação, à pesquisa, às orientações e à produção intelectual (G 2).

Em termos mais pragmáticos, nós teríamos para quem trabalha no *stricto sensus* 16 horas de pesquisa. Eu considero isso algo muito positivo e algo muito próximo inclusive das universidades federais. Acho que a Universidade está se conscientizando que é a necessidade da busca de financiamentos para os programas de pós-graduação, que, diga-se de passagem, é também um sinônimo de qualidade. (G 5).

Nesse sentido, emerge como importante a questão da *sustentabilidade da pesquisa* que, segundo Longhi (2011), é assegurada no orçamento institucional, porém, alicerçada na participação e empenho dos pesquisadores em concorrer a editais de agências de fomento à pesquisa, na busca de parcerias para a realização de pesquisas ou do apoio às atividades de ou vinculadas à pesquisa ou a sua divulgação/socialização. A existência de infraestrutura adequada implica o acesso a laboratórios, equipamentos, salas especializadas, biblioteca, recursos tecnológicos, informáticos, de variadas ordens. Os gestores se manifestam quanto à preocupação com a pesquisa:

Sim, a UPF possui, a Vice-Reitoria de Pós-Graduação e a Vice-Reitoria de Graduação. Ela tem muito essa preocupação do ensino sempre amparado na pesquisa e também na extensão, então a toda uma preocupação nesse sentido que os professores realizam pesquisa e pra isso a Vice-Reitoria define um percentual de carga horária pra esses professores que são pesquisadores. (G 1).

As políticas de pesquisa da UPF existem, mas sofrem as restrições decorrentes da falta ou da escassez de recursos que a instituição dispõe para a manutenção de tal atividade. O processo de credenciamento dos pesquisadores ocorre periodicamente, seguindo os critérios de produtividade dos órgãos de gestão da pesquisa do país.(G 3).

Há políticas pelas normativas que existem.(..)Há projeção da Pós-graduação como lugar da pesquisa.(G 4).

A UPF propõe uma nova estratégia de *gerenciamento da pesquisa institucional*, a qual apresenta os seguintes princípios gerais: deve contar com um quadro de professores pesquisadores que dediquem parte de sua carga horária à condução de projetos de pesquisa; a dedicação à pesquisa deve gerar produtos de pesquisa, sobretudo na forma de publicações, e a carga horária destinada à pesquisa está vinculada à produção científica do professor pesquisador; aos cursos de graduação cabe definir ações de pesquisa em consonância com seus projetos pedagógicos, integrando os professores pesquisadores das unidades de ensino em grupos de pesquisa com linhas de pesquisa claramente definidas a partir das potencialidades de cada área; a pesquisa institucional pressupõe o envolvimento direto do corpo discente e os projetos de pesquisa institucionalizados constituem os instrumentos pelos quais os professores pesquisadores candidatam-se a recursos e bolsas, mas não determinam a carga horária dedicada à pesquisa dos professores pesquisadores; o desenvolvimento da pesquisa deve estar em conformidade com os princípios da ética (PDI, 2012/2016).

Ao salientar sobre a regulamentação das atividades de pesquisa, Longhi (2011) afirma que o que se preza é o primado da transparência, da democratização, da possibilidade e do compromisso de fazer pesquisa na universidade. Para que isso ocorra, entende-se igualmente indispensável a existência de uma *estrutura organizacional* capilar para a pesquisa, desde os órgãos centrais da administração (conselhos superiores, pró ou vice-reitorias, coordenações), que se desdobre como presença descentralizada e atuante em unidades/ departamentos/ divisões/ setores/ núcleos chegando até os docentes, os alunos e os funcionários. Nesse mesmo conjunto, pode-se destacar a importância e a imprescindibilidade da existência de *comissões internas e externas* para avaliação, emissão de pareceres e acompanhamento de projetos e de outras solicitações pertinentes à atividade de pesquisa (licenças, convênios).

Destaca-se, ainda, como indispensável, a presença ou a possibilidade de acesso a *Comitês de Ética em Pesquisa*.

No que diz respeito às políticas, percebe-se que há um direcionamento e uma preocupação com as proposições da pesquisa e também com o subsídio aos professores para a realização das pesquisas, como tempo para realizá-las. Outro aspecto que chama a atenção diz respeito à preocupação da inserção do professor/pesquisador na graduação. Um aspecto de necessidade relacionado à pesquisa é a possibilidade de um maior mapeamento e maior interlocução na própria instituição e na extensão. Tal necessidade fica evidente na fala de um gestor:

Tem proposição de políticas de pesquisa, tem uma normatização em torno da pesquisa, procura-se estimular para que se desenvolva as diferentes áreas do conhecimento. Mas me parece que nos carecemos talvez um mapeamento maior das pesquisas que nós fazemos, de uma interlocução maior entre nós, isso não só na pesquisa, isso na extensão, nos projetos. Porque às vezes também, o trabalho do pesquisador é solitário, o pesquisador muitas vezes, também acaba fazendo voos solos. Eu acho fundamental para que a gente possa olhar pra instituição, o que nós temos, o que nós produzimos, como nós produzimos, para quê, acho que desdobrar isso do ponto de vista da pesquisa é importante. (G 8).

As políticas no âmbito da pesquisa estão orientadas para: a qualificação e consolidação da pesquisa institucional; o aprimoramento da infraestrutura institucional para a pesquisa; a aproximação entre a pesquisa e a comunidade externa; o fortalecimento da iniciação científica na UPF e a consolidação do Comitê de Ética em Pesquisa da UPF (PDI, 2012/2016). No que diz respeito ao apoio institucional para realização de doutorados, o quadro a seguir ilustra o panorama no ano de 2011 e 2012.

**Tabela 17 - Cursos e números de docentes que receberam apoio institucional para realização de Doutorados, em 2011 e 2012**

CURSO	IES	NÚMERO EM 2011	NÚMERO EM 2012
Agronomia	UPF	1	-
Ciências Veterinárias	UFRGS	1	-
Educação Científica e Tecnológica	UFSC	1	-
Psicologia	PUCSP	1	-
Administração	Unisinos	-	1
Cardiologia e Ciências Cardiovasculares	UFRGS	-	1
Gerontologia Biomédica	PUCRS	-	1
Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem	PUCSP	-	1
Ciências Contábeis	FURB	-	1
<b>Total</b>	-	<b>4</b>	<b>5</b>

Fonte: elaborada com base em relatórios UPF (2011/2012)

Nota: o símbolo – significa inexistente

Percebe-se que, em 2011, quatro professores receberam apoio institucional para a realização do doutorado, dois nas áreas de ciências agrárias, um na área das ciências humanas e um na área do ensino e matemática. Em 2012, cinco docentes receberam apoio institucional, dois na área de ciências sociais aplicadas, dois na área de ciências da saúde e um na área de linguística, letras e artes. Salienta-se que a licença pós-doutoral<sup>123</sup> foi institucionalizada em 2009 e, nos anos de 2011 e 2012, dez docentes vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* foram contemplados com licença pós-graduação para fazer estágio pós-doutoral. A tabela abaixo expressa essa concessão.

**Tabela 18 - Unidade, área e nº de docentes com licença pós-doutoral em 2011 e 2012**

UNIDADE	ÁREA	IES	Nº em 2011	Nº em 2012
FEAR	Engenharia Mecânica	Universida Politécnica de Madrid	1	-
IFCH	Estudos de Linguagem História Filosofia Sociologia Política Educação Letras	TEHESS/Paris UF Rio de Janeiro Univ. Campinas Univ. de Milão UA do Estado do México Univ. de Estudo de Milão Univ. de Extremadura/Espanha Univ. Estadual de Campinas	4	4
ICB	Enfermagem	Univ. Federal de Santa Catarina	-	1
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>

Fonte: Fonte: elaborada com base em relatórios UPF (2011/2012)

Nota: o símbolo – significa inexistente

Reforça essa política institucional a fala de um gestor:

Uma política importante é o programa de formação docente, que possibilita a liberação parcial ou integral da carga horária do professor para realização de curso de doutoramento ou de estágio pós-doutoral.(G 3).

O trabalho do professor pesquisador é fundamental na iniciação científica, na graduação, na pós-graduação e na extensão. Nessa perspectiva, os mestres egressos saem com essas condições. Um gestor se expressa:

<sup>123</sup> Evidencia-se que, no ano de 2009, o Programa de Pós-Graduação em Agronomia recebeu o primeiro aluno para realização do estágio pós-doutoral, com a incumbência de agregar novos conhecimentos científicos nessa área. Nos anos subsequentes, outros alunos puderam realizar estágio pós-doutoral neste mesmo programa.

A graduação precisa ser olhada, esse professor precisa olhar para as iniciações científicas, para o trabalho de extensão. A pesquisa precisa derivar das proposições, dos projetos de extensão, assim como a extensão precisa gerar pesquisa e tudo isso na interface como ensino. Então, vejo que os egressos saem com condições pra isso, na maioria eu percebo um esforço pra qualificar seu fazer nos seus diferentes espaços, pra ressignificar esses espaços. (G 8).

Reitera-se a consolidação da pesquisa na UPF, bem como a política de formação docente com apoio institucional.

Sobre os grupos de pesquisa, relevante destacar a lição de Severino (2012), que ressalta a importância da atuação em grupo, em equipe, como efetivas comunidades de pesquisa. A experiência das universidades comunitárias monitoradas pela sociedade civil de sua região de abrangência, sem fins lucrativos e radicada em seu entorno, pode ser (re) pensada em suas possíveis conexões. Nessa perspectiva, os grupos de pesquisa consolidam a pesquisa. O grupo de pesquisa<sup>124</sup>, segundo o CNPq, consiste em

[...] um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças: cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico; no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa; e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos (CNPq, 2013).

Goergen (2012) reforça que os grupos de pesquisa são integrados por investigadores de diversas regiões e países, de culturas e línguas diferentes. A qualidade da gestão da pesquisa na universidade brasileira perpassa pelos *grupos de pesquisa* – GPs. Eles são de fato espaços de pesquisa e de sua institucionalização e cada vez mais se evidencia sua importância na edificação da ciência que a realidade brasileira requer (FRANCO; LONGHI, 2009).

Os grupos de pesquisa são indutores da institucionalização de projetos. Longhi (2009), ao realizar uma retrospectiva da pesquisa na UPF, salienta que a UPF, desde sua instalação, além do ensino e das atividades de extensão, mostrou interesse nas atividades de pesquisa. Em 1969, com o Ipeplan, já citado anteriormente, desenvolveu vários estudos sobre a região. Salienta que a caminhada em busca do efetivo desenvolvimento da pesquisa foi lenta. Também elucida que, no ano de 1996, a UPF cadastrou pela primeira vez 10 GPs junto ao

---

<sup>124</sup> O conceito de grupo de pesquisa, construído desde o início do projeto do Diretório dos Grupos de Pesquisa, continua o mesmo: trata-se de um grupo de pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico que está organizado em torno à execução de linhas de pesquisa segundo uma regra hierárquica fundada na experiência e na competência técnico-científica. Esse conjunto de pessoas utiliza, em comum, facilidades e instalações físicas. Como se vê, a(s) linha(s) de pesquisa subordina(m)-se ao grupo, e não o contrário.



CNPq, no período em que a instituição instalou seus primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Em 2012, a UPF incorporou-se à Rede Nacional de Ensino e Pesquisa<sup>125</sup> e à Comunidade Acadêmica Federada<sup>126</sup>, permitindo o acesso remoto e ampliado ao portal de periódicos Capes e a outras bases de dados internacionais.

Realizando um levantamento no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, percebe-se o panorama dos grupos de pesquisa na UPF<sup>127</sup>, relacionados aos PPG escolhidos para este estudo, com base no Censo de 2010. A UPF possuía 98 GPs, dos quais 15 tinham relação com o Mestrado em Educação, nove com o Mestrado em Envelhecimento Humano, três com o Mestrado em Letras e sete com o Mestrado em História. Salienta-se que a escolha dessa relação não está somente vinculada às linhas de pesquisa, mas também aos docentes dos PPG que estão inseridos nos grupos de pesquisa.

A seguir apresenta-se o panorama dos GPs, das linhas, dos pesquisadores, estudantes e técnicos de acordo com os censos de 2000 a 2010.

**Tabela 19 – Nº de grupos de pesquisa, linhas de pesquisa, pesquisadores, estudantes e técnicos**

CENSO	GRUPOS G	LINHAS DE PESQUISA L	PESQUISADORES P	ESTUDANTES E	TÉCNICOS T
2000	56	187	380	348	75
2002	71	216	384	262	69
2004	94	267	597	517	111
2006	105	286	725	593	98
2008	90	242	620	556	108
2010	98	257	691	729	123

Fonte: elaborada com base em Longhi (2009) e CNPq (2010)

Nota: \*disponível em: <http://dgp.cnpq.br/planotabular/>

\*\*em geral, há dupla contagem no número de pesquisadores, estudantes e técnicos, tendo em vista que o indivíduo que participa de mais de um grupo de pesquisa foi computado mais de uma vez.

<sup>125</sup> Primeira rede de acesso à internet no Brasil, a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa integra mais de 800 instituições de ensino e pesquisa no país, beneficiando a mais de 3,5 milhões de usuários. Em 2005, o então Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) lançou a Nova RNP. O objetivo é melhorar a infraestrutura de redes em níveis nacional, metropolitano e local (redes de *campus*); atender, com aplicações e serviços inovadores, as demandas de comunidades específicas (telemedicina, biodiversidade, astronomia, etc.); e promover a capacitação de recursos humanos em tecnologias da informação e comunicação. Disponível em: <http://www.rnp.br/rnp/>

<sup>126</sup> A Comunidade Acadêmica Federada é uma federação de identidade que reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Através da CAFe, um usuário mantém todas as suas informações na instituição de origem e pode acessar serviços oferecidos pelas instituições que participam da federação. Disponível em: <http://www.rnp.br/rnp/>

<sup>127</sup> O panorama dos grupos de pesquisa ativos da UPF (CNPq), área, ano de formação e linhas de pesquisas relacionados aos Mestrados em História, Letras, Envelhecimento Humano e Educação – censo de 2010, encontra-se no apêndice, no Quadro 24, p. 271. Salienta-se que o critério utilizado para organizar este quadro baseou-se nas linhas de pesquisa relacionadas aos Mestrados selecionados, bem como a inserção dos docentes nos PPG nos grupos de pesquisa.

Os dados revelam que houve oscilações no período de 2000 a 2010, em relação a todos os aspectos, embora tenha havido crescimento ao longo dos anos. Longhi (2009) atribui essa oscilação à extinção de alguns grupos e à manutenção da trajetória de outros.

Corroborar essa perspectiva um gestor, quando manifesta:

Existem setores e grupos de pesquisa já consolidados que têm conseguido manter a produção, atingindo patamares de produção reconhecidos nacional e internacionalmente. A ampliação e consolidação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, têm contribuído para o crescimento da pesquisa na instituição. (G 3).

Também realizou-se o panorama dos GPs pela grande área do conhecimento, com base nos censos de 2000 a 2010, explicitado na tabela a seguir:

**Tabela 20 – N° de grupos de pesquisa da UPF cadastrados no CNPq, segundo a grande área, censo de 2000 a 2010**

GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO	CENSO 2000	CENSO 2002	CENSO 2004	CENSO 2006	CENSO 2008	CENSO 2010
Ciências Agrárias	8	11	14	14	10	13
Ciências Biológicas	6	5	5	5	4	3
Ciências da Saúde	4	8	13	22	19	20
Ciências Exatas e da Terra	3	4	6	6	3	3
Ciências Humanas	21	24	24	26	22	21
Ciências Sociais Aplicadas	3	5	13	13	15	18
Engenharias	9	10	15	16	13	16
Linguística, Letras e Artes	2	4	4	3	4	4
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>71</b>	<b>94</b>	<b>105</b>	<b>90</b>	<b>98</b>

Fonte: elaborada com base em Longhi (2009) e CNPq (2013)

Chama a atenção pelos dados da tabela a área das Ciências Humanas, que ocupa a primeira posição em relação aos GPs, seguida pela área das Ciências da e das Ciências Sociais Aplicadas. Em menor número, encontra-se os GPS na área da Linguística, Letras e Artes, que, segundo Longhi (2009), apresenta um pequeno número, mas a análise da trajetória desses grupos demonstra sua continuidade desde que foram criados.

Ainda em relação aos grupos de pesquisa, metade dos mestres egressos tinham vinculação com tais grupos. Desses, 41,7% dos egressos salientaram a importância do grupo para o embasamento na pesquisa bibliográfica e 25% no embasamento para a pesquisa de campo.

O teu grande laboratório de pesquisa é o teu entorno. Você vai fazer para todo mundo, mas no entorno. Não adianta pesquisar uma realidade americana. (G 7).

Os grupos de pesquisa agregam a existência de *Linhas de Pesquisa* – LP, segundo Longhi (2011) representam prioridades institucionais a partir de temáticas de origem justificada (científica ou social), de problemas reais de qualquer ordem; alimentam, reciprocamente, as ações de ensino em todas as etapas da educação superior – graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu* e de extensão desenvolvidas. As linhas de pesquisa bem justificadas transformam-se em programas específicos que ocorrem na graduação e pós-graduação, envolvendo a comunidade acadêmica, articulando a pesquisa ao ensino e à extensão como formas de efetivar o compromisso social e político da instituição. Também servem como sinalizadores e, ao mesmo tempo, precisam suportar a análise crítica e multidisciplinar das consequências do conhecimento produzido, as repercussões e os efeitos de sua socialização. A análise deve ser ampliada, pois não poderá ser restrita apenas à comunidade acadêmica.

Severino (2012) salienta que as linhas de pesquisa são oferecidas pelos programas justamente para criar espaços adequados para a atuação solidária de vários pesquisadores cujas competências e interesses permitam uma atividade conjunta, integrada e convergente, produzindo coletivamente o conhecimento no seu âmbito temático. Estas não devem apenas articular temas, mas também agregar pessoas.

Para viabilizar o ingresso e permanência de alunos, nos cursos de pós-graduação, a UPF oferece bolsas institucionais próprias, bolsas da Capes do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares e da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul .

As bolsas institucionais são financiadas pela mantenedora da instituição (FUPF) e se efetivam para o aluno na forma de descontos nas mensalidades, que variam entre 25% e 100% de desconto.

O número de alunos contemplados com bolsas Capes, UPF e Fapergs é apresentado na tabela a seguir:

Tabela 21 – N° de bolsas discentes Capes e UPF - 2011 e 2012

PPG	2011			2012		
	Capes	UPF	Fapergs	Capes	UPF	Fapergs
Agronomia	23	27	0	23	18	4
Educação	15	45	0	15	41	3
Engenharia	5	20	0	5	12	1
Env. Humano	4	12	0	4	24	1
História	12	48	0	12	8	2
Letras	6	34	0	6	6	2
Odontologia	1	2	0	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>188</b>	<b>0</b>	<b>66</b>	<b>109</b>	<b>14</b>

Fonte: elaborada com base em relatórios UPF (2011; 2012)

Em 2012, foram implementadas 14 bolsas da Fapergs para a UPF, as quais estão distribuídas nos programas de PG da UPF, tendo quatro delas sido concedidas para o doutorado em Agronomia. Os cursos de mestrado em Engenharia, Envelhecimento Humano e Odontologia foram contemplados com uma bolsa cada programa. O Edital 11/2011 (CMH-Ciências, Matemática e Humanidades), que tinha por objetivo específico conceder bolsas para professores da rede pública do estado do Rio Grande do Sul, concedeu duas bolsas para o mestrado em Letras, duas para o mestrado em História e três para o mestrado em Educação.

No que diz respeito à bolsas no Mestrado, 53,3% dos mestres egressos não possuíam bolsa e 46,7% contaram com esse benefício. Dos egressos que receberam bolsa, 50% contou com bolsa Capes e 42,9% com bolsa institucional da UPF. Independente da natureza do auxílio recebido, todos os mestres egressos nessa condição, 85,7% salientam que as aprendizagens construídas como bolsistas focalizaram as experiências na formação e 7,1% na operacionalização da pesquisa.

Voltando-se especial olhar para a pós-graduação *stricto sensu* da UPF, merece nota o fato de que o objetivo geral da presente tese centra-se em analisar e compreender a forma como ocorre a interlocução dos programas de pós-graduação *stricto sensu* relacionados à formação docente com a comunidade.

A indagação basilar que gerou esta investigação converge para a compreensão de como ocorre a interlocução com a comunidade da pós-graduação em programas de pós-graduação *stricto sensu* relacionados com a formação docente. Os aspectos incoativos da pesquisa emergem do entendimento de que existe interlocução da universidade com a comunidade, mas a intenção é saber como ocorre essa interlocução e quais as repercussões destas na comunidade.

A Universidade de Passo Fundo tem como uma de suas características o modelo comunitário, se caracteriza por ser particular/privada, mas com caráter público não estatal. Nessa perspectiva, em sua trajetória institucional de consolidação da pesquisa, apresenta-se a pós-graduação *stricto sensu* da UPF.

Desde 1996, a UPF oferece cursos de pós-graduação *stricto sensu*, consolidando-se a pesquisa por meio de investimentos realizados ao longo dos anos na capacitação de seus docentes em nível de doutorado e no desenvolvimento da infraestrutura necessária nesse nível de ensino. Em 2012, a UPF contou com nove programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo oito cursos de Mestrados Acadêmicos (Agronomia, Educação, História, Engenharia, Letras, Envelhecimento Humano, Odontologia e Bioexperimentação), dois cursos de Doutorado (Agronomia e Educação (este com início em 2012)) e um Mestrado Profissional (Projeto e Processo de Fabricação). O curso de Mestrado em Bioexperimentação iniciou suas atividades em 2011. Os processos seletivos dos cursos de Ciência e Tecnologia de Alimentos, Computação Aplicada e Ensino de Ciências e Matemática foram realizados em 2013, com ingresso para o ano de 2014.

Para uma visão abrangente do *stricto sensu* da UPF, lista-se, na sequência, os programas, os níveis, o ano do início do programa, o número de alunos matriculados e de defesas realizadas nos anos de 2011 e 2012.

**Quadro 16 - Programas de pós-graduação *stricto sensu*, nº de alunos matriculados e defesas realizadas no ano de 2012**

PROGRAMA	NÍVEL	ANO DE INÍCIO DO PROGRAMA	ALUNOS MATRICULADOS		DEFESAS	
			2011	2012	2011	2012
Agronomia	ME	1996	67	67	16	16
	DO	2004	21	21	02	02
Educação	ME	1997	65	65	23	23
	DO*	2012	-	9	-	-
Mestrado em Engenharia Civil e Ambiental	ME	2003	45	45	12	12
História	ME	1999	37	37	22	17
Letras	ME	2003	44	44	15	21
Envelhecimento Humano	ME	2009	52	52	25	25
Odontologia	ME	2011	20	20	-	-
Projeto e Processos de Fabricação – Engenharia Mecânica	MP	2012	25	25	-	-
Bioexperimentação	ME	2012	-	-	-	-
Ciência e Tecnologia de Alimentos	ME	2013	-	-	-	-
Computação Aplicada	MP	2013	-	-	-	-
Ensino de Ciências e Matemática	MP	2013	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>ME/MP/DO</b>	<b>-</b>	<b>361</b>	<b>370</b>	<b>115</b>	<b>116</b>

Fonte: elaborada com base em relatórios UPF (2011/2012)

Nota: o símbolo - significa a não existência

\*O Doutorado em Educação iniciou suas atividades em 2012.

\*\*Os Mestrados em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Computação Aplicada e Ensino de Ciências e Matemática realizaram os processos seletivos em 2013 e efetivaram a matrícula em 2014

Legenda: ME - Mestrado Acadêmico; MP - Mestrado Profissional; DO - Doutorado

A seguir, serão apresentados, inicialmente, de forma breve, os programas de PG *stricto sensu*, não selecionados para este estudo, com suas linhas de pesquisa. Salienta-se, porém, a importância de contextualizá-los, mesmo que brevemente, para compreender os movimentos de mediação para a consolidação da pesquisa.

O Programa de **Pós-Graduação em Agronomia**, em nível de mestrado, foi criado em 1996 e conta com o apoio técnico da Embrapa/Trigo e desenvolve as atividades e pesquisas em duas áreas de concentração: Fitopatologia e Produção Vegetal. A partir de 2004, o programa passou a oferecer o Curso de Doutorado e em 2007 ocorreu a primeira defesa de tese de doutoramento da instituição. Até dezembro de 2012, o Programa formou 188 mestres e 32 doutores.

O Programa de **Pós-Graduação em Engenharia** iniciou suas atividades em março de 2003, com área de concentração Infraestrutura e Meio Ambiente, e duas linhas de pesquisa: Projeto e Gerenciamento da Infraestrutura e Meio Ambiente e Tecnologia Aplicada à Infraestrutura e Meio Ambiente, ofertando curso em nível de mestrado. No ano de 2012,

houve modificação no nome do programa para Engenharia Civil e Ambiental, com nova denominação das linhas de pesquisa, visando atender às demandas da área. Até dezembro de 2012, foram defendidas 104 dissertações.

O Programa de **Pós-Graduação em Odontologia** tem área de concentração em Clínica Odontológica, com três linhas de pesquisa: Biomateriais, Clínica Odontológica baseada em Evidências e Odontologia Preventiva. Na turma de 2010 ingressaram 10 alunos e, até dezembro de 2012, foram defendidas 10 dissertações.

O primeiro *Mestrado Profissional* da UPF foi implantado em 2011, em **Projetos e Processos de Fabricação**, vinculado à área da Engenharia e sua implantação consolidou com maior densidade a pós-graduação na UPF, pois atua também na qualificação de profissionais para a área produtiva e para o desenvolvimento da região. A primeira dissertação de defesa do programa ocorreu em janeiro de 2013.

A primeira turma do Curso de **Mestrado em Bioexperimentação** iniciou suas atividades em agosto de 2012 e concentra duas linhas de pesquisas: Etiopatogenia, Epidemiologia, e Diagnóstico Laboratorial de Doenças Transmissíveis e não Transmissíveis e Higiene, Inspeção, Microbiologia e Composição Química de Alimentos.

O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em **Ciência e Tecnologia de Alimentos** aborda a temática do desenvolvimento de alimentos a partir de novas tecnologias e novos ingredientes, buscando a melhoria de produtos e processos, com visão integrada da importância do alimento para o homem, da segurança alimentar e da responsabilidade ambiental nas linhas de pesquisa: processos biotecnológicos e não convencionais na produção de alimentos e ingredientes e qualidade e propriedades funcionais de alimentos. A primeira turma será oferecida a partir do primeiro semestre de 2014.

O Programa de Pós-Graduação em **Computação Aplicada**, modalidade Mestrado Profissional, caracteriza-se por promover a interação entre pesquisa, desenvolvimento e inovação na área de Computação Aplicada. As linhas de pesquisa concentram-se em Computação Pervasiva, Modelagem e Simulação e Sistemas Interativos e de Informação. A primeira turma será oferecida a partir do primeiro semestre de 2014.

O Programa de Pós-Graduação em **Direito** pretende estabelecer as condições para o desenvolvimento de um conjunto de pesquisas que acolham problemas jurídicos concretos, a partir de reflexões teóricas considerando a influência das matrizes filosóficas que sustentam a teoria do direito, sobretudo nessa fase conhecida como pós-positivista. As duas linhas de pesquisa do mestrado são: Jurisdição Constitucional e Democracia e Relações Sociais e

Dimensões do Poder. O curso de Mestrado em Direito deverá ser ofertado a partir do primeiro semestre de 2014.

Um gestor assim se manifesta sobre a importância dos programas de PG *stricto sensu*: “Hoje os PPG são importantes para formar docentes, pesquisadores e mão de obra-mestrado profissional.” (G 7).

Percebe-se que de fato o processo de consolidação da pesquisa se efetivou na UPF desde o século passado, com a criação dos primeiros programas até, mais recentemente, com acréscimo no número de cursos de Mestrado e implementação de cursos de Doutorado. Nesse contexto, apresenta-se, a seguir, as ações do PI para ampliar a PG *stricto sensu*.

**Quadro 17- Ações para ampliação da pós-graduação *stricto sensu***

<b>Ação</b>	<b>Meta/Indicador</b>	<b>Período</b>
Incentivar e fomentar a criação de novos mestrados	Aprovação de oito novos cursos de mestrado	Até dezembro 2021
Incentivar e fomentar a criação de novos doutorados	Aprovação de seis novos cursos de doutorado	Até dezembro de 2021
Implementar o novo QPP introduzindo e conceito de gestão da pesquisa e de valoração qualitativa e com diferenciação entre as áreas humanas e exatas	Aprovação de normativa com novo QPP	Até julho de 2012

Fonte: PI (2012)

Percebe-se que os projetos da instituição, no que diz respeito aos PPG, centram-se na criação de novos cursos de mestrado e doutorado e na gestão da pesquisa.

- **Programas de pós-graduação *stricto sensu* escolhidos para este estudo**

Justifica-se a escolha dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da Universidade de Passo Fundo: Mestrado em Educação, Mestrado em História, Mestrado em Letras e Envelhecimento Humano pelo cunho formativo à docência. Salienta-se que, embora o Mestrado objetive formar docentes para o ensino superior, optou-se em usar o termo “formação docente” de forma genérica, pois, pelo estudo realizado, percebeu-se que os egressos atuam em diferentes níveis de ensino, como na educação básica no âmbito do sistema público municipal, estadual e federal e também no ensino superior. Reitera-se que o cunho formativo à docência é salientado de maneira ampla e não somente direcionada ao ensino superior, pelo fato de os programas evidenciarem em seu objetivo essa amplitude à docência em vários níveis e também pela atuação docente percebida no questionário dos egressos. Justifica-se a escolha do mestrado em Envelhecimento Humano em razão de que,



além do cunho formativo, apresenta uma proposta interdisciplinar explícita. A seguir, apresenta-se o quadro com os programas PG escolhidos e os objetivos.

**Quadro 18 - Programa de Pós-graduação *stricto sensu* e objetivo**

<b>Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i></b>	<b>Objetivo</b>
Educação	Aprofundar a formação de educadores e pesquisadores que atuam em <b>diferentes níveis de ensino</b> e áreas de conhecimento; oportunizar a assimilação e a construção de elementos teórico-metodológicos necessários à pesquisa em educação, com vistas à apreensão científica da problemática educacional; oferecer condições para a produção e difusão de conhecimentos que esclareçam os problemas educacionais, com vistas a proposições de soluções destes.
Envelhecimento Humano	Formar pesquisadores e docentes do ensino superior capazes de analisar as necessidades e demandas da população idosa, compreendendo seus aspectos inerentes de contribuir para a produção de conhecimentos na <b>perspectiva interdisciplinar</b> , abordando envelhecimento humano e a interface saúde e sociedade.
História	Formar e capacitar profissionais em nível de mestrado e produzir conhecimentos em uma proposta de abordagem da História Regional que não se refere a abordar o regional estanque em si mesmo, mas, sim, como um veículo para uma <b>leitura do "regional"</b> por meio de uma análise que reconheça a complexidade da realidade concreta e suas representações, sem, contudo, perder de vista o modo como as regiões se articulam com as diferentes dimensões dos sistemas que as contêm.
Letras	Oportunizar a continuidade e o aprofundamento da formação de docentes da área de Letras e de áreas afins, qualificando a prática científico-pedagógica dos profissionais que atuam em <b>diferentes níveis de ensino</b> ; capacitar graduados e especialistas das referidas áreas para a realização de atividades de pesquisa no âmbito dos estudos linguísticos e literários, proporcionando-lhes o acesso e a discussão aos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o trabalho de investigação.

Fonte: elaborado com base em PDI (2012/2016)

Percebe-se, pelos objetivos expostos, uma preocupação com a formação docente em diferentes níveis de ensino, a formação do pesquisador, a leitura do regional e a perspectiva interdisciplinar.

Para melhor visualização das datas de início dos Programas, a grande área do conhecimento e o conceito da avaliação trienal da Capes 2010/2013, apresenta-se o quadro a seguir:

**Quadro 19 - Cursos de PG *stricto sensu* da UPF selecionados, data de início das atividades, conceito e grande área do conhecimento**

<b>Cursos de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UPF</b>	<b>Data de início das atividades</b>	<b>Conceito CAPES-triênio 2010/2013</b>	<b>Grandes áreas do conhecimento definidas pela Capes</b>
Mestrado em Educação (MA)	1997	4	Ciências Humanas
Mestrado em História (MA)	1999	4	Ciências Humanas
Mestrado em Letras (MA)	2008	4	Multidisciplinar
Mestrado em Envelhecimento Humano (MA)	2003	3	Linguística, Letras e Artes

Fonte: elaborado pela autora com base na UPF e CAPES

Legenda: MA – Mestrado Acadêmico

Destaca-se que a Capes<sup>128</sup>, no que diz respeito à avaliação dos programas, observa os quesitos: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual e inserção social<sup>129</sup>. Neste quesito, os itens observados dizem respeito à inserção e ao impacto regional e (ou) nacional do programa, integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação e visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.

Justifica-se o detalhamento do item inserção social, por ser relevante para esta proposta de tese. Salienta-se que o quesito inserção social está subdividido em três itens: inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa<sup>130</sup>; integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação<sup>131</sup> e visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação<sup>132</sup>.

O quadro a seguir registra esse detalhamento:

---

<sup>128</sup> A avaliação dos programas de pós-graduação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7", fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente. Os PPG *stricto sensu* já participaram dos seguintes ciclos avaliativos: 2001, 2004, 2007, 2010 e 2013. Fonte: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>. Dados disponíveis em: <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/home-page/regulamento-da-trienal>

<sup>129</sup> O quesito inserção social foi incluído na avaliação trienal de 2007. Salienta-se que os atributos de cada um dos quesitos são: muito bom, bom, regular, fraco e deficiente. Também é importante frisar que, para efeito da avaliação, serão consideradas as informações fornecidas pelos Programas.

<sup>130</sup> Este quesito refere-se a avaliar o *impacto e a inserção educacional e social do programa*, tendo em vista, entre outros, os seguintes indicadores de impacto: produção de material didático, parcerias com as redes, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projetos de extensão, divulgação científica, destinação dos egressos. Diz respeito, também, ao ato de analisar o *impacto científico e tecnológico*, considerando, entre outros: participação em sociedades científicas, organização de eventos, criação de produtos e processos tecnológicos. Peso 60.

<sup>131</sup> Analisar a participação em programas de cooperação e intercâmbio sistemáticos e em projetos de cooperação entre programas e instituições com níveis de consolidação diferentes. Peso 30.

<sup>132</sup> Verificar existência de página Web com informações atualizadas sobre a proposta e estrutura do programa, linhas e projetos de pesquisa, financiamentos, produção bibliográfica, corpo docente, processo de seleção e intercâmbios. Verificar se a íntegra das teses e dissertações está disponível na rede. Peso 10.

**Quadro 20 - Mestrados selecionados, avaliação trienal da Capes (2007, 2010, 2013) no quesito inserção social**

Mestrados	Educação			Letras			História			Envelhecimento Humano		
	2007	2010	2013	2007	2010	2013	2007	2010	2013	2007	2010	2013
<b>Avaliação trienal</b>	B	MB	B	MB	MB	B	R	B	B	-	B	B
<b>Quesito inserção social</b>	B	MB	B	MB	MB	B	R	B	B	-	B	B
Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	R	MB	B	MB	MB	B	R	B	B	-	B	B
Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	MB	MB	B	MB	MB	B	B	B	R	-	B	B
Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	R	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB	-	MB	MB

Fonte: elaborada com base em Capes (Avaliação Trienal 2007, 2010, 2013)

Nota: o símbolo – significa a inexistência pelo fato de o Mestrado em Envelhecimento Humano ter iniciado suas atividades em 2009

Legenda: MB -muito bom; B - bom; R – Regular.

Ao observar os dados, é possível inferir que o quesito inserção social, como um todo, retrata, na PG em Educação, uma alternância entre o conceito bom e muito bom nas três avaliações trienais. O PG em Letras revela uma diminuição de muito bom para bom no último triênio avaliado. No PG em História, houve uma melhoria em termos de conceito, de regular (avaliação trienal de 2007), para bom nas subsequentes avaliações. E no PG em Envelhecimento Humano, nas duas avaliações realizadas, o conceito se manteve em bom.

Severino (2012) afirma que a inclusão pela Capes desse novo quesito realça o debate sobre o impacto que a ciência e a pesquisa devem ter sobre a sociedade. Também salienta que não basta sustentar que toda ciência, pelo simples fato de ser boa ciência, rigorosa e competente, já estaria tendo impacto social, criando cultura. É preciso mais que isto, que o fazer da pós-graduação articule temática, formação científica e transformação social, de tal modo que o saber acadêmico alcance a dinâmica da vida social, mas sem se transformar em doutrinação ideologizada, mantendo sua condição específica de conhecimento que esclarece e intencionaliza a realidade humana envolvente.

Nesse sentido, salienta-se a importância da presente tese ao vislumbrar “as vozes” dos mestres egressos e dos gestores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre as repercussões da pesquisa/dissertação na comunidade e não somente o processo avaliativo como tal. Captar as vozes do grupo gestor e dos mestres egressos nos programas permite ter uma visão ampliada no que diz respeito às repercussões na comunidade, bem como captar contexto projetivo da instituição. A seguir, apresenta-se o quadro que apresenta os programas escolhidos e a quantidade de dissertações e linhas de pesquisa no ano de 2011.

**Tabela 22 - Programa de PG *stricto sensu* selecionados, quantidade de dissertações totais e por linha de pesquisa - 2011**

Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Quantidade de dissertações	Linhas de Pesquisa	Quantidade de dissertações por linha de pesquisa
Mestrado em Educação	22	* Políticas Educacionais * Fundamentos da Educação * Processos Educativos e Linguagem	6 8 8
Mestrado em Letras	14	* Constituição e Interpretação do texto e do discurso * Leitura e formação do Leitor * Produção e Recepção do Texto Literário	8 3 3
Mestrado em Env. Humano	25	* Aspectos Culturais e Educacionais do Envelhecimento Humano * Aspectos Biológicos e Psicossociais do Envelhecimento Humano	7 18
Mestrado em História	16	* Política e Relações de Poder * Espaço, Economia e Sociedade * Cultura e Patrimônio	5 4 7
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>11</b>	<b>77</b>

Fonte: UPF (2011)

Salienta-se que os programas escolhidos abrangem 11 linhas de pesquisa e 77 dissertações defendidas no ano de 2011.

Dando prosseguimento, será apresentado, na sequência, um detalhamento dos programas escolhidos. O **Programa de Pós-Graduação em Letras** iniciou suas atividades em agosto de 2003, com duas áreas de concentração, Estudos Linguísticos e Estudos Literários; e quatro linhas de pesquisa: *Procedimentos de constituição do texto falado e escrito; Diversidade linguística e identidade cultural; Teorias e métodos de análise literária e Leitura e formação do leitor*. Em 2011, o curso iniciou com nova estrutura curricular, tendo área de concentração em Letras e três linhas de pesquisa: *Produção e recepção do texto literário, Leitura e formação do leitor e Constituição e interpretação do texto e do discurso*. Até dezembro de 2012 foram defendidas 152 dissertações.

A respeito das origens e motivações iniciais do PPGL, um gestor afirmou:

O programa surge em decorrência de uma afeição do próprio curso, dos pesquisadores, professores, com relação à leitura à escrita, nos tínhamos uma movimentação cultural que é a Jornada de Literatura que esse ano completa 32 anos, que contempla salas de leitura, mundo da leitura, Centro de Referência de Literatura e muitas pesquisas dos professores eram voltadas para isso. Então havia uma demanda para um curso de Mestrado em Letras. (G 2).

No que diz respeito à interlocução entre universidade e comunidade, salienta-se a perspectiva da dinamização de uma política pública educacional relacionada à formação docente em nível de mestrado, para professores do sistema público municipal de educação. Uma gestora se manifesta sobre esse processo:

Nós fizemos um convênio com a prefeitura municipal de Carazinho para que eles enviassem, por ano, seis professores para cursar o mestrado, tudo pago pela prefeitura. Isso foi uma das nossas iniciativas, bastante fecunda nessa relação do programa com comunidade. O Secretário de Educação da época era nosso egresso do curso de Letras, então quis incentivar que os professores tivessem oportunidades. Outras ações nessa interlocução são as parcerias, como exemplo a parceria com Prefeitura Municipal de Passo Fundo, com o curso de Letras, nos projetos de leitura, projeto livro do mês, que é um dos desdobramentos da Jornada. Os professores do mestrado que estão envolvidos com a linha de leitura e informação do leitor vão até a biblioteca pública, por exemplo, dialogam com professores que trabalham com leitura. Tem nosso olhar sobre isso. (G 2).

Na perspectiva da dinamização para a formação de professores da Rede Municipal de Educação de Carazinho, no nível de mestrado, buscou-se contato com o Secretário de Educação<sup>133</sup>, que mobilizou essa formação. Ao ser questionado sobre as origens da ideia da formação de professores no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, manifestou-se:

A ideia surgiu logo que assumi a secretaria de educação. A média dos alunos, em Língua Portuguesa não chegava a 3 em algumas escolas (de 14 no total no Ensino Fundamental). Fizemos uma prova de avaliação voltada para os alunos, com conteúdo do ano anterior. Boa parte dos alunos, fossem das séries iniciais ou finais, mal sabia ler (iniciais) e, se sabia, não entendia o que estava lendo. A primeira iniciativa foi mandar 70 professores de Português, Literatura, além de outros ligados às exatas para a pós-graduação. Nesse meio tempo, o coordenador do curso de Pós-Graduação em Letras da UPF fez uma proposta para incluirmos professores no mestrado. A condição básica era que, em um prazo de 6 meses, tais professores deveriam apresentar o projeto de dissertação. De início, foram abertas seis vagas. Logo depois, cinco em 2010, 2011 e 2012. (S 1).

Ao ser questionado sobre a duração dessa política, salientou:

O projeto estabeleceu o sistema de sorteio entre os interessados. Para que não pairasse nenhuma dúvida, todos os inscritos deveriam estar presentes no dia do sorteio. Contratamos auditores externos para acompanhar a escolha e esclarecendo os objetivos a serem alcançados, deixando claro que o custeio do curso seria de 100 por cento, utilizando recursos do Fundeb (ele prevê isso, embora muitos secretários não saibam ou façam de conta que não sabem). Tive o aval do prefeito, mas fui duramente combatido por outros secretários e denunciado no tribunal de contas. Entrei com recurso. No ano seguinte, escolhemos mais 5 e fui apontado outra vez. Novo recurso. Nesse meio tempo, alguns municípios da região me pediram cópia do projeto, com o objetivo de implantá-lo em suas

<sup>133</sup> Direciona-se um agradecimento especial ao Secretário de Educação pela disponibilidade em responder o questionário enviado por e-mail sobre este processo.

idades. Em 2010, o governo federal abriu o CONAE (Conferência Nacional de Educação). Apresentei o projeto em nível municipal, regional e estadual e fui defendê-lo pessoalmente. Consegui. Logo depois, outros seis estados brasileiros aprovaram a proposta. Foi uma vitória! (S 1).

Percebe-se avanços e desafios nessa proposta. Nesses aspectos, o Secretário se pronunciou:

Os avanços foram fantásticos. A média saltou para 5. Primeiro porque havia os professores que estavam fazendo pós em *lato sensu*, e os projetos de pesquisas de campo do mestrado começaram a acontecer e, junto, os resultados positivos. Entretanto, nós, da Secretaria, sofriamos um combate sem tréguas, inclusive do Ministério Público. Esse entrou com uma ação alegando que faltavam vagas no ensino infantil enquanto nós apoiávamos a criação de futuros mestres. E o incentivo foi liquidado em 2011. (S1).

O que se pode inferir é a disposição da Universidade e da gestão municipal em levar adiante o projeto instituído, embora a descontinuidade da proposta se fez sentir. Nesse sentido, há a clareza de ter se constituído em uma política de governo e não de Estado, mesmo tendo o cunho inovador da proposta, criando condições para que professores da educação básica tivessem acesso ao curso de mestrado, com inserção na pesquisa e, com novos horizontes nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o caráter dessas políticas públicas educacionais caracteriza-se como sendo de governo e não de Estado e estas refletem objetivos que são alcançados, vinculados ao tempo da administração pública. Não se defende um continuísmo (perpetuação), mas uma continuidade com resignificação permanente. Salienta-se que embora não tendo continuidade, essa proposta caracterizou-se como inovadora e possível.

Outra forma de interlocução entre a Universidade e a comunidade, no que diz respeito aos programas de pós-graduação é a **Jornada Nacional de Literatura**, que acontece bianualmente na UPF, com a intenção de formar leitores que apreciem o texto literário e envolvam-se com linguagens peculiares às diferentes manifestações culturais, como o teatro, a música, a pintura, a arquitetura, a fotografia e a dança. As Jornadas Literárias de Passo Fundo, marcadas pelos maiores debates literários da América Latina, acontecem desde 1981, envolvendo escritores, intelectuais, pensadores e artistas, além de milhares de leitores. A movimentação literária de formação de leitores, promovida pela UPF e pela Prefeitura de

Passo Fundo, levou o governo federal a conferir a Passo Fundo o título de **Capital Nacional da Literatura**<sup>134</sup>.

A seguir, apresenta-se os eventos relacionados à Jornada e o número participantes das Jornadas em 2011 e 2013.

**Tabela 23- Eventos da Jornada de Literatura, nº de visitantes - 2011 a 2013**

JORNADA DE LITERATURA	NÚMERO DE PARTICIPANTES – 2011	NÚMERO DE PARTICIPANTES – 2013
Jornada Nacional de Literatura	5.300	5.000
Jornadinha Nacional de Literatura	18.600	18.000
Jornight	1.500	2.000
<b>Total</b>	<b>25.400</b>	<b>25.000</b>

Fonte: elaborada com base em Relatórios da UPF (2011) e site da Jornada (2013)

Cabe salientar que a Jornadinha destina-se ao público infanto-juvenil, e a Jornight tem como foco alunos de cursos tecnológicos e do EJA (Educação para Jovens e Adultos) e universitários do 1º e 2º semestres, especialmente para os jovens na faixa de 15 e 25 anos. Um dos projetos da Jornada Nacional de Literatura é o Mundo da Leitura nas Escolas Municipais, o qual tem entre seus objetivos ampliar as oportunidades de inserção social em parceria com a Prefeitura Municipal, estimular os professores a incluir novas ferramentas de aprendizagem em sala de aula e avaliar a apropriação por professores e alunos das escolas municipais do conteúdo de materiais produzidos no Centro de Referência de Literatura e Multimeios e UPFTV.

Além dos canais institucionais de interlocução entre os programas de PG e a comunidade, como a Jornada de Literatura, optou-se por captar as vozes dos mestres egressos e gestores quanto à interlocução. Também fez-se um levantamento das dissertações produzidas desde a criação dos programas até 2013 por linha de pesquisa<sup>135</sup>.

Ao avaliar dados concernentes às dissertações produzidas durante o período da instalação do PPGL até 2013, observa-se as produções de dissertações por linha de pesquisa. A figura a seguir reflete esse cenário:

<sup>134</sup> Título concedido em 2006, por meio da Lei Federal nº 11.264.

<sup>135</sup> Salienta-se que esse levantamento não estava disponível nos programas de PG. A disponibilização das dissertações é divulgada por ano. Para reunir tais dados, foi necessário observar cada dissertação e seu orientador e, após, associá-lo à linha de pesquisa pertencente.

**Figura 7- N° de dissertações do PPGL na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do texto e do Discurso - 2005 a 2013**



Fonte: Bordignon (2013)

Na linha de pesquisa *Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso*, no período de 2005 a 2013, foram defendidas 29 dissertações. A maior quantidade de dissertações produzidas foi em 2011, em número de oito, e, no ano de 2006, foi produzida somente uma dissertação.

A seguir, apresenta-se as dissertações produzidas na linha de *pesquisa Produção e Recepção do Texto Literário*. A figura demonstra a realidade:

**Figura 8 - N° de dissertações do PPGL na linha de pesquisa Produção e Recepção do texto Literário - 2005 a 2013**

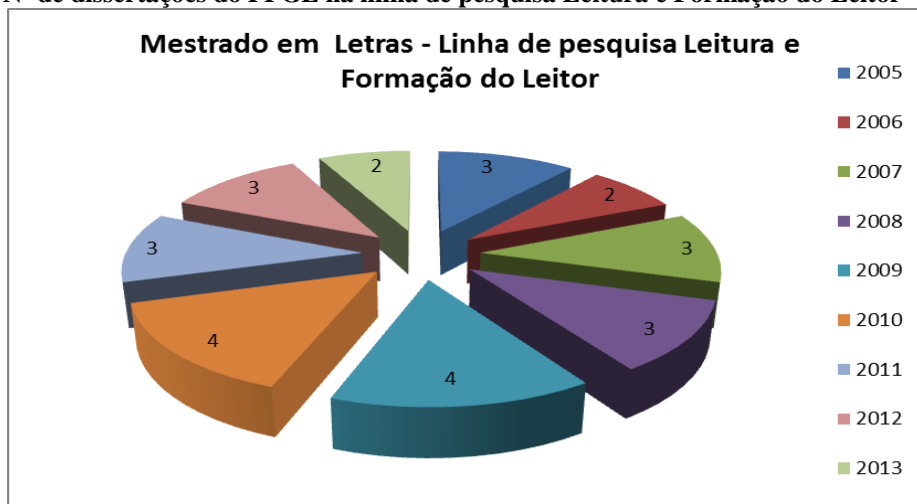


Fonte: Bordignon (2013)



Na linha de pesquisa *Produção e Recepção do Texto Literário*, no período de 2005 a 2013, foram defendidas 21 dissertações. O maior número de defesas ocorreu em 2006, com quatro dissertações, e nos anos de 2007 e 2012 foram produzidas, em cada ano, uma dissertação.

**Figura 9 - N° de dissertações do PPGL na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor - 1999 a 2013**



Fonte: Bordignon (2013)

Na linha de pesquisa *Leitura e Formação do Leitor*, no período de 2005 a 2013, foram defendidas 27 dissertações. A maior quantidade de trabalhos produzidos foi nos anos de 2009 e 2010, com quatro dissertações, e nos anos de 2006 e 2013 foram produzidas em cada ano duas dissertações.

No período de 2005 a 2013, no Mestrado em Letras, nas três linhas de pesquisa foram defendidas 77 dissertações, sendo que a linha de *Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso* tem a maior quantidade de dissertações defendidas.

O **Programa de Pós-Graduação em Envelhecimento Humano** foi o primeiro programa interdisciplinar da UPF, sendo recomendado pela Capes no ano de 2008. Sua primeira turma teve início em março de 2009. O curso possui concentração em envelhecimento humano, saúde e sociedade, sendo constituído por duas linhas de pesquisa: *Aspectos educacionais e psicossociais do envelhecimento humano* e *Aspectos biológicos e culturais do envelhecimento humano*. Até dezembro de 2012, foram defendidas 51 dissertações.

Quanto à origem do programa, os gestores se pronunciaram:

Foi o dar-se conta de um grupo de professores, o dar-se conta da questão do envelhecimento humano e populacional em um dado momento, eu acho que as origens foram nas décadas de 1990 e em 2005 sistematizou o grupo que começou a pensar a proposta literalmente. Mas as origens vêm mesmo do *lato sensu* que nós tínhamos, um programa em gerontologia social (...). Conhecemos alguns expoentes que estudavam o envelhecimento, a questão da gerontologia e fomos discutir a questão do envelhecimento, e, junto a esse grupo, existia também naquele momento um movimento nacional com influências da comunidade internacional (G6).

Nós temos a questão que hoje, aos 60, aos 65 anos, se é considerado velho, mas é uma pessoa que de forma geral tem todas características, todas possibilidades de participar do mercado de trabalho, então, a motivação básica é um campo novo de estudo, nunca nos interessamos tanto pelo envelhecimento, como agora. (G 5).

A longevidade da população parece contribuir para alimentar os próprios sistemas educativos, que, segundo Almeida e Vieira (2010), geram um florescer no mercado de formação dirigido a essa parcela de público. A proliferação de cursos de pós-graduados de mestrado, de doutorado, de atualização e aperfeiçoamento, a expansão de cursos intensivos e de seminários abertos, a criação de universidades de terceira idade, segundo Almeida e Vieira, “são exemplos de um processo de retroação continuada de base escolar, prova da escolarização das sociedades contemporâneas” (2010, p. 146). A longevidade envolve temas complexos que exigem o desenvolvimento de um conhecimento baseado em uma perspectiva multidisciplinar. Segundo os objetivos do Programa, a partir de estudos sobre o envelhecer, procura-se transformar esse processo em objeto de saber científico, compreendendo o aumento demográfico e a mudança gerada pela construção social. A área de concentração do programa, Envelhecimento Humano, Saúde e Sociedade, busca justificar os processos de envelhecer, viver e ser saudável, desenvolvido em um enfoque biopsicossocial e numa dimensão educativa do cuidado às pessoas, famílias e grupos. Ao retratarem a questão do envelhecimento, os gestores se pronunciaram:

Nós estamos diante de um fenômeno que é o envelhecimento, todos nós envelhecemos, a questão é que todos nós envelhecemos de maneira diferente, porque o envelhecimento apesar de ser fenômeno estatístico, do IBGE enfim, todos nós contemplamos de uma ou outra maneira, o envelhecimento de uma forma muito pessoal, particular, seja numa casa que ampare velhos, idosos, seja no lar, na família. (G 5).

Quando nós estudamos envelhecimento, cometemos dois erros, o primeiro erro é que usamos os idosos apenas como objeto de pesquisa, nós vamos lá pesquisamos, entrevistamos fizemos nossa dissertação e pronto. Aí estaria exatamente o elo de nós fazermos a extensão. (...) O segundo aspecto que eu queria ressaltar, existe na questão nacional e internacional uma questão metodológica. Eu não posso transformar um conjunto, grupo de pessoas sob uma perspectiva quantitativa, eu preciso necessariamente trabalhar sobre ótica qualitativa, nós não falamos em qualidade de vida, como eu vou quantificar qualidade de vida. Esse é um problema que nós todos de certa forma enfrentamos. (G5).

O aluno vem com a problemática de sua região, na sua experiência de vida ou profissional no seu município (...) Este trazia a problemática local e levava para a comunidade os resultados. (...) tínhamos o pessoal da Secretaria da Educação, da Saúde assistindo a dissertação. (G 6).

Uma das formas de interlocução do Programa de PGEH com a comunidade é o **Centro Regional de Estudos e Atividades para Terceira Idade (Creati)**, que foi criado em 1990 e caracteriza-se por ser uma universidade aberta de educação permanente, de caráter interdisciplinar e intergeracional. Oferece oportunidade àqueles que desejam aprender a aprender ao longo de toda a vida, assistindo e procurando fazer interagir as três gerações – jovem, adulto e idoso. Realiza ações que ofereçam caminhos para a promoção e a valorização do idoso como agente do processo de sua história, que (re)constrói sua identidade no exercício da cidadania.

Com mais de 1.100 alunos matriculados em Passo Fundo e 350 nos *campi* de Carazinho, Soledade e Lagoa Vermelha, o Creati cumpre a proposta de interlocução entre as diversas gerações, atendendo alunos a partir dos sessenta anos, distribuídos nas 21 oficinas desenvolvidas, como informática, ioga, inglês, espanhol, diversas modalidades de ginástica, artesanato, arteterapia, dança e canto. Entre os seus objetivos, está o constituir-se num espaço de investigação dos problemas emergentes da área do envelhecimento, articulando-se com os projetos intra e extra institucionais, tais como linhas de pesquisa do Mestrado em Ciências do Envelhecimento Humano e demais unidades da Universidade de Passo Fundo e outras instituições. Objetiva, ainda, promover diálogo permanente entre os saberes construídos nas universidades e nos diferentes contextos do envelhecimento humano, visando à coletiva superação de problemas e buscando o crescimento científico, social e ético de todos os envolvidos; oportunizar aos acadêmicos espaços para realização de atividades extensionistas, conforme as diretrizes da instituição. A contribuição social situa-se em melhorar a qualidade de vida e inserção social. Os alunos do Creati mudam seu perfil estigmatizado de velhice, quebrando preconceitos e prevenindo patologias advindas do isolamento social, do abandono

familiar e de todas as perdas e limitações inerentes a esse ciclo de vida, pois participam de diversas oficinas direcionadas às necessidades específicas de cada um.

A tabela a seguir demonstra o número de oficinas e total de alunos nos anos de 2011 e 2012.

**Tabela 24- CREATI e Campus, nº de oficinas e total de alunos - 2011/2012**

CAMPUS	NÚMERO DE OFICINAS 2011	TOTAL DE ALUNOS 2011	NÚMERO DE OFICINAS 2012	TOTAL DE ALUNOS 2012
Passo Fundo	20	1209	19	880
Carazinho	11	204	9	124
Lagoa Vermelha	4	160	4	106
Soledade	6	48	-	-
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>1621</b>	<b>32</b>	<b>1100</b>

Fonte: elaborada com base em Relatórios da UPF (2011/2012)

Nota: o símbolo – indica a não existência deste centro desde 2012 no município de Carazinho

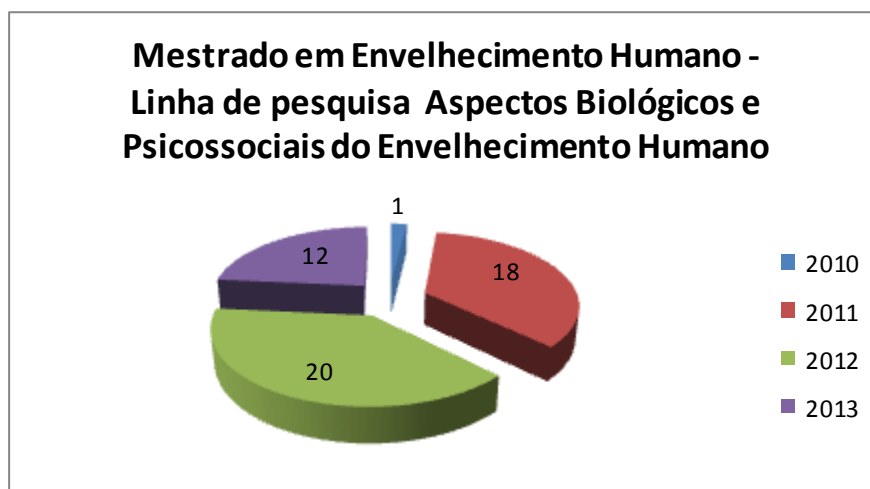
Nota-se que o CREATI iniciou suas atividades vinte anos antes que as primeiras dissertações do PPGEH fossem defendidas. Um gestor se manifesta quanto a essa interlocução, dizendo:

São necessárias mudanças importantes no CREATI, maior reaproximação entre o CREATI e o Mestrado.(...) Pensar em processos de gestão é fundamental.(...) Colocar as vozes em sintonia, ainda que às vezes haja *discintonia*. É necessário a produção de sentido. (G 8).

O CREATI constitui-se em um programa de universidade aberta, segundo Comin (2013), de educação permanente não formal, envolvendo questões de políticas sobre o envelhecimento humano e saudável pela prática de processos solidários.

Ao realizar o levantamento das dissertações produzidas no PPGEH no período de 2010 e 2013, percebe-se o seguinte panorama:

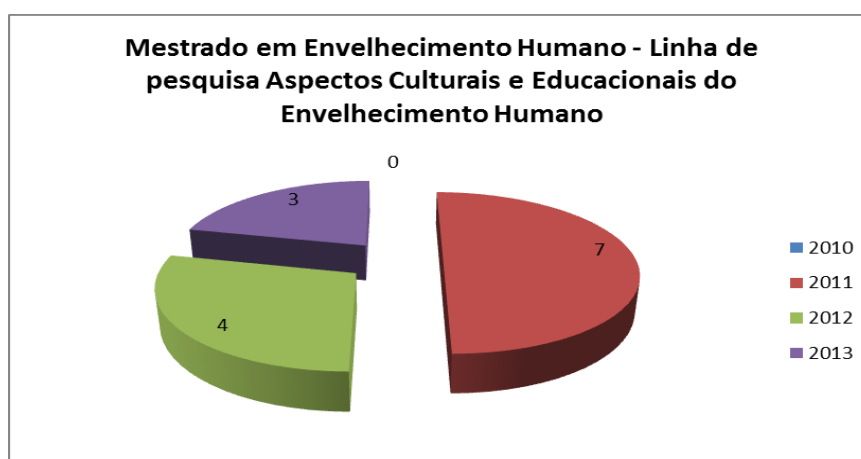
**Figura 10 - N° de dissertações do PPGEH na linha de pesquisa Aspectos Biológicos e Psicossociais do Envelhecimento Humano - 2010 a 2013**



Fonte: Bordignon (2013)

De 2010 a 2013 foram defendidas *51 dissertações* na linha de pesquisa Aspectos Biológicos e Psicossociais do Envelhecimento Humano. No ano de 2012, aparece a maior concentração de dissertações no total de vinte e a menor concentração ocorreu no ano de 2010, com uma dissertação produzida.

**Figura 11 – N° de dissertações do PPGEH na linha de pesquisa Aspectos Culturais e Educacionais do Envelhecimento Humano - 2010 a 2013**



Fonte: Bordignon (2013)

De 2010 a 2013, foram defendidas *14 dissertações* na linha de pesquisa Aspectos Culturais e Educacionais do Envelhecimento Humano. No ano de 2011, aparece a maior concentração de dissertações, no total de sete, e a menor concentração ocorreu no ano de 2010, com três dissertação produzidas.

No período de 2010 a 2013, no Mestrado em Envelhecimento Humano, nas duas linhas de pesquisa foram defendidas *65 dissertações*, sendo que a linha Aspectos Biológicos e Psicossociais do Envelhecimento Humano teve mais dissertações defendidas.

**O Programa de Pós-Graduação em Educação** iniciou suas atividades em agosto de 1997. Segundo o regimento o Programa, objetiva a formação de profissionais que atuam ou pretendem atuar em diferentes áreas da Educação, oportunizando-lhes a elaboração de elementos teórico-metodológicos necessários à pesquisa educacional e condições para a produção e a difusão de conhecimentos que esclareçam questões educacionais relevantes para a sociedade e que permitam a formulação de proposições articuladas a propostas de intervenção educativa. Agrega três linhas de pesquisa. Na linha *Fundamentos da Educação*, o objetivo é manter atualizadas as contribuições de diferentes campos do conhecimento para a área da educação, tendo como conhecimento articulador a filosofia. Na linha *Processos educativos e linguagem*, estuda-se em que medida as diferentes formas de linguagem produzidas historicamente pelos seres humanos permitem compreender os processos educativos que se estabelecem em diversos espaços e tempos e analisar o potencial dessas diferentes formas de linguagem quando intencionalmente consideradas instrumentos de transformação da pessoa. A terceira linha de pesquisa, *Políticas Educacionais*, aborda questões e proposições relativas às ações do Estado, dos poderes públicos e de movimentos e organizações da sociedade civil sobre os rumos da educação.

Desde a implantação do curso em nível de mestrado até dezembro de 2012, o Programa formou 342 mestres em Educação. Quanto às origens e motivações iniciais do PPGEdu, um gestor se manifesta:

A Faculdade de Educação sempre se preocupou e ocupou com a questão da formação de professores e com questões que envolvem os sistemas de ensino e, de modo especial, a escola. Seu envolvimento com a qualificação e titulação dos docentes ocorre desde a origem e tem marcado sua trajetória. A medida que o trabalho com a formação dos professores foi progredindo, o desafio da investigação sobre os diferentes fatores que envolvem tal processo foi exigindo uma maior atrelamento com a pesquisa. A partir de meados dos anos 80, soma-se a essa necessidade as exigências das políticas públicas que passam a exigir uma maior qualificação dos cursos de graduação, propondo como uma das alternativas a criação dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* e a intensificação da pesquisa educacional. Isso levou a Faculdade de Educação a propor, em 1984, o plano de formação docente, que tinha como principal objetivo a criação de um curso de pós-graduação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa. Tal processo possibilitou o surgimento do projeto de mestrado em educação em 1997 e do doutorado em 2012. ( G 3).

O processo de maturação da pesquisa na Faculdade de Educação possibilitou a criação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Esse processo consolidou-se devido a alguns fatores: a presença de alguns “intérpretes” (na perspectiva de Bauman), como pessoas-chave e a *trajetória da pesquisa ligada à extensão*. Houve um movimento interno e também externo na influência da política educacional nacional. Isso fica expresso na seguinte fala de um gestor:

No final de 1980 início de 1990, houve um investimento na Pós-Graduação. Na Faed, havia uma trajetória de pesquisa ligada à extensão, intervenção da Faed na formação no âmbito da graduação e da formação continuada. O Centro Regional de Educação expressa isto. Havia pessoas (estas fazem o movimento) com capacidade de liderança (padre Eli, a professora Solange Longhi) e ideias de fazer extensão como um processo vivo de pesquisar, estudar e intervir nos processos de formação. A origem do programa se deve a confluência de vários interesses. Havia um ambiente interno - pessoas indo e voltando trazendo interesses de pesquisa em pós-graduação.(...) Mas teve influência da política nacional. A necessidade de interiorização da PG aparecia como meta. Ecoava em uma política nacional de expansão da Pós-graduação no Brasil.(G 4).

Uma preocupação do Mestrado em Educação é a interlocução com as escolas, em especial com a escola pública. Os gestores assim revelam:

Há uma preocupação grande em trazer as demandas da escola, em especial da pública e do confronto mais geral e da vida das pessoas em seu cotidiano, que buscar soluções (...). O conhecimento vem da pesquisa, seja na formação inicial, continuada, orientações de pesquisa. Penso que muito mais que buscar soluções é conhecer esta problemática nos contextos mais amplos. Produzimos indicadores de soluções,(...), mas falta uma mediação entre a nossa produção e a escola. (G 4).

Vínculo sistemático com os desafios e problemas regionais, embora cada vez mais se perceba questões regionais sendo fortemente influenciadas por questões globais e internacionais (G 3).

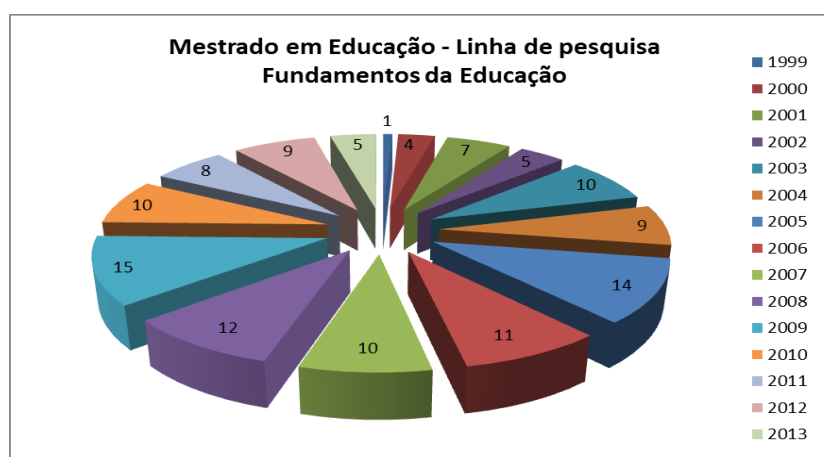
Outra questão em destaque é a própria formação. Um gestor se manifesta:

É importante a Universidade ter o ciclo completo.(...) A FAED é o exemplo mais interessante que consegue juntar em uma sequência lógica, a graduação, suas especializações, seu mestrado e o doutorado.(G 7).

Uma das formas de interlocução do PPGEDU com a comunidade é o **Centro Regional de Educação**, criado em 1970 e que, nessa época, já conduzia estudos e pesquisas sobre a realidade da educação regional, conforme mencionado anteriormente.

Ao realizar a configuração das linhas de pesquisa, no que diz respeito à quantidade de dissertações produzidas no decorrer dos 15 anos de existência, obtém-se o seguinte panorama:

**Figura 12 - Nº de dissertações do PPGEDU na linha de pesquisa Fundamentos da Educação - 1999 a 2013**



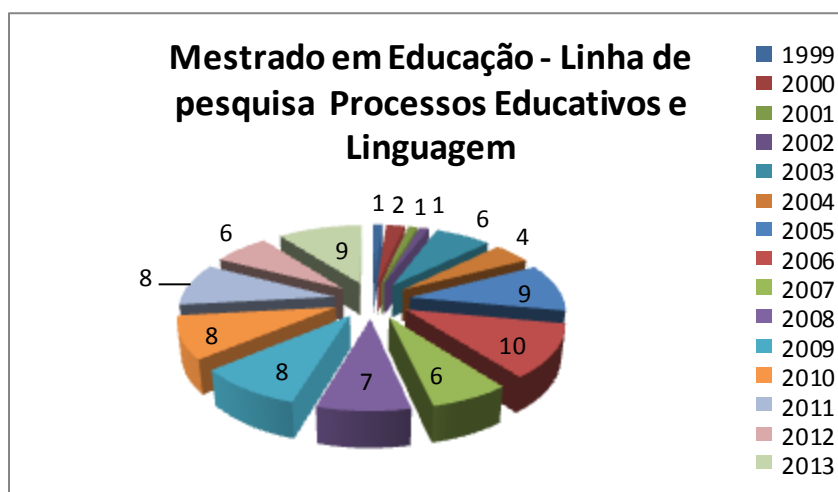
Fonte: Bordignon (2013)

De 1999 a 2013, foram defendidas *130 dissertações* na linha de pesquisa *Fundamentos da Educação*. No ano de 2009, aparece a maior concentração de dissertações, no total de 15, e a menor concentração ocorreu no ano de 1999, com uma única defesa.

Quanto à linha de pesquisa *Processos Educativos e Linguagem*, o panorama que se apresenta é:



**Figura 13 - N° de dissertações do PPGEDU na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem - 1999 a 2013**



Fonte: Bordignon (2013)

Na linha de pesquisa *Processos Educativos e Linguagem*, no período de 1999 a 2013 foram defendidas *86 dissertações*. A maior quantidade de dissertações produzidas foi em 2006, com dez defesas, e nos anos de 1999, 2001 e 2002 foi produzida, em cada ano, uma dissertação.

Na linha de pesquisa *Políticas Educacionais*, o panorama das dissertações produzidas está expresso na figura a seguir:

**Figura 14 - N° de dissertações do PPGEDU na linha de pesquisa Políticas Educacionais - 1999 a 2013**



Fonte: Bordignon (2013)

Na linha de pesquisa *Políticas Educacionais*, de 1999 a 2013 foram defendidas *108 dissertações*. O maior número de trabalhos produzidos ocorreu em 2002, com 12 dissertações e o menor número foi em 1999, com duas defesas.

No período de 1999 a 2013, no Mestrado em Educação, nas três linhas de pesquisa foram defendidas 324 dissertações, tendo a linha de *Fundamentos da Educação* a maior quantidade de dissertações defendidas.

O **Programa de Pós-Graduação em História** iniciou suas atividades em agosto de 1998, com a área de concentração em História Regional. O PPGH, com área de concentração em História Regional, congrega três linhas de pesquisa: *Política e relações de Poder, Espaço, economia e sociedade* e *Cultura e patrimônio*. A primeira agrega as pesquisas sobre relações políticas e representações culturais, nos âmbitos regional, nacional e internacional, nas dimensões amplas que compreendem o fazer histórico contemporâneo. A segunda enfoca os processos de ocupação do espaço e formas societárias; relações e conflitos sociais, econômicos e simbólicos nas dimensões regionais e inter-regionais; comunidades nativas, formação da sociedade luso-brasileira e ibero-americanas. Até dezembro de 2012, foram defendidas 203 dissertações. O regimento do programa apresenta como área de concentração a História Regional, que não se refere a abordar o regional estanque em si mesmo, mas, sim, como um veículo para uma leitura do "regional" por meio de uma análise que reconheça a complexidade da realidade concreta e suas representações, sem, contudo, perder de vista o modo como as regiões se articulam com as diferentes dimensões dos sistemas que as contêm.

A respeito da área de concentração História Regional, um gestor se manifesta desta forma:

A nossa área de concentração, que é história regional, tem como objeto de pesquisa alguns temas, que são regionais, locais, mas essa perspectiva é sempre vista em articulação com a escala mais ampla do conhecimento, ou seja, com articulações com a história nacional ou mesmo com a história internacional, porque essa nossa situação que quase é uma situação de fronteira com Rio Grande do Sul com países do Prata, ela nos dá também temáticas que são muito afeitas a essa área e logo a articulações internacionais. (G 1)

Ao responder sobre a origem e motivações iniciais do Programa PGH, um gestor se manifestou:

Em 1990, o nosso curso começou a pensar em ser instituído, em 1996, então, teve uma influência muito grande dessas políticas nacionais tanto da posição da CAPES de ampliar o número de mestrados, várias instituições no país afora, e não só aquelas centradas no eixo sudeste das principais capitais do sul, mas também por uma política da UPF. Eu destaco a vice-reitoria da professora Tania que, na época, ela entendeu esse contexto de forma muito lúcida, ela estabeleceu metas de capacitação docente, para os professores UPF, então muitos professores saíram no final dos anos 80 e início dos anos 90 para fazer seus mestrados e doutorados e isso fez toda a diferença para nossa Universidade. (G 1).

Cabe destacar que o PPGH conta com uma estrutura de apoio caracterizada pelo Arquivo Histórico Regional (AHR) e os seguintes núcleos: de Documentação Histórica, de Estudos em História Regional e Relações Internacionais, de estudos em História Regional e Relações Internacionais, de Estudos em História da Bacia do Prata, de Pré-história e Arqueologia, de Estudos de Memória e Cultura e de Estudos da História da Imigração. Para melhor evidenciar os núcleos e seu acervo documental e abordagens, apresenta-se o quadro a seguir:

**Quadro 21- Núcleos ligados ao PPGH, acervo documental e abordagens**

<b>Núcleo</b>	<b>Acervo Documental e abordagens</b>
Núcleo de Documentação Histórica	História do Brasil e da Bacia do Prata
Núcleo de Estudo em História Regional e Relações internacionais	História Regional
Núcleo de Estudos em História da Bacia do Prata	Estados nacionais da bacia do Rio da Prata: Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai, do século 16 ao século 21
Núcleo de Pré-História e Arqueologia	laboratório com espaço físico específico no AHR para armazenamento e pesquisa de acervos arqueológicos, desenvolvimento de atividades educativas através de cursos, palestras e demais atividades de educação patrimonial
Núcleo de Estudos de Memória e Cultura	problemáticas e propostas de pesquisa desenvolvidas na área das Ciências Humanas
Núcleo de Estudos da História da Imigração	processo de imigração e colonização alemã no Rio Grande do Sul e os seus desdobramentos econômicos, sociais, políticos, religiosos, educacionais e culturais; a construção e reconstrução de identidades étnicas; a relação Brasil-Alemanha durante a II Guerra Mundial

Fonte: elaborado com base em relatórios da UPF (2012)

O Arquivo Histórico Regional (AHR)<sup>136</sup> iniciou suas atividades com a denominação de Museu e Arquivo Histórico Regional, em 1984. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História da UPF e ao curso de graduação em História, servindo de local de guarda e conservação e, sobretudo, de laboratório para pesquisadores da cidade e região, vetor para a produção do conhecimento. A criação e manutenção do arquivo derivam justamente da preocupação com a preservação de conjuntos documentais de Passo Fundo e região e com a sua mobilização para a pesquisa acadêmica.

Pode-se destacar, dentro do acervo guardado pelo Arquivo Histórico Regional, a presença de atas, correspondências, intimações, processos, alvarás, certidões e atestados referentes ao Juizado de Paz, a partir de 1834, e à Câmara Municipal de Passo Fundo, desde 1857. Essa documentação constitui os fundos de pesquisa mais antigos do município de Passo Fundo disponíveis à pesquisa. O AHR também abriga documentos referentes à legislação e os relatórios expedidos pela Intendência Municipal no período que antecede a década de 1930. Também há documentação de conhecida relevância, como a que se refere à oitava Inspeção de Terras do Estado do Rio Grande do Sul, de 1917 a 1986, e que abrange documentos desde

<sup>136</sup> Elaborado com base em: Arquivo Histórico Regional. Disponível em: [http://www.upf.br/ahr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=16&Itemid=31](http://www.upf.br/ahr/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=31)

o final do século XIX. Mapas, registros de concessões, plantas de lotes rurais, relatórios, correspondência, documentação funcional e publicações na área de agricultura são alguns dos documentos integrantes desse acervo capaz de contar a história da colonização do norte do Rio Grande do Sul. Destaca-se as produções acadêmicas (dissertações e teses) que utilizaram os documentos do acervo AHR, no período de 2009 a 2012. O quadro a seguir revela essas produções:

**Tabela 25 - Produções acadêmicas que utilizaram os documentos do acervo AHR**

<b>Produções Acadêmicas</b>	<b>Ano</b>	<b>Número de Produções</b>
<b>Dissertações defendidas no PPGH/UPF</b>	2012	3
	2011	4
	2010	3
	2009	3
	2008	9
	2007	3
	2006	7
	2005	8
	2004	3
	2003	4
	2002	6
	2001	3
	2000	2
	<b>Tese defendida na PUC/RS</b>	2009
<b>total</b>	-	<b>59</b>

Fonte: elaborada com base em MHR (2012)

Ao analisar o quadro, percebe-se que, no período de 2000 a 2013, do total de 171 dissertações produzidas, 59 utilizaram os documentos do AHR, num índice que representa 34% das produções. Nesse sentido, pode-se inferir a importância deste Arquivo para a comunidade e para a produção de conhecimento por meio da pesquisa.

Ao realizar o levantamento das dissertações produzidas desde a criação do PPGH até 2013, observa-se as dissertações defendidas nas linhas de pesquisa. Com relação à linha de pesquisa *Política e relações de poder*, no período de 2000 a 2013, foram defendidas 66 dissertações. A maior quantidade de dissertações produzidas foi em 2007, com 11 dissertações e, no ano de 2000, foi defendida uma única dissertação.

A figura a seguir revela esses dados:

**Figura 15 - N° de dissertações do PPGH na linha de pesquisa Política e Relações de Poder – 2000 a 2013**



Fonte: Bordignon (2013)

Na linha de pesquisa Cultura e Patrimônio, no período de 2000 a 2013, foram defendidas 31 dissertações. A maior quantidade de dissertações produzidas foi em 2011, com sete trabalhos, e, no ano de 2000, foi defendida uma dissertação.

A figura a seguir revela esse panorama:

**Figura 16 - N° de dissertações do PPGH na linha de pesquisa Cultura e Patrimônio – 2000 a 2013**



Fonte: Bordignon (2013)

Na linha de pesquisa *Economia, espaço e sociedade*, no período de 2000 a 2013, foram defendidas 74 dissertações. A maior quantidade de dissertações produzidas foi em 2008, com 14 dissertações e, nos anos de 2000 e 2013, foram produzidas, em cada ano, três dissertações.

A figura a seguir ilustra o panorama:

**Figura 17 - N° de dissertações do PPGH na linha de pesquisa Economia, Espaço e Sociedade - 2000 a 2013**



Fonte: Bordignon (2013)

Analisando os gráficos, evidencia-se que no período de 2000 a 2013, no PPGH, nas três linhas de pesquisa, foram defendidas *171 dissertações*, possuindo, a linha Economia, Espaço e Sociedade, a maior quantidade de dissertações defendidas.

Uma das estruturas ligada ao PPGH, o Museu Histórico Regional (MHR) foi criado em 1977 e reaberto à comunidade em 1996, o que foi potencializado por convênio entre a Prefeitura Municipal de Passo Fundo e a Fundação Universidade de Passo Fundo. É administrado pela UPF e vinculado à Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. O museu é compreendido como um espaço de salvaguarda de acervo que se constitui de múltiplas memórias correspondente à cidade, à região e de diversos grupos culturais, tendo como finalidade apresentá-las por meio de exposições temáticas de curta e longa duração e como expressão socializadora e educativa, cumprindo sua função social, inserindo-se na comunidade, dialogando com esta acerca dos problemas sociais, por meio de exposições, oficinas, palestras, entre outras atividades. Seu acervo é constituído por mais de 6.000 peças, como fotografias, documentos, artefatos arqueológicos, indígenas, numismática, mobiliário, vestuário entre outros, doados pela comunidade.

Com relação às exposições no MHR, estas foram, nos anos de 2011 e 2012, visitadas por vários alunos de escolas da educação básica e do ensino superior e por envolvidos em projetos, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 26 – Escolas, grupos, projetos, nº de alunos/visitantes do MHR em 2011 e 2012

ESCOLA/GRUPO/PROJETO	NÚMERO DE ALUNOS/ VISITANTES – 2011	NÚMERO DE ALUNOS/ VISITANTES – 2012
Escola de Educação Infantil e Creches	37	83
Escola de Ensino Fundamental	833	977
Escola de Ensino Médio	96	693
Curso Superior	68	247
Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos – Neeja e EJA	-	19
Projetos	297	192
<b>Total</b>	<b>1331</b>	<b>2211</b>

Fonte: elaborada com base nos relatórios da UPF (2011/2012)

Nota: o símbolo – significa número não disponível

Percebe-se um grande número de visitantes ao Museu. No ano de 2011, o Museu recebeu a visita de 1.331 alunos e, em 2012, esse número aumentou para 2.211.

Além das exposições e atividades ligadas às escolas, o programa Momento Patrimônio também é coordenado pelo Museu Histórico Regional, pelo curso de História e pelo curso de Jornalismo. Sua execução técnica é de responsabilidade da UPFTV, que busca parceria com as rádios e demais meios de comunicação. Esse projeto também desenvolve uma consciência de embelezamento, limpeza e preservação do espaço público, bem como o desenvolvimento de oficinas de educação patrimonial nas escolas do município de Passo Fundo. Nesse sentido, o desenvolvimento do projeto de extensão Momento Patrimônio é voltado às comunidades escolares, visando conscientizar sobre a importância do patrimônio histórico, cultural e ambiental, bem como atingir os poderes públicos municipais (Executivo e Legislativo), as lideranças empresariais, os diversos segmentos intelectuais e de formação educativa profissional, de pesquisa do município de Passo Fundo e região.

Pode-se concluir, portanto, que a Jornada Nacional de Literatura, o Centro Regional de Educação, o Arquivo Histórico Regional e o Centro Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade constituem-se em *interlocações caracterizadas como mediação*, pois articulam e realizam o processo de socialização das pesquisas, em um processo de retroalimentação, no qual a extensão oxigena as pesquisas e as pesquisas são oxigenadas pela extensão. Direcionando o olhar para as apreciações que sustentam esta tese, ao realizar a análise das dissertações defendidas em 2011 nos mestrados selecionados, foi possível categorizar os tipos de produções e os estudos apontados<sup>137</sup>.

<sup>137</sup> Salienta-se que, no apêndice, encontram-se os quadros das dissertações analisadas em 2011, por Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*; Mestrado em Letras, Mestrado em História, mestrado em Envelhecimento Humano

**Quadro 22 - Tipos de produções e estudos apontados nas dissertações defendidas em 2011**

TIPOS DE PRODUÇÕES	ESTUDOS	
Produções acadêmicas	Ensino superior	Currículo de Pedagogia Expansão do ensino superior: público e privado na educação Educação estética Cultura de mercado no ensino superior Políticas de formação continuada de professores Sujeito adulto universitário
	Educação básica	Ensino de História Gestão escolar em escolas indígenas Gestão democrática escolar Problemas de aprendizagem na escola
Produções teóricas	Filósofo	Immanuel Kant Jean Jaques Rousseau e John Dewey
	Filósofo e cientista político	Pensamento Marxista sobre o Brasil de 1500 a 1822
	Filósofo e educador	Paulo Freire
	Sociólogo	Pierre Bourdieu
	Pediatra e psicanalista	Donald Woods Winnicott
Produções literárias, textuais e linguísticas	Literária	Perspectiva literária da gênese nacional hispano-americana Função enunciativa em histórias em quadrinhos
	Textual	Textos na obra de Charles Kiefer Textos publicitários Formação de leitores Arte de contar histórias Autoria Argumentação
	Linguística	Análise linguística de tiras Relação entre línguas no contexto escolar Saberes das práticas em inglês Imagário docente sobre o ensino da Língua Portuguesa
Produções musicais	Modernismo	Modernismo musical no RS
Produções tecnológicas	Tecnologia e aprendizagem	Tecnologia de rede Escrita literária em blogs Rede de computadores Informática educativa Interações sociais no ambiente virtual de aprendizagem
	Tecnologia e idosos	Presença tecnológica na comunicação intergeracional em idosos indígenas Tecnologias da informação na reabilitação de idosos Espaços eletrônicos e a discursividades sobre transtorno afetivo bipolar
Produções documentais	Documentos históricos	Documentos sobre a escravidão Ação popular no RS
	Documentos jurídicos	Ocorrências policiais contra idosos Processos de crimes contra mulheres Processos provenientes da Justiça do Trabalho
	Documentos sobre a formação docente	Documentos sobre ANFOPE, DCNs sobre a formação docente
	Documentos sobre a imprensa	Imprensa e disputas eleitorais Imprensa e formação de partido político
	Documentos sobre imigração e descendência	Imigração italiana Descendência polonesa
Produções científicas	Artigos científicos	Artigos científicos sobre envelhecimento humano
Produções experimentais	Ensaio clínico	Ensaio in vivo e in vitro*
Produções históricas	Colonização e dinâmica social	Colonização pré-histórica Trapeirismo de mulas e a dinâmica econômica, social e cultural Reassentamento de camponeses atingidos por barragem Relações de sociabilidade entre senhores e cativos
	Conflito histórico	Guerra dos Farrapos
Produções em saúde (Envelhecimento Humano)	Formação e políticas públicas	Perfil dos profissionais em grupos de terceira idade Atendimento fisioterapêutico Currículos e formação dos fisioterapeutas Docente universitário aposentado Formação de recursos humanos no trabalho com indígenas Políticas públicas nacionais, estaduais e municipais de acesso e assistência de saúde para a população idosa

e Mestrado em Educação, contendo linha de pesquisa, título da dissertação, justificativa, tipos de pesquisa e resultados



		Formação inicial e continuada dos profissionais da saúde
	Aspectos biológicos e psicossociais do idoso	Ações e intervenções interdisciplinares no cuidado integral do idoso Condições de vida e saúde dos idosos Hipovitaminose Fatores de riscos cardiovasculares Hospitalização Climatério feminino Automedicação Quedas em idosos Treinamento físico com idosos Violência intrafamiliar Aplicabilidade do direito do idoso na área da saúde

Fonte: Bordignon(2013)

Nota: o símbolo \* ensaios clínicos *in vitro* significa a utilização de organismos como bactérias, fungos e algas e *in vivo* significa a utilização de animais como cobaias (ratos)

Vale destacar que, ao realizar o levantamento das 77 dissertações produzidas, no ano de 2011, nos PPGH, PPGL, PPGEH, PPGEdu, percebe-se uma diversidade de estudos que foram agrupados em tipos de produções: *produções acadêmicas*, voltadas para o ensino superior e para a educação básica; *produções teóricas*, centradas em filósofos, cientistas políticos, educadores, psicanálise; *produções literárias, textuais e linguísticas*, focalizadas na literatura, no texto e na língua; *produções musicais*, concentradas no modernismo musical; *produções tecnológicas*, relacionadas à aprendizagem e aos idosos; *produções documentais*, relacionadas a documentos históricos, jurídicos, formação docente, imprensa, imigração e descendência; *produções científicas*, voltadas para artigos científicos na área do envelhecimento humano; *produções experimentais* com experimentos utilizando organismos vivos microscópicos e animais; *produções históricas*, envolvendo a colonização e a dinâmica social e conflitos históricos; e *produções em saúde*, voltada para a formação dos profissionais e políticas públicas, aspectos biológicos e psicossociais do idoso.

A categorização do tipo de produções demonstra a diversidade de estudos realizados em vários âmbitos. Essas produções se materializam nas dissertações, que são produzidas nos PPG *stricto sensu*, nos cursos de Mestrado.

Nesse sentido, torna-se necessário captar “as vozes” dos mestres egressos dos Programas, dos gestores institucionais, no sentido de saber se o PPG *stricto sensu* estava organizado para conhecer e buscar soluções das problemáticas da localidade e região.

Evidencia-se, pelos questionários, que 89,7% dos egressos responderam que o PPG estava organizado para conhecer e buscar soluções das problemáticas e 10,3% responderam que não há essa perspectiva. A tabela a seguir traduz a justificativa das respostas levantadas, sendo que a maioria dos respondentes aponta para a problemática regional, seguida da qualificação docente e inserção na comunidade.

Tabela 27- Conhecimento e busca de soluções das problemáticas da localidade pelo PPG

CATEGORIAS/RESPOSTAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
• Conhecimento da problemática regional	14	56
• Inserção na comunidade	3	12
• Qualificação docente	4	16
• Tradição histórica	1	4,0
• Negação do conhecimento e da busca (outras preocupações)	3	12
<b>Total de indicações</b>	<b>∑ 25</b>	<b>∑ (100%)</b>

Fonte: questionário com egressos dos PPG da UPF (2013).

A categoria conhecimento da problemática regional fica evidenciada em algumas justificativas:

A própria especificidade do curso aponta para a questão regional. (PPGH 12).

O Programa tem tradição histórica na cidade e na região, trabalhando com escolas públicas e privadas.(PPGL 12).

As linhas de pesquisa e os professores tinham atuações na região. (PPGEDU 02).

As pesquisas eram focadas no conhecimento sobre a realidade regional na busca da prevenção. (PPGEH, 21).

Temos casos de municípios que o estudo era de alguém que trabalhava no próprio município e trazia a problemática, estudava e voltava para o município. (G 6).

Percebe-se que a categoria do conhecimento da problemática regional converge para dois aspectos: *institucional* – especificidade do curso, linhas de pesquisa e *profissional* – professores da instituição com atuação na região e a profissão dos egressos dos Programas.

No que diz respeito às origens da pesquisa/dissertação, 39,3% apontaram como aspirações na trajetória pessoal, 32,1% aspirações na trajetória pessoal e aspirações, objetivos e/ou exigências da sua trajetória acadêmica e 28,6 % aspirações, objetivos e/ou exigências da sua trajetória acadêmica.

A justificativa para a origem da pesquisa/dissertação é expressa na tabela a seguir:

Tabela 28 - Justificativa da origem da pesquisa/dissertação

CATEGORIAS/RESPOSTAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
• Inquietações, vivências e expectativas	11	42,3
• Continuidade de estudos e fortalecimento na atuação profissional	8	30,8
• Aspirações enquanto cidadão e profissional	7	26,9
<b>Total de Indicações</b>	<b>∑ 26</b>	<b>∑ (100%)</b>

Fonte: questionário com egressos dos PPG da UPF (2013).

Em relação à origem nas aspirações na trajetória pessoal, 42,3% dos egressos mestres apontam inquietações, vivências e expectativas, aspirações, objetivos e/ou exigências da sua trajetória acadêmica; 8% dos mestres egressos apoiam suas justificativas na continuidade de estudos e fortalecimento na atuação profissional. Quanto às aspirações na trajetória pessoal e acadêmica, 7% a justificativam centrando-se nas aspirações enquanto cidadão e profissional.

Segundo Severino (2012), a vivência no espaço-tempo da pós-graduação não se restringe à frequência a determinado conjunto de disciplinas, instrumentais ou de conteúdo e à execução técnica de um projeto. Há todo um conjunto de posturas e de procedimentos que são inerentes à atividade científica e que são solicitadas aos alunos. Tais tarefas exigem do aprendiz de pesquisador atitudes e procedimentos marcados pelo rigor, pela serenidade, pela metodicidade e pela sistematicidade e pressupõem, da parte do pós-graduando, maturidade intelectual e maior autonomia em relação às interferências dos processos tradicionais de ensino.

Outro gestor se manifesta sobre as dificuldades e limitações do estudo e da investigação, mas salienta o bom desempenho de alguns egressos:

As condições de formação de pesquisadores e de docentes críticos, criativos, reflexivos é uma tarefa muito difícil. No caso do Programa da Faed-UPF, este processo é dificultado ainda mais pelas limitações, especialmente de tempo para o estudo e a investigação dos alunos do Programa. A redução das mensalidades e a oferta de bolsas têm possibilitado uma pequena melhoria nesse item, mas o desafio continua. Mesmo assim, temos percebido que muitos alunos conseguem obter um bom desempenho e chegam ao reconhecimento na área graças à formação que receberam. (G 3).

Muitos alunos saem do Mestrado e atendem a pressão do mundo do trabalho. (...) Existe uma parcela que se mantém vinculada aos grupos de pesquisa, mas a porcentagem é mínima. Falta acompanhamento dos egressos, o que o mestrado significou na vida desses acadêmicos. Muitos alunos seguiram seus estudos, muitas pessoas das primeiras turmas estão no ensino superior. (G 4).

Na perspectiva dos impactos na formulação e implantação de políticas públicas, 52% revelaram não perceber esses impactos e 48 % dos mestres egressos apontaram para os impactos/repercussões da pesquisa na formulação e implementação de políticas públicas no que diz respeito: às transformações na formação profissional, com 14,8% das respostas; à aplicação dos conhecimentos e à transformação na ação pedagógica, com 11,1% das respostas; à transformação na qualidade de vida, com 7,4%, e na visibilidade com os poderes públicos, com 3,7%. Salienta-se que o fato de os mestres egressos revelarem que não percebem os impactos na formulação e implementação de políticas públicas talvez deva-se ao fato de a conclusão da pesquisa/dissertação ter ocorrido em 2011 e o questionário aplicado em 2013, intervalo relativamente curto para que a formulação e implementação aconteçam. Contudo, é possível perceber movimentos iniciais das políticas públicas, fato definido por Ball (2013) como o contexto de influência, que caracteriza-se no início de tais políticas, com influências globais, nacionais e locais.

Além disso, é importante ressaltar que há uma permeabilidade entre as pesquisas produzidas no âmbito dos mestrados e as políticas públicas educacionais. Os caminhos para essa interlocução não são lineares, nem imediatos. A própria comunicação humana, interpretação e significação, envolvem a subjetividade e o processo histórico social. Ao referir-se sobre a pesquisa e as políticas públicas educacionais, Gatti (2008) salienta que a porosidade entre pesquisa e suas aplicações possíveis nas políticas educacionais também é determinada pela formação dos quadros componentes dos sistemas de ensino. Esses quadros receberam sua formação básica em um determinado tempo e lugar, tendo acesso e lendo uma determinada bibliografia, ou sendo por estas orientados através das exposições de seus professores. As ideias que se formulam pelas pesquisas, estudos, reflexões, ensaios, e que passam para as gerações em formação num dado tempo, bem como no contínuo de seu exercício profissional, são levadas de alguma forma para dentro desse exercício, e suas marcas fazem-se sentir numa temporalidade diferente daquela em que se formou uma base de conhecimentos e formas de pensar determinadas. Então, continua Gatti, “este processo tem aspectos de sucessividade e de simultaneidade, num contexto institucional que é histórico, pessoal e social” (2008, p. 13). A tabela a seguir reflete essa constatação:

**Tabela 29 - Impactos da pesquisa na formulação e implantação de políticas públicas**

CATEGORIAS/RESPOSTAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
• não	14	51,9
• visibilidade com os poderes públicos	1	3,7
• aplicação dos conhecimentos	3	11,1
• transformação na formação profissional	4	14,8
• transformação na ação pedagógica	3	11,1
• transformação na qualidade de vida	2	7,4
<b>Total de indicações</b>	<b><math>\Sigma</math> 27</b>	<b><math>\Sigma</math> (100%)</b>

Fonte: questionário com egressos dos PPGs da UPF que fazem parte do presente estudo (2013).

Alguns egressos assim se manifestam sobre os impactos:

Provocou um repensar a ação pedagógica na rede de ensino. (PPGH 12).

Há um longo caminho a percorrer pelas universidades e pelos profissionais que formam professores. Os impactos são a longo prazo. (PPGL 02).

Conseguí dialogar com o governo municipal sobre a pesquisa e muitas questões foram sendo direcionadas. (PPGEDU 12).

Penso que a minha pesquisa tem impactos sobre a formação dos profissionais da saúde e esta formação é determinante na concepção do envelhecimento e das políticas públicas. (PPGEH 16).

Destaca-se que 51 % dos egressos atribui que sua pesquisa não teve associação com as políticas públicas. Pode-se concluir que a Universidade talvez não tenha o poder de assumir a liderança na formulação das políticas educacionais, mas pode ser um canal de comunicação e reflexão fundamental para esse processo.

Outra questão dirigida aos mestres egressos solicitava a opinião sobre aspectos da pesquisa/dissertação que puderam repercutir na comunidade. Salienta-se que as respostas foram divididas em duas categorias: divulgação e dinamização. A tabela a seguir expressa as respostas:

Tabela 30 - Repercussão da pesquisa na comunidade

RESPOSTAS ENUNCIADAS	NÚMERO DE INDICAÇÕES
<b>Categoria Divulgação</b>	<b>∑5 (16,7%)</b>
• Acesso à pesquisa	3
• Academia	2
<b>Categoria dinamização</b>	<b>∑ 22(73,3)%</b>
• Reflexão, compreensão e transformação da realidade	6
• trabalho docente	5
• melhoria na qualidade de vida	3
• realização de novas pesquisas	2
• formação acadêmica	2
• elaboração de políticas públicas	2
• outros profissionais	1
• aspectos mercadológicos no ensino superior	1
Não teve impactos	∑ 2(6,7%)
Não respondeu	∑ 1 (3,3%)
<b>Total de Indicações</b>	<b>∑30(100%)</b>

Fonte: questionário com egressos dos PPGs da UPF que fazem parte do presente estudo (2013).

Salienta-se que a categoria *divulgação* expressa a propagação da pesquisa/dissertação, refletida no acesso à pesquisa e na acadêmica, representando um percentual de 16,7%. Sobre a categoria *dinamização*, as respostas convergem para os aspectos que a pesquisa dinamizou, desencadeou, tais como a transformação da realidade, o trabalho docente, a melhoria da qualidade de vida, a realização de novas pesquisas, a formação acadêmica, a elaboração de políticas públicas, a outros profissionais, os aspectos mercadológicos no ensino superior. Esses aspectos contabilizam 73,3% das respostas obtidas, o que é um percentual expressivo e reflete a importância da pesquisa.

Ainda, os aspectos elencados nas respostas obtidas revelam que a repercussão das pesquisas/dissertações não apresentam um reflexo instantâneo, rápido, mas um processo **dinamizador, estimulador de outros processos**.

Um número ínfimo de egressos salienta na categoria dinamização, a elaboração de políticas públicas. O que se produz enquanto conhecimento nas reflexões e pesquisas na academia, segundo Gatti (2008), socializa-se não de imediato, mas, em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação.

Em outros estudos, Gatti (1986,1994) analisou em que magnitude pesquisas realizadas nas instituições de ensino superior contribuíram para o desenvolvimento das reformas e

inovações realizadas ou em andamento no sistema educacional, nos níveis fundamental e médio. Ao realizar entrevistas com pessoas vinculadas à Universidade e com o pessoal da Secretaria de Educação, foi possível visualizar os fatores que se atribuem à insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou às inovações do sistema educacional, bem como à pouca utilização das pesquisas educacionais: desvinculação das universidades brasileiras com os níveis básicos de ensino; distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino, falta de contato dos órgãos governamentais com a universidade; o caráter teórico das pesquisas, a inexistência quase total de trabalhos conjuntos; a falta de divulgação dos resultados das pesquisas, as dificuldades dos administradores de ensino de fazer a passagem da teoria para a prática, a rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras, a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais.

Corrobora com as pesquisas de Gatti, a posição de alguns egressos:

O pesquisador precisa integrar-se com seu objeto de estudo de modo que seu trabalho não pereça empoeirado em uma estante de universidade. (PPGH 16).

O caminho é longo. As dificuldades em avançar são muitas. A escola pública caminha e abre-se lentamente para as inovações, pois desacomoda, dá trabalho, exige leituras. Quando se faz mestrado, pode-se e deve-se fazer primeiro um trabalho local para, conseqüentemente, atingir o global. A mudança no local de trabalho exige persistência, paciência, convencimento e argumentação. (PPGL 02).

Longhi (2011) salienta que é muito difícil conciliar a perspectiva de um conhecimento cujo benefício deveria servir a todos, porque esse conhecimento nem sempre é universalmente posto à disposição, visto que o próprio acesso à universidade continua restrito. Os mestres egressos colaboram:

Acredito que possa haver uma interação maior, a comunidade deve conhecer mais as pesquisas desenvolvidas. Acredito que uma interação maior com a comunidade contribuía mais com a implantação de políticas públicas que possam intervir na vida das pessoas. (PPGEDU, 12).

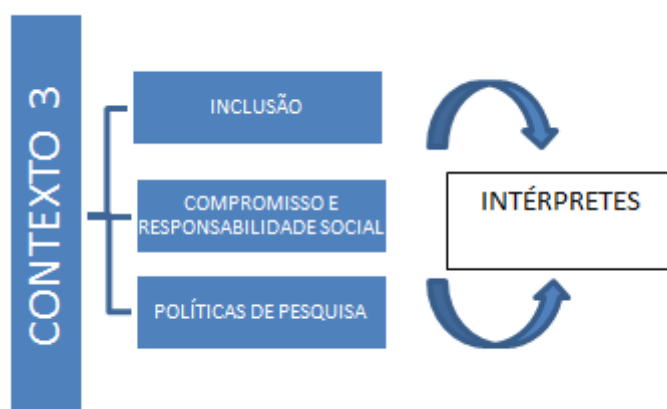
Acredito que ao repensar a formação dos profissionais da saúde em relação às perspectivas sobre o envelhecimento humano, sejam transformadas as teorias e as práticas desses profissionais em relação à comunidade. (...) Penso que esta aproximação entre a formação profissional em saúde e a comunidade é a principal repercussão da minha pesquisa. (PPGH 16).

Todos os aspectos elencados, nos movimentos de mediação para a consolidação da pesquisa, possibilitaram a construção da RedSig da consolidação da pesquisa.

### 5.2 Contexto 3 – Rede de Significações da consolidação da pesquisa na UPF

Observa-se um processo de consolidação da pesquisa na UPF, sustentado e mantido pelas políticas de pesquisa e pelo compromisso e responsabilidade social. Isso permitiu a configuração da Rede de Significações da consolidação da pesquisa na UPF. Nesse contexto, a presença dos *intérpretes* tem caráter alicerçante, uma vez que estes conseguem fazer a tradução da produção do conhecimento para “os outros”. Nesse sentido, a inclusão do outro faz-se sentir. Os intérpretes se caracterizam pelos docentes e discentes dos Programas de PG.

Figura 18 - Contexto 3: RedSig da consolidação da pesquisa da UPF



Fonte: Bordignon (2013)

### 5.3 Movimentos da mediação para projeção

Os movimentos de mediação para projeção têm como itens a interdisciplinaridade e a formação em rede, configurando o contexto quatro – RedSig prospectiva da UPF, articulando-se na possibilidade da criação do observatório das escolas. Diante do estudo realizado até a consolidação da pesquisa, é possível estabelecer a Rede de Significações projetiva da UPF, não no sentido de visionário e ideal, mas no sentido real, no *vir a ser*, a partir dos avanços, possibilidades, desafios, enfrentamentos que este estudo apontou. Nesse ínterim, é possível perceber as especificidades da trajetória desta instituição, percebendo a



comunidade como expressão da sua cultura, como fator fundamental para a busca de elementos significativos que permitam identificar os movimentos expressos em sua teia de significações que a constituem como a Universidade Comunitária.

### **5.3.1 A interdisciplinaridade e formação em rede**

No âmbito escolar, os projetos educacionais têm se mostrado como uma forma de ensino-aprendizagem interdisciplinar, abrangendo trabalhos em grupos, ampliando espaços de participação, problematizando situações e contextos, investigando, pesquisando. São ações que podem ser nomeadas de interdisciplinares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas na resolução nº 4, de julho de 2010, apontam, entre outros artigos, as formas de organização curricular. No artigo III, fica evidente a questão interdisciplinar: escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de *redes de aprendizagem*. No V - organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embasa a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento; VI - entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos.

O artigo 17 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica salienta que no Ensino Fundamental e no Ensino Médio destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. Essas diretrizes reforçam a exigência de uma formação docente interdisciplinar. Segundo Tedesco, “ensinar a pensar sistemicamente, em conjunto com a forma de romper o determinismo social

dos resultados da aprendizagem, é o mais importante desafio educacional que enfrentamos no início do século XXI. (...) Não se trata apenas de uma questão didática, mas de uma questão que afeta todo o desenho curricular”(2012, p. 92).

No âmbito acadêmico, a completa efetivação da interdisciplinaridade requer uma nova composição universitária. Algumas universidades brasileiras já apresentam essa nova composição, por meio do Reuni: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Pampa, entre outras. Essa nova composição, que teve início em 2007, configura-se como uma forma de inovação no ensino superior caracterizada pela flexibilização da estrutura e do funcionamento da universidade. Esforços e atitudes interdisciplinares estão presentes na realidade universitária brasileira.

As palavras de um gestor revelam a presença da interdisciplinaridade, tanto no âmbito escolar como acadêmico:

Os temas da multi, inter e transdisciplinaridade têm feito parte das reflexões e das análises dos professores e alunos do Programa. Desde os anos 80, através dos estudos e reflexões promovidos pelo Centro Regional de Educação e por outros setores da Faed, existe a preocupação com essas temáticas.(G 3).

No que diz respeito à concepção dos mestres egressos sobre o Programa na perspectiva da multi/inter/transdisciplinaridade, 44,8% dos egressos percebem a perspectiva interdisciplinar, 17,2% concebem a perspectiva transdisciplinar, 13,8% a perspectiva multidisciplinar, 10,3% concebem a perspectiva inter e transdisciplinar ao mesmo tempo e 3,4% concebem a perspectiva multi e interdisciplinar. A tabela a seguir reflete a justificativa para tais concepções:

**Tabela 31 - Perspectiva da multi/inter/transdisciplinaridade no PPG *stricto sensu***

PERSPECTIVA	CATEGORIAS/RESPOSTAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
• Multidisciplinar	interdependência entre as disciplinas	4	16
• Interdisciplinar	diálogo e integração	13	52
• Transdisciplinar	interdisciplinaridade ressignificada	3	16
• Multi/interdisciplinar	diálogo na perspectiva teórica	2	8
• Inter/transdisciplinar	possibilidades/fragilidades em torno do objeto	2	8
<b>Total de indicações</b>	<b>5</b>	<b>∑ 25</b>	<b>∑ (100%)</b>

Fonte: questionário com egressos dos PPGs da UPF que fazem parte do presente estudo (2013).

A justificativa para a concepção *interdisciplinar* centra-se na categoria diálogo e integração, com 52% das respostas obtidas no questionário dirigido aos mestres egressos. Na perspectiva *transdisciplinar*, 16% a concebem como interdisciplinaridade ressignificada. Na perspectiva *multidisciplinar*, 16% a concebem como interdependência entre as disciplinas. Ao referir sobre a concepção *multi e interdisciplinar*, 8% justificam o diálogo na perspectiva teórica e na perspectiva *inter e transdisciplinar*, 8% justificam como possibilidades/fragilidades em torno do objeto.

Ao descreverem sobre situações vivenciadas no programa de pós-graduação *stricto sensu* em que se pode perceber a existência da interdisciplinaridade, 50% dos egressos evidenciaram a participação em eventos como seminários, rodas de conversas, colóquios e encontros, 15,4% exemplificaram a perspectiva transdisciplinar como inserção em disciplinas de outras linhas de pesquisa, 15,4% exemplificaram a multidisciplinaridade como troca entre profissionais de diferentes áreas. Na perspectiva *inter e transdisciplinar*, 11,5% exemplificaram como o projeto inicial, as leituras obrigatórias e complementares e 7,7% exemplificaram a perspectiva *multi e interdisciplinar* como experiências vividas entre orientador/orientando, alunos e projetos. O quadro a seguir revela essa questão:

**Tabela 32- Situações vivenciadas no PPG que exemplificam a perspectiva multi/inter/transdisciplinar**

PERSPECTIVA	CATEGORIAS/RESPOSTAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
• Multidisciplinar	“trocas” entre profissionais de diferentes áreas	4	15,4
• Interdisciplinar	Participação em eventos	13	50
• Transdisciplinar	Inserção em disciplinas de outras linhas de pesquisa	4	15,4
• Multi/interdisciplinar	Experiências vividas entre orientador/orientando, alunos e projetos	2	7,7
• Inter/transdisciplinar	Projeto inicial, leituras obrigatórias e complementares	3	11,5
<b>Total de indicações</b>	<b>5</b>	<b>Σ 26</b>	<b>Σ (100%)</b>

Fonte: questionário com egressos dos PPGs da UPF que fazem parte do presente estudo (2013).

Alguns gestores também revelam sua perspectiva frente à multi/inter/transdisciplinaridade:

Forte marca da disciplinaridade que predomina em diferentes escolas e na própria universidade tem dificultado o avanço neste processo. (G 3).

A partir de 2011, o programa passou a ser Programa de Pós-graduação em Letras, com uma única área de concentração, que é Letras, o que temos são três linhas de pesquisa, uma linha de pesquisa que é *leitura e informação do leitor* é linha principal do Programa, na linha *leitura e informação do leitor* nós temos professores da linguística e professores da literatura e nessa linha que é a fusão dessa interdisciplinaridade (G 2).

É interessante estudar o envelhecimento humano com o olhar inter, multi ou transdisciplinar, não é só médico, sociólogo, psicólogo, fisioterapeuta, o educador da educação física, que vai ter uma resposta para o processo, há necessidade de compor este rol de conhecimentos que possam dar conta para interpretar o fenômeno do envelhecimento. (G 5).

A discussão sobre a interdisciplinaridade vem sendo pronunciada há muito tempo. Um gestor revela:

Eu me lembro, nos anos 70/80 era multi nos anos 90 era trans e agora estamos discutindo a meta. Eu não entendi a primeira ainda, a interdisciplinaridade, nós temos aqui estudantes das mais diversas áreas, ou seja, das áreas das ciências duras ou das ciências humanas, nós temos professores da Medicina e da Enfermagem, que são áreas técnicas; a questão toda é: quem vai abrir mão das suas fronteiras, seus limites? Nós, em nome da inter ou multidisciplinaridade, nós até publicamos, porém, temos uma carência muito grande pra discutir qual é o nó que tem que ser desamarrado aqui.(G 5).

Sendo a problematização e a indagação eixos norteadores de uma prática pedagógica interdisciplinar (SILVA, 2009), a pesquisa em programas de pós graduação *stricto sensu* configura-se como uma prática pedagógica interdisciplinar. Nesse sentido, configura-se a interdisciplinaridade como uma das formas de mediação entre a universidade e a comunidade.

Outros gestores expressam suas concepções sobre a interdisciplinaridade:

Também cada vez mais necessário, mas há um contrassenso da CAPES, pois não se consegue criar um programa multidisciplinar se não tiver uma certa característica, nós tínhamos pensando na área de veterinária, em fazer alguma coisa mais aplicada, o biológico que várias pessoas pudessem fazer, mas por termos o corpo docente predominante veterinário, às vezes esse processo estimula, em outras, tolhe. (G 7).

A própria concepção da área de concentração da linha de pesquisa, das emendas, faz estar presente no curso a interdisciplinaridade, e também os alunos vêm de muitas áreas, nós tivemos, por exemplo, alunos que vieram da área de saúde, trabalho de muito destaque de uma enfermeira que trabalhou o sofrimento psíquico dos expurgados da Brigada Militar, ela trabalhou essa questão da psicologia, da saúde, mas ela contextualizou isso historicamente, nós tivemos, por exemplo, engenheiros, arquitetos que vêm com suas problemáticas de pesquisa, de sua própria área, economistas, administradores o pessoal da área do direito, mas que precisam contextualizar isso historicamente, mas, claro, visto que é um programa de PG em História, mas isso tudo vai ser perpassado pela interdisciplinaridade. (G 1).

Eu identifico professores que têm esse perfil, não acho que seja um processo fácil, porque a gente precisa se desconstruir muito para trabalhar inter ou transdisciplinarmente, esse é um processo sofrido, que requer rever-se o tempo todo, sou muito adepta a essa proposta, não consigo mais trabalhar disciplinarmente, não conseguiria trabalhar na minha área só específica, acho que a sociedade precisa disso. Vejo os programas andando nessa direção. (G 8).

O exercício da interdisciplinaridade é laborioso, exige esforços e desconstrução das relações de poder disciplinar, das resistências, da cotidianidade. Isso tudo é expresso pelos gestores:

É um exercício enorme, possibilita a porosidade e a leitura da realidade mais apurada. Não é um processo fácil. Precisa se desconstruir muito. É um processo que precisa rever-se o tempo todo. (G 8).

Ainda existem algumas resistências em sair da disciplina e ir para o exercício da interdisciplinaridade. Se está muito arraigado na área (G 6).

Não sei se no momento da concepção da proposta não tínhamos clareza da inter. O mosaico foi se modelando pelo exercício e no contato com outros programas (G 6).

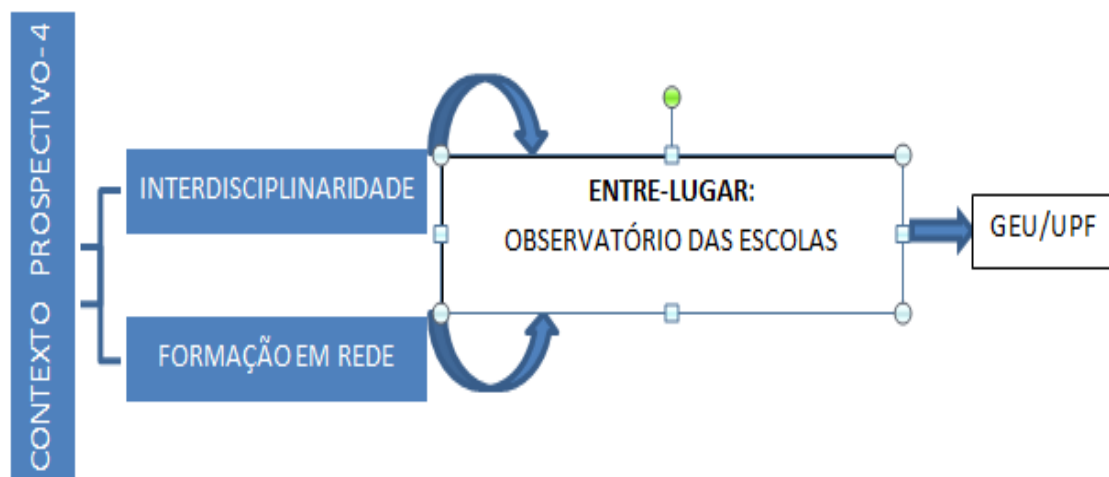
Nas reuniões do colegiado, não havia aderência à interdisciplinaridade, pareciam apêndices (...) e isto, somado às exigências do Programa, levou ao afastamento de alguns docentes.(G 6).

Para você formar um pesquisador em educação, ele tem que ter uma visão ampla do campo. Discussões de cunho gerais, problemas educacionais contemporâneos, o sujeito pesquisador tem que ter a cabeça aberta, mas, no momento da dissertação, tem que aprofundar o tópico. Há um paradoxo. (G 4).

Percebe-se que os movimentos da mediação para projeção, articulados na interdisciplinaridade e formação em rede, permitem a configuração do contexto 4 – da Rede de Significações prospectiva da UPF.

## 5.4 Contexto 4 – Rede de Significações prospectiva da UPF

Figura 19 - Contexto 4: RedSig prospectiva da UPF



Fonte: Bordignon (2013)

Os observatórios – o entrelugar – consubstanciam a complexa rede de relações, que se estabelecem reciprocamente, em movimentos de retroalimentação e formação em rede, sob uma identidade coletiva que se concretiza em ações institucionais. Essas ações institucionais, nomeadas de observatório das escolas, têm como pressupostos a monitorização, a mobilização e o envolvimento institucional entre os PPG *stricto sensu* e o conjunto dos sistemas públicos de educação básica. A monitorização deve construir um processo contínuo de acompanhamento, na medida em que as dinâmicas demográficas, socioeconômicas, de alterações de políticas públicas, mudam constantemente. A monitorização poder-se-ia materializar em um Observatório das Escolas, que “põe em ação” os PPG *stricto sensu* e os sistemas públicos de educação básica, por meio do diálogo, na inferência de ações.

Pela AC e pela RedSig, percebe-se que há um vácuo, uma região entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* e o conjunto dos sistemas educativos que ainda não foi ocupado. Esse vácuo pode ser preenchido por um *entrelugar*, constituído pelo lugar-universidade e pelo lugar-comunidade, estabelecendo relações biunívocas. Este entrelugar se materializa no Observatório das Escolas, acolhido pelo Grupo de Estudos sobre a Universidade de Passo Fundo. Cabe ressaltar que a consciência dos elos que existem com a pesquisa é decisiva para que sejam abertas maiores possibilidades de seu uso intencional na formação do professor (FRANCO, 2000). O processo de pesquisa interliga pessoas,

instituições e comunidade. Severino (2012) salienta que a coletividade na construção do trabalho científico não se limita ao interno da comunidade do programa. É preciso romper os muros da casa, expandir a vivência científica e mergulhar na cultura humana, sincrônica e diacronicamente. Professores e estudantes de pós-graduação precisam ampliar os espaços e os processos de produção do conhecimento, indo além de suas atividades curriculares básicas. Impõe-se um esforço em expandir as referências de interlocução e de intercâmbio, no interior da comunidade científica da área.

Os observatórios têm o objetivo de extrapolar o diálogo entre pares na academia e de proporcionar a comunicação inter-pares e a visibilidade pública do ensino superior. A comunicação possibilita o pensar e agir “junto com”, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de potencialidades das instituições envolvidas nos observatórios e a integração mais efetiva da UPF com a comunidade. Esse envolvimento de instituições permite a articulação com outras instâncias, como os sistemas públicos educacionais por meio das Coordenadorias Regionais de Educação e as Secretarias Municipais da Educação. A formação e a atuação em rede permitem uma participação engajada entre os PPG *stricto sensu* e os sistemas públicos de educação básica, contribuindo para promover intercâmbios científicos e culturais, bem como para a investigação social.

No âmbito visionário, a construção desse entrelugar (observatórios) facilitaria o intercâmbio de saberes e experiências, o mútuo reconhecimento dos estudos, e poderia contribuir também para a criação novos de centros de pesquisa na UPF.

O Observatório das Escolas atingiria três segmentos de interlocução: os cursos de licenciatura, os PPG e a educação básica. Seria uma enriquecedora prática social local, um espaço privilegiado. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação faz parte do *ethos* profissional docente (NÓVOA, 2009).

Os saberes e fazeres da Universidade e dos sistemas públicos de educação básica – o entrelugar (observatórios) – constituiriam um dos pontos de mediação entre a universidade e a comunidade. Esse ponto de encontro permite a inclusão do outro, de forma mais incisiva, com um diálogo mais aderente. Os saberes não são somente do pesquisador, eles somente têm sentido enquanto partilha e somente se perpetuam no diálogo, na mediação.

O Observatório das Escolas constituiria espaços pedagógicos de discussão, de fala e de escuta e de inovação pedagógica. A escuta mobiliza e modifica. “É preciso ter a coragem de começar” (NÓVOA, 2007).

## 5.5 Síntese do entrelaçamento institucional da consolidação da pesquisa e projeção

*O entrelaçamento institucional da consolidação da pesquisa e da projeção* apresenta a categoria movimentos de mediação para consolidação, tendo como itens a inclusão, o compromisso e a responsabilidade social e as políticas de pesquisa, configurando o contexto três - RedSig da consolidação da pesquisa, articulando-se nos **intérpretes**. Para o entendimento desses movimentos, fez-se necessário o entendimento da forma organizativa institucional da UPF, que, em suas instâncias da gestão e do ensino, pesquisa e extensão, oportuniza a participação e a “inclusão do outro”.

As políticas de pesquisa na UPF reforçam a consolidação da pesquisa e são direcionadas ao cuidado ético; ao apoio institucional à capacitação docente; ao fomento, por meio de bolsas aos discentes, seja na iniciação científica ou no âmbito dos PPG *stricto sensu*.

A universidade tem papel primordial no processo de desenvolvimento humano, na produção do conhecimento científico e no compromisso com a comunidade. É urgente que a universidade reflita sobre a sua relação com a sociedade, segundo Lombardi (2003), relação essa que não pode ser uma relação de adaptação e subserviência, mas deve ser de aproximação e distanciamento críticos. Nesse sentido, Szilagyi<sup>138</sup> (2008), ao estudar os cursos de Engenharia Civil de várias universidades, entre elas da UPF, salienta que as diferenças na evolução técnico-científica ocorrem não apenas no curso de Engenharia, mas na instituição universitária, e questiona se os atores projetam no curso o que a instituição vive: reformar-se ou mudar? Se mudar, quais mudanças são necessárias, desejadas e irreversíveis? Se reformar, quais procedimentos, regras, normas capazes de organizar e disciplinar a forma como a universidade deve ser sentida e vivida? Como a universidade pode operar uma ruptura, anunciando práticas novas sem que essas percam a dimensão do “comunitário”?

Na perspectiva de como a universidade pode anunciar práticas novas sem que se perca a dimensão do “comunitário” é que se apresenta esta tese e os movimentos de mediação para essa projeção, que tem, em seu bojo, a interdisciplinaridade e a formação em rede, configurando o contexto quatro – RedSig prospectiva da UPF, articulando-se no **observatório das escolas**.

Ressalta-se, nesse sentido, a importância do aprofundamento da interdisciplinaridade na universidade, pelos docentes, gestores e nas práticas e ações pedagógicas.

---

<sup>138</sup> SZILAGYI, Rosani Sgari. Humanismo e tecnologia nos Cursos de Engenharia Civil. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. A tese analisa e interpreta a evolução técnico-científica do Curso de Engenharia Civil da UFRGS, da UPF e da PUCRS.



Diante do estudo realizado até a consolidação da pesquisa, é possível estabelecer a Rede de Significações projetiva da UPF, não no sentido de visionário e ideal, mas no sentido real, no *vir a ser*, a partir dos avanços, possibilidades, desafios, enfrentamentos que este estudo apontou. Nessa perspectiva, é possível perceber as especificidades da trajetória dessa instituição, compreendendo a comunidade como expressão da sua cultura, como fator fundamental para a busca de elementos significativos que permitam identificar os movimentos expressos em sua teia de significações que a constituem como universidade comunitária

É necessário compreender as concepções da UPF, as problemáticas da localidade e da região, a socialização das pesquisas, as repercussões e contribuições para a comunidade. Esses processos e seus elementos configuram uma rede de significações da Universidade, que se concretiza em uma matriz sócio-histórica. As dissertações envolvem a subjetividade; a socialização dos conhecimentos produzidos não ocorre de forma imediata, como simples assimilação, mas envolve dimensões temporais construída nas relações sociais.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de que a relação entre formação do professor e a produção de conhecimento seja ampliada, considerando a pluralidade de saberes oriundos das ciências da educação, das disciplinas, dos currículos, da experiência, que se articulam de forma mais ou menos coerente na constituição do saber docente (TARDIF, 1991).

É na dinâmica das relações sociais que compreendemos as formas como a comunidade se organiza tendo em vista a cidadania, cuja origem etimológica vem do latim *civitas*, que significa cidade. O cidadão não é somente o habitante da cidade, mas aquele que está interessado no que acontece na sua comunidade. Segundo Covre, a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. “Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo” (2003, p.11). Em tempos mais recentes, a cidadania consiste em um referencial estruturante das políticas educacionais. Becquet (2011) sustenta que há três grandes abordagens da cidadania na Escola. Um modelo disciplinar que se enquadra no projeto republicano, com um modelo jurídico recordando que a cidadania se organiza em torno de deveres e direitos e um modelo político que confere aos alunos a possibilidade de serem representados e participarem da vida escolar. Nesse sentido, ao referenciar a cidadania na universidade, esta converge para três dimensões: a dimensão da cidadania imediata da vida acadêmica, a dimensão da cidadania futura, mais adiante (depois de formado) e a possibilidade da expansão da cidadania aos habitantes da comunidade situada no entorno da

universidade. Nessa dimensão, concentra-se este projeto de tese, tendo como referência as pesquisas produzidas nos PPG e suas relações com a comunidade, podendo ensinar a cidadania.

Martins (2009) salienta que a cidadania, como projeto histórico, procede da confluência das lutas pelo reconhecimento e pela dignidade, pela participação e representação livres e igualitárias e pelo usufruto comum de direitos cívicos, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Tal convergência deve se dar em torno da experiência de um mundo comum, que não pode ser privatizado por indivíduos ou corporações.

A cidadania pressupõe a “inclusão do outro”, que, nas palavras de Habermas, significa “que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro – e querem continuar sendo estranhos” (2007, p. 8). Goergen (2012) salienta que uma das principais tarefas da universidade, em especial da educação, é formar uma nova consciência como condição e fundamento da vivência e da convivência que se expressa hoje como democracia. Não há democracia sem consciência democrática dos cidadãos, dos habitantes da *polis* da *civis* e de mundo internacionalizado de hoje.

## 6 – EM BUSCA DE UMA SÍNTESE CONCLUSIVA: ENTRELAÇAMENTOS REALIZADOS

Pesquisar a universidade comunitária é pesquisar o espaço, os tempos (histórico, presente, projetivo), as necessidades e os desejos dos sujeitos históricos na construção coletiva de um modelo diferenciado no cenário da educação brasileira. O sentido comunitário pressupõe a percepção do “nós” e, em consequência, o vínculo estabelecido de pertencimento, de compromisso, embora esse sentido de pertencimento não exclua as tensões existentes, os desafios. Nesse contexto, pensar os programas de pós-graduação e sua relação com a comunidade é pensar o sentido mesmo da pós-graduação e sua interlocução com o conjunto dos sistemas educativos, com o sistema econômico, social e cultural.

Para melhor elucidação dessa interlocução, optou-se por organizar esta síntese conclusiva em três níveis: o primeiro, de cunho empírico, centra-se nos **resultados da pesquisa**, nas conclusões de ordem metodológica, classificadas em três níveis: divulgação, socialização e apropriação do conhecimento produzido, na cultura institucional e tato pedagógico. O segundo nível, **projetivo**, que necessita de um maior aprofundamento, é classificado em: formação em rede e interdisciplinaridade, e o terceiro nível, por sua vez, caracteriza-se por **pistas regulatórias** para a institucionalização de políticas que efetivem a mediação entre a pós-graduação e a comunidade, especialmente no âmbito das relações com os sistemas educativos. Salienta-se que o aprofundamento no âmbito dos sistemas educativos tem suas raízes na opção de estudar os cursos de Mestrado voltados para a formação docente.

No primeiro nível, **dos resultados de cunho empírico**, é possível inferir que os compromissos de qualquer universidade estão associados ao *compromisso acadêmico*, com a formação de novas gerações; ao *compromisso profissional*, no que tange à formação de novos profissionais, e ao *compromisso institucional*, com a comunidade no seu entorno. As universidades comunitárias, pela sua própria concepção, também têm o compromisso de serem (re) pensadas, em um processo de *ação-reflexão-ação*, em todas as suas instâncias, ou seja, na graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão. Esse modelo de universidade traz em seu bojo a dimensão pública da educação superior. A massa crítica da instituição universitária comunitária se constitui por meio da participação como engajamento, da pesquisa e da interdisciplinaridade.

Esta tese ancorou-se na busca de respostas à problemática de pesquisa, qual seja: *como ocorre a interlocução dos programas de pós-graduação stricto sensu relacionados com*

*a formação docente com a comunidade*, bem como voltou especial atenção às questões de investigação: que ações são estabelecidas para socialização, divulgação e apropriação dos resultados das pesquisas e suas repercussões na comunidade.

A UPF é parte do todo social mais amplo. Os movimentos sócio-históricos, de criação, de mediação para consolidação da pesquisa e de projeção, não se estabelecem longe de contradições, visões de mundo e interesses, instâncias de poder e decisão, mas o que é possível perceber é a sobreposição desses aspectos em detrimento ao sentido de público, sentido que permite a inclusão do outro. Pelo estudo realizado, foi possível estabelecer categorias conceituais voltadas para a comunidade e territorialidade, universidade e pós-graduação. As categorias substantivas que eclodiram após os estudos centram-se nos movimentos sócio-históricos, de criação, de mediação para consolidação da pesquisa e de projeção. Os *movimentos sócio-históricos* possibilitam a configuração de Rede de Significações dos primórdios da UPF, caracterizados pelas lideranças e iniciativas, necessidades e decisões locais, articulando-se no **sentido de público**. Nos *movimentos de criação* da UPF, é possível perceber a produção de fatos, feitos e efeitos, bem como as relações sociais, as questões identitárias e o entrelaçamento territorial do ensino, da pesquisa e da extensão. Esse delineamento permite configurar a RedSig da criação da UPF, articulando-se na **inclusão do outro**. Os *movimentos de mediação para consolidação da pesquisa* apresentam a categoria inclusão, o compromisso e a responsabilidade social e as políticas de pesquisa, configurando o contexto da RedSig da consolidação da pesquisa, articulando-se nos **intérpretes**. Os *movimentos de mediação para projeção* caracterizam-se pela interdisciplinaridade e pela formação em rede, configurando o contexto da RedSig prospectiva da UPF, articulando-se no **observatório das escolas**.

Os **resultados de cunho empírico** também apontaram a *tipologia de interlocução*, caracterizada por três categorias: *introdução, mediação e integração*. A categoria **introdução** caracteriza-se pela *disponibilização* dos resultados das pesquisas/dissertações, pelos *canais institucionais*: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Plano Nacional de Professores da Educação Básica, Parfor, Momento Patrimônio, UPF TV, jornalismo científico, jornal da universidade, biblioteca digital de dissertações, site dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, publicação de livros, revistas, artigos, eventos institucionais e grupos de pesquisa. A categoria **mediação** caracteriza-se pela *socialização* dos resultados das pesquisas/dissertações, por meio dos *canais extensionistas*, relacionados aos Programas escolhidos para este estudo: Jornada Nacional de Literatura – Mestrado em Letras, Arquivo Histórico Regional – Mestrado em História, Centro Regional de Educação – Mestrado em

Educação e Centro Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade – Mestrado em Envelhecimento Humano. Salienta-se que outros *canais extensionistas* também realizam a mediação, mas o foco para este estudo se deu nos elencados anteriormente. A categoria **integração** caracteriza-se pela apropriação dos resultados das pesquisas/dissertações, pelos *canais prospectivos*: observatório das escolas, cujo objetivo centra-se na integração entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* voltados para a formação docente e os sistemas educativos de educação básica, com o intuito da formação em rede de cunho interdisciplinar.

Diante do estudo realizado, até a consolidação da pesquisa, é possível estabelecer a Rede de Significações projetiva da UPF, não no sentido de visionário e ideal, mas no sentido real, no *vir a ser*, a partir dos avanços, possibilidades, desafios, enfrentamentos que este estudo apontou. Os observatórios constituem-se como a tipologia da interlocução classificada como **integração**. Nesse ínterim, é possível perceber as especificidades da trajetória dessa instituição, percebendo a comunidade como expressão da sua cultura, como fator fundamental para a busca de elementos significativos que permitam identificar os movimentos expressos em sua teia de significações que a constituem como a universidade Comunitária.

Nos **resultados da pesquisa**, nas conclusões de ordem metodológica, optou-se por classificar em quatro categorias: *divulgação, socialização e apropriação do conhecimento produzido, cultural institucional e tato pedagógico*.

Na disposição **divulgação, socialização e apropriação do conhecimento**, conclui-se que: há divulgação das pesquisas na comunidade por meio dos canais institucionais – Pibid, Momento Patrimônio, UPF TV, jornalismo científico, jornal da universidade, biblioteca digital de dissertações, site dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, publicação de livros, revistas, artigos, eventos institucionais e grupos de pesquisa. Percebe-se que os resultados das pesquisas tornam-se públicos, não somente entre os pares da academia, mas também na comunidade. Contudo, essa disponibilização pode configurar-se como pouco profunda, rápida, sutil, tênue, constituindo-se dentro da tipologia da interlocução introdutória que conduz a outras formas de interlocução.

Na disposição **socialização do conhecimento produzido**, a extensão configura-se como mediadora, em um processo de retroalimentação. A **extensão** está presente na configuração da pós-graduação *stricto sensu* da UPF, em dois momentos: **estimulador e mediador**. Estimulador, no sentido de que a extensão alimentou a criação dos PPG *stricto sensu*, e mediador em razão de que os PPG se alimentam da extensão. Há uma oxigenação constante e permanente e uma retroalimentação entre extensão e pesquisa na PG *stricto sensu*.

A extensão configurou-se como o enredamento da RedSig, pelo fato de possuir maior capacidade de ser reinstalada na configuração dessa Rede e por estabelecer um campo de significação predominante que articula e em torno do qual as demais significações circulam. A extensão também se articula com a pesquisa ao transformar os dados do campo em produção científica, cujos resultados retornam à comunidade como respostas aos seus principais problemas na forma de novos conhecimentos, produtos, processos ou publicações. A extensão passa a ser campo de pesquisa e de resultados. As relações universidade-comunidade são efetivadas em movimentos de retroalimentação. Essa forma de interlocução, no contexto da tipologia elencada para este estudo, pode ser classificada em **mediadora**, por se caracterizar de forma mais direta, coletiva, conectiva. Ainda no que concerne aos **resultados da pesquisa**, em sua ordem metodológica, pode-se concluir que a Universidade não tem o poder de assumir a liderança na formulação da políticas, mas pode ser um canal de comunicação e reflexão fundamental para tal processo, na visibilidade com os poderes públicos, na aplicabilidade dos conhecimentos e nas transformações na formação profissional, na ação pedagógica e na qualidade de vida. Nesse sentido, a universidade tem papel importante na indução das políticas públicas. Quanto às repercussões da pesquisa na comunidade, estas se efetivam na *divulgação* que expressa a propagação da pesquisa/dissertação, refletida no acesso à pesquisa e na acadêmica e na *dinamização*, como forma potencializadora na transformação da realidade, no trabalho docente, na melhoria da qualidade de vida, na realização de novas pesquisas e na formação acadêmica. Percebe-se que existe uma interface entre a pós-graduação e os sistemas educacionais, mas para se efetivar de fato, é necessário maior amadurecimento científico e interação no ciclo do conhecimento.

Quanto às repercussões das pesquisas/dissertações produzidas nos programas, estas convergem para duas categorias: divulgação e dinamização. A primeira centra-se no acesso à pesquisa e na socialização desta com a academia. Já a segunda possibilitou a transformação da realidade, o trabalho docente, a melhoria da qualidade de vida, a realização de novas pesquisas, a formação acadêmica e dinamizou outros profissionais. Esses aspectos ressaltam o não imediatismo na interlocução, mas um processo que dinamiza, capaz de estimular outros processo.

Na disposição **cultura institucional**, conclui-se que há estímulo permanente para a consolidação da pesquisa, políticas institucionais e fomento para qualificação profissional; construção de gestão participativa por meio de colegiados, congregação e participação comunitária; corresponsabilidade nas decisões e participação como engajamento, força do

coletivo e do caráter comunitário que permite a inclusão do outro; o compromisso coletivo e público com a formação. Existe um encharcamento do caráter comunitário no cotidiano institucional, na gestão, na docência e na construção do conhecimento. Trabalhar para a comunidade, na comunidade, com a comunidade e como comunidade deve-se ao sentido de público que se configurou na inclusão do outro.

Na disposição **tato pedagógico**, conclui-se que há a presença dos intérpretes, constituídos pelos docentes e discentes que “sabem conduzir os outros para a outra margem” por meio do sentido de público e da inclusão do outro. O papel do intérprete é central para a comunicação e atuante “entre” comunidades, sendo este o espaço privilegiado do intelectual-intérprete. Nesse sentido, os intérpretes – docentes e discente dos PPG *stricto sensu* – voltam-se para a promoção do conhecimento e para que sejam evitadas eventuais distorções deste no processo de comunicação, que, por meio da ação comunicativa, do princípio mediador da interdisciplinaridade, traduz o significado de suas pesquisas. Na disposição **formação em rede**, conclui-se que há um vácuo que necessita de preenchimento e que, em um contexto prospectivo, poderia se consolidar nos observatórios das escolas, que ultrapassa as fronteiras organizacionais e institucionais e permite uma dimensão coletiva, colaborativa e de intervenção conjunta nos projetos e processos educacionais.

Na disposição **responsabilidade social**, conclui-se que há entendimento e ações voltadas para tal propósito, mas que poderia haver um forte incremento com a instalação dos observatórios das escolas, no sentido de que a educação superior teria como foco os interesses da comunidade. Poderiam ser estabelecidas, ainda, novas responsabilizações públicas e sociais e novas formas de articulação com os sistemas educativos. Há que se destacar, nesse contexto, o quão produtivo seria fomentar a criação na UPF do observatório das escolas, com o intuito de produzir conhecimento científico em rede, de cunho interdisciplinar abarcando questões que incidem sobre as escolas públicas nas sociedades complexas, pelo seu caráter obrigatório de escolarização de crianças e jovens, apontando indicadores que sinalizem e retratem os desafios das escolas públicas. Similar impacto teria fomentar, monitorar e contribuir nas políticas públicas educacionais, em programas e ações por meio da pesquisa, o que permitiria aos formuladores, implantadores e executores definir metas e objetivos na consolidação de políticas públicas educacionais de Estado e não de governos e que possam avaliar os resultados dessas medidas.

Nesse observatório, poderiam ser criadas linhas de investigação articuladas com as linhas de pesquisa da pós-graduação *stricto sensu*. Assim, a criação do observatório de escolas públicas municipais e estaduais, além da possibilidade de se consolidar como espaço de investigação científica, também caracteriza-se como a oferta de um espaço de intervenção e de serviço à comunidade, expressa na configuração da universidade comunitária. Como escopo dessa estrutura institucional, podem ser contempladas discussões e encontros entre os participantes, quais sejam: professores de diferentes áreas do ensino superior e da educação básica, acadêmicos de graduação e pós-graduação, gestores no âmbito da educação pública municipal e estadual e gestores da educação básica privada, comunidade escolar e acadêmica. A característica principal estaria concentrada no diálogo estabelecido entre a pós-graduação e os sistemas educativos e entre os sistemas educativos e a pós-graduação. Também como espaço, não somente de divulgação do conhecimento produzido, mas de mobilização ativa dos saberes produzidos, configurando-se como uma base/rede de diálogo interdisciplinar entre a universidade e a comunidade escolar. Essa rede de diálogo interdisciplinar poderia permitir estudos sobre a própria realidade educativa, na projeção de ações educativas, baseadas nas pesquisas. O GEU/UPF Passo Fundo poderia ser o articulador/mediador desse observatório, o qual seria estabelecido por uma nova tipologia, um entrelugar entre a universidade e a comunidade. Essa experiência autorreflexiva dos observatórios tem como fundo essencial o relacionamento e a postura interdisciplinar. O reconhecimento mútuo das disciplinas científicas, uma das exigências para conduzir o diálogo interdisciplinar, traz à tona um fator ético. Aceitar o ser diferente das disciplinas sem querer assemelhá-las uma a outra pressupõe uma postura ética de reconhecimento e de responsabilidade mútua, tal como esses conceitos a expressam: reconhecer a si mesmo no outro e estar pronto para dar respostas exigidas pela pergunta do outro. Também permite ações interdisciplinares voltadas para a pesquisa, para a modificação da realidade e para o exercício de atitudes interdisciplinares.

Fazem-se oportunas e profundas as palavras de Morin (2000, p. 83), que afirma que a reforma de pensamento exige a reforma da universidade. Destaca, sobre isso, ainda, que, com a projeção da implementação dos observatórios das escolas, em uma ação interdisciplinar, essa reforma tende a se instaurar. Considerando, por derradeiro, que a incompletude está condicionada ao movimento e à vivacidade da UPF, este trabalho não está acabado. Nesse sentido, sugere-se a continuidade de estudos desta natureza para que seja possível a efetivação de uma interlocução consistente e profícua entre a pós-graduação e os sistemas de educação. Nos dizeres de Bauman, até que surjam novos lances, esta é a questão, este é o estudo.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes de; VIEIRA, Maria Manuel. *A Escola em Portugal*. Lisboa: ICS, 2010.

ALMEIDA, João Ferreira de et al. *Diversidade na Universidade*. Oeiras: Celta Editora, 2003.

AMARO, R. R. Desenvolvimento local. In: CATTANI, A. D. et al. (Orgs.). *Dicionário internacional da outra economia*. Coimbra: Almedina, 2009.

ANDREW, Ng; KOLLER, Daphne. *A revolução on line: a educação para todos*. (2011).

Disponível em:

[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/119962/mod\\_resource/content/1/adaptadoSeijiMOOCs2.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/119962/mod_resource/content/1/adaptadoSeijiMOOCs2.pdf). Acesso em: 20 set. 2013.

ANTUNES, Fátima. *A Nova Ordem Educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

ARAÚJO, M. M.; et al. *A prática da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão na universidade*. Revista Brasileira de Agrociência. V. 4, n. 3, set./dez.,1998.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense universitária, 1997.

ATLAS SÓCIO ECONÔMICO DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=485>. Acesso em 23 mar. 2013.

AUDY, Jorge Luiz Nicolas; MOROSINI, Marília. Inovação na Universidade: potenciais implicações na PUCRS. In: AUDY, Jorge Luiz Nicolas; MOROSINI, Marília. *Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BALL, Stephen J. *Palestra Stephen Ball*. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/17998808>. Acesso em: 05 ago. 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 2011.

BATISTELLA, Alessandro; KNACK, Eduardo Roberto Jordão. Antologia do município de Passo Fundo: a cidade e a região durante os séculos XVII, XVIII e XIX. In: BATISTELLA, Alessandro. (org.). *Passo Fundo, sua história*. Passo Fundo: Méritos, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro; Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. *Legisladores e Intérpretes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BERTOLINI, Julio Cesar Godoy; SOUZA, José Carlos Carles de. *Planejamento Institucional de uma Universidade Comunitária*. Passo Fundo: UPF Editora, 2012.

BITTAR, Mariluce. *O Ensino Superior Privado no Brasil e a Formação do Segmento das Universidades Comunitárias*. (2000). Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1108T.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1108T.PDF). Acesso em: 20 fev. 2012.

BLAINEY, Geoffrey. *Uma breve história do século XX*. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2008.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Edunb, 2007.

BORBALAN, Jean-Claude Ruano. Globalização (verbete). Zanten, Agnés van. *Dicionário de Educação*, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BORDIGNON, Luciane Spanhol. *Permanência, continuidade e ressignificação na política pública educacional municipal: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Passo Fundo, 2008.

BOTH, Agostinho. *A Criação da UPF*. Passo Fundo: Editora UPF, 1993.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difusão editorial, 1989.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Minha casa, o mundo*. Aparecida: Ideias e Letras, 2008.

BRANDÃO, Zaia. Qualidade de ensino: característica adstrita às escolas particulares? In: CUNHA, Luiz Antônio (Org). *Escola pública, escola particular*. São Paulo: Cortez, 1985. p 95- 108.

BRASIL. \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf). Acesso em: 20 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação 2005–2010. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/forpred\\_doc/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010

\_\_\_\_\_. PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/par/par-apresentacao>. Acesso em: 20 maio de 2013.

\_\_\_\_\_. *Constituições da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%B5es\\_brasileiras](http://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%B5es_brasileiras)>. Acesso em: 30 out. 2011.

\_\_\_\_\_. ProExt. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12243%3Aproext-apresentacao&catid=235%3Aproext-programa-de-extensao-universitaria-&Itemid=487](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243%3Aproext-apresentacao&catid=235%3Aproext-programa-de-extensao-universitaria-&Itemid=487). Acesso em: 13 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 12 881/2013. Disponível em: <  
[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2012.881-2013?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.881-2013?OpenDocument)>. Acesso em: 15 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em: <  
<http://www.mct.gov.br/>>. Acesso em 20 mar. 2013.

BRIC . Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4449-capes-reune-novamente-grupo-de-trabalho-para-discutir-a-formacao-de-engenheiros>. Acesso em: 02 dez. 2013.

BRUM, Argemiro Luís. A competitividade do trigo brasileiro diante da concorrência argentina. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/2/140.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2013.

BUARQUE, Cristovan. *A aventura da universidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Extensão Universitária: institucionalização sem exclusão. *Revista Ensino Superior*. São Paulo, v. 53, p. 36-38, 2003 b.

\_\_\_\_\_. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES)*, Brasília, n. 34, ano 23, p. 13-27, 2005.

\_\_\_\_\_. (coord). *Educação Superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares*. São Paulo: Editora Xamã, 2007.

CAPES. *Ciência sem fronteiras*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-externo/ciencia-sem-fronteiras>. Acesso em 18 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO. Disponível em: <http://contudoweb.capes.gov.br/contudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>. Acesso em: 21 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da Pós-graduação*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 11 dez. 2013.

CARTILHA: Arbitragem, o que você precisa saber. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/main.asp?Team=%7B2C6FA354-9062-4927-9767-DE925A5EA180%7D>. Acesso em: 26 dez. 2010.

CASTELLS, Manuel. *O poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CATTANI, Antonio David. Emancipação Social. IN: CATTANI, Antonio David et al.. *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Editora Almedina, 2009

CHAUÍ, M. A Universidade em Ruínas. In H. TRINDADE (ed.), *Uma Universidade em Ruínas - Na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 211-222.

\_\_\_\_\_. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

CLARK, Burton. Em busca da Universidade Empreendedora. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs). *Inovação e Empreendedorismo na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CNPQ. Diretório dos Grupos de Pesquisa. Disponível em: <http://www.cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm>. Acesso em: 10 nov. 2013.

COMISSÃO EUROPEIA. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_de.ht.m](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_de.ht.m). Acesso em: 20 jan. 2011.

COMUG. Disponível em: [http://www.comug.org/COMUG\\_Website/COMUG\\_2013.html](http://www.comug.org/COMUG_Website/COMUG_2013.html). Acesso em: 10 out. 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONAE. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2010.

CONSELHO DA EUROPA. *Estatutos*. Disponível em: [http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/OI/Conselho\\_Europa/Conselho\\_Europa\\_\\_Estatuto.htm](http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/OI/Conselho_Europa/Conselho_Europa__Estatuto.htm). Acesso em: 20 nov. 2011.

COREDES. Disponível em: [http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_coredes.php](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes.php). Acesso em: 20 set. 2011.

CORTELA, Mario Sergio. *Qual é a tua obra?* Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexion, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para um teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.

DAL MORO, Selina M.; LONGHI, Solange M. O analfabetismo na região de Passo Fundo. IN: BENINCÁ, Elli (coord). *Cultura e educação popular*. Passo Fundo: UPF/Itepa, 1992.

\_\_\_\_\_. Entre o entender e o construir: minha experiência como coordenadora do Centro Regional de Educação – UPF. IN: TASCA, Ivaldino. *Eu e a UPF*. Passo Fundo: Aldeia Sul, 2013.

DALE, Roger. *Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “ cultura educacional mundial comum ou localizando uma “agenda globalmente estruturada par a educação?” (2004)*. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf). Acesso em : 13 dez. 2011.

DALLABRIDA, Valdir Roque Dallabrida. BECKER, Dinizar Ferminiano. *Governança Territorial*. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/.../37>. Acesso em: 20 jun. 2013.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ENRICONNE, Délcia. Ações interdisciplinares: autoria e características. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <http://www.fee.tche.br/sitefee/download/tds/077.pdf>. Acesso em: 25 set. 2011.

ETZIONI, A. *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.

FARENZENA, Nalu. *Políticas de assistência financeira na educação básica: ação redistributiva da União? Relatório parcial de Estágio de Pós-doutorado em Educação no Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIEP/UNESCO)*, 2009.

FERNANDES, Cleoni; GENRO, Maria Elly. Cidadania e práticas pedagógicas: reinvenções possíveis? In: ISAIA, Silvia (org). *Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

FERREIRA, Silvia. Terceiro Setor. IN: CATTANI, Antonio David et al. *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Editora Almedina, 2009.

FLICKINGER, Hans-Georg. O fundamento hermenêutico da interdisciplinaridade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Identidade e poder: uma análise de objetivos e de dimensões organizacionais da Universidade*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1984.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai et al. A Produção de pesquisa no Rio Grande do Sul: tentativa de balanço e projeção. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org.). *Universidade, pesquisa e inovação*. Passo Fundo: Edipuf; Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

\_\_\_\_\_. MOROSINI, Marília Costa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): da universidade técnica à universidade inovadora. In: MOROSINI, Marília Costa. *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. LONGHI, S. M.; RAMOS, M. G. Universidade e pesquisa: : espaços de produção do conhecimento. Pelotas: Editora UFPel., 2009

\_\_\_\_\_. ; AFONSO, Mariangela da Rosa; LONGHI, Solange Maria. Qualidade e Indicativos na Gestão da Universidade. IN: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília. *Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs>. Acesso em: 12 out. 2012.

\_\_\_\_\_. MOROSINI, Marília Costa. Marcos Regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. Disponível em: <<http://incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/viewFile/582/494>> . Acesso em: 12 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. AFONSO, Mariangela Rosa; BORDIGNON, Luciane Spanhol. *Qualidade na gestão de relações universidade e sociedade: investigação científica e inovação educacional de base tecnológica*. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional: Ensino Superior na Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa. Portugal: Universidade de Algarve, 2010.

\_\_\_\_\_. *Educação Superior e Modelos Institucionais*. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/franco.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.

FRANTZ, W. *Universidade Comunitária: uma iniciativa pública não estatal em construção*. Unijui: Editora Unijui, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. *Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Unesp, 2003.

\_\_\_\_\_. Conceitos. In: BRITO, Regina helena de; VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. São Paulo: Vozes, 2006.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: [http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/estatisticas/pg\\_idese.php](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/estatisticas/pg_idese.php). Acesso em 26 nov. 2013.

GADOTTI, Moacir. *Interdisciplinaridade: atitude e método*. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Interdisci\\_Atitude\\_Metodo\\_1999.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação Comunitária e Economia Popular. In: GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (orgs). *Educação Comunitária e Economia Popular*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. *A pesquisa na Pós-graduação e seus impactos na Educação*. Disponível em: <[revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/175/245](http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/175/245)>. Acesso em: jul. 2008.

GENTIL, Heloisa. *Identidade de Professores e Rede de Significações*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GEOCAPES. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>. Acesso em: 10 dez. 2011.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE UNIVERSIDADE. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/geu/index.php?formulario=apresentacao&metodo=0&id=1>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

GOERGEN, Pedro. *A internacionalização dos programas de pós-graduação*. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/362/showToc>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

GUARESCHI, Elydo Alcides. *O processo de construção da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: EdiUPF, 2001, v. 1 ao 8.

\_\_\_\_\_. In: ASSUMPÇÃO, Eracilda de; COSTA, Marinês Ulbriki (Coord.). *Organização curricular da educação básica*. Frederico Westphalen: Ed. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen, 2006. 144 p. ; (Série Interinstitucional Universidade-Educação Básica)

\_\_\_\_\_. *Universidade comunitária: uma experiência inovadora*. Passo Fundo: Berthier: Aldeia Sul, 2012.

\_\_\_\_\_. O projeto da Universidade Estadual do Planalto em Passo Fundo. IN: TASCA, Ivaldino (org). *Eu e a UPF*. Passo Fundo: Aldeia Sul, 2013.

GUTIERREZ, Francisco. Educação Popular e Desenvolvimento sócio-político. In:

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*. São Paulo: Loyola, 2007.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 2005, *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

HAESBAERT, Rogério. *Regional-Global: Dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora, 2003.

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto Alegre: 2004.

HISTÓRICO DA UPF. Disponível em: <http://www.upf.br/45anos/historia.php>. Acesso em: 20 set. 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa 2002*. Manaus: Objetiva, 2002. CD-ROM

IANNI, Octavio. As Ciências Sociais na época da globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 13, n 37, São Paulo. Junho de 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091998000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200002). Acesso em: 16 dez 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Perspectivas do desenvolvimento brasileiro*. Brasília: Ipea, 2010.

\_\_\_\_\_. *Sustentabilidade ambiental no Brasil: biodiversidade, economia e bem-estar humano*. Brasília: Ipea, 2010.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/> Acesso: 20 jan. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/2002>. Acesso em: 20 nov. 2013.

IVO, Anete Brito Leal et al. *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

KNACK, Eduardo Roberto Jordão. *O Centenário de Passo Fundo em 1957 e a construção visual da capital do planalto*. Disponível em: [http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346375349\\_ARQUIVO\\_OcentenariodePassoFundoem1957eacostrucaovisualdacapitaldoplanalto.pdf](http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346375349_ARQUIVO_OcentenariodePassoFundoem1957eacostrucaovisualdacapitaldoplanalto.pdf). Acesso em : 06 jul. 2013.

KNIGHT, Jane. Um modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. In: WITT, Hans; JARAMILLO, C; GACEL-ÁVILA, J y KNIGHT, Jane. *Educación superior en América Latina. La dimension interncional*. Bogota: Banco Mundial e Mayol Ediciones, 2005.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. IN: NÓVOA, António; SCHIRIEWER, Jurgen. *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LINGARD, Bob. É e não É: Globalização Vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

LONGHI, Solange Maria. *A face comunitária da universidade*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. Universidade de Passo Fundo, condições de pesquisa e projeções. IN: FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Universidade, pesquisa e inovação*. Passo Fundo: Edipuf, Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

\_\_\_\_\_. *Seminário do consórcio das universidades comunitárias gaúchas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

\_\_\_\_\_. Qualidade na gestão e pesquisa. IN: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília. *Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs>. Acesso em: 20 mar. 2012.

LOURTIE, Pedro. *Sustentabilidade: desafio atual do Ensino Superior*. Forges: 2011.

LUCE, Maria Beatriz et al. *Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da UFRGS: linhas convergentes e paralelas*. Disponível em: [http://www.jpe.ufpr.br/n12\\_3.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n12_3.pdf). Acesso em: 10 nov. 2013

\_\_\_\_\_. In: Morosini, Marília Costa et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/RIES, 2003.

LUDK, Heloisa. *Gestão Democrática da Educação*. São Paulo: Vozes, 2006.



MACIEL, A; SILUK, A.C. Mediação Pedagógica (verbete). MOROSINI, Marília; et al. *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós graduação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. *Capes, 50 Anos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV; Capes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Encontros e Desencontros da Sociologia e Educação no Brasil*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092003000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000300011). Acesso em: 30 out. 2011.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. *Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?* Brasília: Consed, 2001.

MEC - Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Uma nova política para a Educação Superior Brasileira - Relatório Final. Brasília, novembro de 1985.

MEC/SESu. *Nova Universidade: programa de apoio à Educação Superior*. Brasília, 1985.

MELO, Maria Benedita Portugal. Educação e mass media na modernidade: efeitos do *ranking* escolar em análise. In: VIEIRA, Maria Manuel (org). *Escolas, Jovens e Media*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais. Lisboa, 2007.

MEYER, John W. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, Antonio; SCHRIEWER, Jurgen. *A difusão mundial da Escola*. Lisboa: Educa, 2000.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/5702.html>. Acesso em: 20 jan. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social* : teoria, método e criatividade. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1996

MONTOYA, Marco Antonio et al. A nova dinâmica do crescimento e desenvolvimento econômico de Passo Fundo. Disponível em: [www.upf.br/cepeac/index.php?option=com\\_content&task...id...](http://www.upf.br/cepeac/index.php?option=com_content&task...id...) Acesso em: 02 set. 2013.

MOOCS. Disponível em: <http://porvir.org/porpessoas/moocs-mudam-ensino-dentro-fora-da-universidade/20130404>. Acesso em: 20 set. 2013.

MORAIS. João Luiz de (org). *Perfil das Universidades Comunitárias*. São Paulo: Loyola, 1989.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de et.al. *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. D. P. Universidade comunitária e sustentabilidade: desafios em tempos de globalização. *Educar*. Curitiba, n. 28, p. 69, UFPR, 2006.

\_\_\_\_\_. FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidade Comunitária e sustentabilidade: desafios em tempos de globalização. *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p. 69, Editora UFPR, 2006.

\_\_\_\_\_. LONGHI, Solange Maria. Universidades Comunitárias: forças e fragilidades. In: BITTAR, Mariluce et al. *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2008.

\_\_\_\_\_. LONGHI, Solange Maria; RAMOS, Maria da Graça. *Universidade e Pesquisa - Espaços de produção do conhecimento*. Pelotas: UFPel, 2009.

\_\_\_\_\_. *Enciclopédia da pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/RIES, 2003.

\_\_\_\_\_. Globalização (verbetes). MOROSINI, Marília; et al. *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

\_\_\_\_\_. Universidades (verbetes). MOROSINI, Marília; et al. *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

\_\_\_\_\_. FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Educação Superior e Modernidade: o pensamento veiculado na revista Educação Brasileira. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. *Educação superior: avaliação da produção científica*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFGM, 2000.

MULLER, Pierre; Surel, Yves. *Análise das políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MUSSELIN, Christine. Ensino Superior (verbetes). ZANTEN, Agnés van (Coord.). *Dicionário de Educação*, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Introdução. IN: FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org.). *Universidade, pesquisa e inovação*. Passo Fundo: Ediupf; Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

\_\_\_\_\_. *Desafios da Educação Superior*. Dossiê Sociologias (2007). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a02n17.pdf>. Acesso em: 24 out. 2011.

NICOLAS, José Luis. Carta aberta aos inúmeros e incondicionais amigos simpatizantes do modelo de Universidade que me cativou. IN: TASCÁ, Ivaldino. *Eu e a UPF*. Passo Fundo: Aldeia Sul, 2013.

NÓVOA, António. \_\_\_\_\_. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: PROST, A. et al. *Espaços de educação tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

\_\_\_\_\_. *Catálogo da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Educa, 2011.

\_\_\_\_\_. *Professores imagem do Futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

\_\_\_\_\_. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil- Moçambique. In: NÓVOA, António; SCHIRIEWER, Jürgen. *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

OBJETIVOS DO MILÊNIO. Disponível em: <http://www.objetivosdomilenio.org.br>. Acesso em: 23 fev. 2011.

OBSERVATÓRIO PERMANENTE DAS ESCOLAS. Disponível em: <http://www.ope.ics.ul.pt/historia.asp>. Acesso em: 14 jan 2011.

OLIVEIRA, Marlize Rubin. *Produção de conhecimento científico: pós-graduação interdisciplinar (stricto sensu) na relação sociedade-natureza*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

\_\_\_\_\_. Do internacional ao local: desafios da Pós-graduação no Brasil. Disponível em: [www.anped11.uerj.br/35/GT11-2197\\_int.pdf](http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2197_int.pdf). Acesso em: 20 mar. 2013.

OLIVEN, Arabela; BORDIGNON, Luciane Spanhol; GIANEZINI, Quelen; BELLO, Luciane. Qualidade na Gestão e Prouni. IN: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília (Orgs). *Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores*. EDIPUCRS - 2011 ISBN 978-85-397-0137-7. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior4.pdf>

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). Disponível em: <http://www.oei.org.br/pdf/metas2021-TEXTOfinal.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2010.

PACHECO, Elieser. Cartilha: *Os Institutos Federais: uma revolução na Educação profissional e tecnológica*. Ministério da Educação. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task...](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...) Acesso em : 19 ago. 2012

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Ênfase e questionamentos sobre a pesquisa em dois periódicos educacionais. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. *Educação superior: avaliação da produção científica*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFGM, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; JÚNIOR, João dos Reis Silva (Orgs). *Educação Superior no Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010.

\_\_\_\_\_. *Inclusão social na Educação Superior*. Campo Grande: Série Estudos –mestrado em Educação da UCDB, 2010.

\_\_\_\_\_. *Relações de poder na Universidade Pública Brasileira*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 1997, v. 78. Disponível: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/263/265>.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): projeto intelectual e político de Universidade. In: MOROSINI, Marília Costa. *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

PESAVENTO, Sandra J. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

PIAGET, Jean. *Problemas da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. 2ª ed. Lisboa: Bertrand, 1976.

PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL. Disponível em: <https://secure.upf.br/apps/conteudo/mapaConteudo.php?u=90184>. Acesso em: 20 mai. 2013.

PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO 2011–2020. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>

PNAD, 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/09/pnad-2012-cai-o-percentual-de-pessoas-sem-instrucao>. Acesso em: 20 nov. 2012.

POPKEWITZ, T. LINDBLAD, S. STRANDERG, J. *Review of research on education governance and social integration and exclusion*. Uppsala: Uppsala University, 1999.

PORTAL TRIBUTÁRIO. Disponível em: <http://www.portaltributario.com.br/offshore.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

POZENATO, José Clemente. *O Regional e o Universal na Literatura Gaúcha*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

RAMBO. Arthur Blasio. *A escola comunitária teuto-brasileira*. São Leopoldo; Unisinos, 1985.

RAMOS, Maria da Graça; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Pós-graduação *stricto sensu* (Verbete). In: MOROSINI, Marília; et al. *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

RAYNAUT, Claude. Meio Ambiente e Desenvolvimento. In: *Desenvolviemtno e Meio Ambiente*. N. 10, p. 21-32, jul-dez 2004.

READINGS, Bill. *Universidade sem cultura*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2002.

REDE NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA. Disponível em: <http://www.rnp.br/rnp/>. Acesso em: 20 out. 2013.

REGIÃO FUNCIONAL 9. Disponível em: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, disponível em: <http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=631>. Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul. Disponível em: [http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_coredes.php](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes.php) e Resumo estatístico do Rio Grande do Sul. Disponível em: [http://www.fee.tche.br/sitefee/download/resumo/resumo-rs-2011\\_site.pdf](http://www.fee.tche.br/sitefee/download/resumo/resumo-rs-2011_site.pdf). Acesso em: 10 out. 2013.

RELATÓRIOS UPF – 2011 e 2012. Disponível em: <https://secure.upf.br/apps/conteudo/mapaConteudo.php?u=90184>. Acesso em: 20 jan. 2013.

RIBEIRO, Wanderley. *Municipalização os Conselhos Municipais de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

RIO GRANDE DO SUL. Disponível em:

[http://www.fee.tche.br/sitedee/download/resumo/resumo-rs-2011\\_site.pdf](http://www.fee.tche.br/sitedee/download/resumo/resumo-rs-2011_site.pdf). Acesso em: 12 out. 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIN, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALES, Lilia Maia de Moraes. *Território e sociedade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

\_\_\_\_\_. Mediação de conflitos (verbete). Dicionário de Direitos Humanos, do Ministério Público. Disponível em: <http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=Media%C3%A7%C3%A3o+de+conflitos>. Acesso em: 06 dez. 2011.

SANTOS, José Carlos Marques dos Santos. Discurso proferido pelo Reitor da Universidade do Porto. In: TEIXEIRA, Aurora.C.; SILVA, Sandra T.; TEIXEIRA, Pedro. *O que sabemos sobre a pobreza em Portugal?* Porto: Vida Econômica, 2010.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de. *A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1978.

\_\_\_\_\_. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: CÂMARA BASTOS, Maria Helena, STEPHANOU, Maria (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil - v. III, séc. XX*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 30-39.

SCHMIDT, João Pedro. CAMPIS, Luiz Augusto Costa a. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não estatal. In: SCHMIDT, João Pedro. (org). *Instituições Comunitárias*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

\_\_\_\_\_. *Comunidade e Comunitarismo: considerações sobre a inovação da ordem sociopolítica*, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/938/93821299014.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. O contexto institucional e político da avaliação. In: \_\_\_\_; DURHAM, Eunice. *Avaliação do ensino Superior*. São Paulo: Edusp, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação, pesquisa e formação: desafios da contemporaneidade. In: *Revista Espaço Pedagógico*. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/362/showToc> Acesso em: 10 mar. 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, Deise; JÚNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). *Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Editora Alínea, 2008.

SHIRIEWER, Jurge. Estados-modelos e sociedade de referência: externalização em processos de modernização. IN: NÓVOA, António; SCHIRIEWER, Jurgen. *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

SILVA, Manuel Carlos. Entre a infra-estatal e o supra-estatal: o Estado – Nação e a democracia em perda. In: SILVA, Manuel Carlos. *Nação e Estado: entre o global eo local* Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sergio Machado dos; COSTA, Antonio Almeida. *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradica, 2003.

SISTEMA ACADEMICO Disponível em: <https://www.acafe.org.br/new/index.php?endereco=conteudo> Acesso em: 02 nov. 2013.

SLAUGHTER, Sheila e RHOADES, Larry L. *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins University: Baltimore, 1997. 276 p.

SOUZA, Juliana Brito de. PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Política de Expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia: Nova Face de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: [www.anped11.uerj.br/35/GT11-1552\\_res.pdf](http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-1552_res.pdf). Acesso em: 20 out. 2013.

SZILAGYI, Rosani Sgari. *Humanismo e tecnologia nos Cursos de Engenharia Civil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TEODORO, Antonio. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.

TODOROV, João Cláudio. O conceito de responsabilidade social nos estabelecimentos de ensino superior. Estudos. Revista da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES), Brasília, Ano 23, n. 34, p. 41-46, abril 2005. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/34/index.asp>. Acesso em janeiro/2012

TONNIES, Ferdinand. Comunidade. IN: SPERBER, Monique Canto (org). *Dicionário de ética e Filosofia Moral*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

TRAMONTINI, Raulino; BRAGA, Ronald. *As universidades comunitárias: um modelo alternativo*. São Paulo: Loyola, 1988.

UNICEF. Relatório: situação da infância e da adolescência brasileira (2009). Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/siab\\_resumo\\_pt.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/siab_resumo_pt.pdf) Acesso em: 20 abr. 2012.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Disponível em:  
[http://www.upf.br/site/index.php?pf=2&option=com\\_frontpage&Itemid=42](http://www.upf.br/site/index.php?pf=2&option=com_frontpage&Itemid=42). Acesso em: 30 set. 2011.

VANNUCCHI, Aldo. *A Universidade Comunitária*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VERONESE, Marília Veríssimo. ESTEVES, Egeu Gomez. Identidade. IN: CATTANI, Antonio David; LAVILLE, Jean- Louis Jean; GAIGER, Luiz Inacio; HESPANHA, Pedro. *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Editora Almedina, 2009.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Dialogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. IN: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, 2012.

WARAT, Luis Alberto. *Surfando na Pororoca: ofício do mediador*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WELCI, Nascimento. *Conheça Passo Fundo, Tchê!* Passo Fundo: Projeto Passo Fundo, 2012.

WOLFF, Gladis Helena. *Trilhos de ferro, trilhas de Barro: a ferrovia no norte do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Ed da Universidade de Passo Fundo, 2005.

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, Luciane Spanhol Bordignon, Doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estou lhe convidando a participar da pesquisa intitulada “*A Pós-graduação como Interlocutora das relações Universidade e Comunidade*”, realizada por mim e orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Estela Dal Pai Franco. O objeto de análise é a Universidade de Passo Fundo (UPF), mais especificamente os programas de pós-graduação *stricto sensu*: Mestrado em Educação, Mestrado em Letras, Mestrado em História e Mestrado em Envelhecimento Humano e suas produções defendidas no ano de 2011. Os objetivos da pesquisa concentram-se em analisar como ocorre a interlocução do conhecimento científico construído na relação entre universidade e comunidade, na perspectiva de programas de pós-graduação que abrangem a formação docente. A pesquisa, até agora, está sendo realizada, principalmente, por meio do estudo em fontes documentais (documentos institucionais, relatórios, banco de dados), entretanto, as informações que podem ser obtidas por meio de entrevistas poderão contribuir de maneira fundamental para o estudo. Dessa forma, estamos convidando-o/a, como gestor institucional, a participar dessa etapa do estudo, concordando em ser entrevistado/a. Os encontros individuais para as entrevistas serão coordenados por mim, com duração de aproximadamente uma hora, período em que serão levantadas questões referentes à temática da pesquisa, tendo os participantes oportunidade de expressar livremente suas opiniões. Informo-lhe que tais encontros serão gravados, mas seus arquivos de áudio serão deletados logo após serem transcritos, garantindo seu anonimato e privacidade, ou seja, sua identidade será mantida em sigilo. Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, embasando a produção de conhecimento científico. A divulgação dos resultados poderá ser efetivada por meio da apresentação dos resultados finais da pesquisa à banca avaliadora da tese, eventos científicos e por meio de artigos ou livro, garantindo sempre o anonimato de sua identidade. Sempre que necessário, o entrevistado poderá solicitar novos esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante a entrevista. Há, ainda, a possibilidade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, se assim o desejar, sem quaisquer represálias ou penalização. Esta pesquisadora pode ser contatada pelo telefone (54) 91949647 ou pelo endereço eletrônico [lu.sbordignon@gmail.com](mailto:lu.sbordignon@gmail.com), ou ainda em caso de persistirem dúvidas e desejos de informações referentes à pesquisa, pode ser contatada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, na pessoa da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Estela Dal Pai Franco.

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado em Educação**

**Tese proposta:** A Pós-Graduação como Interlocutora das relações Universidade e Comunidade

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Maria Estela Dal Pai Franco

**Doutoranda:** Luciane Spanhol Bordignon

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_,RG n°

\_\_\_\_\_ concordo em receber a candidata ao título de Doutora em Educação em local a ser combinado, para prestar depoimentos, preencher questionários, disponibilizar documentos sobre o objeto da referida pesquisa.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento, opto:

pela não identificação de meu nome.

pela identificação de meu nome.

Participante da Pesquisa (assinatura): \_\_\_\_\_

Pesquisadora (assinatura): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Roteiro das questões para entrevistas com gestores institucionais

### **Acerca da universidade comunitária e dos programas de pós-graduação *stricto sensu***

1. Concebe a UPF como uma universidade comunitária e regional? Quais as características da identidade comunitária e do caráter regional da UPF?
2. Quais as origens e motivações iniciais do Programa de Pós Graduação *stricto sensu*? Na origem do Programa, houve influências de políticas internacionais, nacionais e locais?
3. O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* está organizado para conhecer e buscar soluções das problemáticas da localidade e da região? Em caso positivo, de que forma?
4. Na concepção do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, há perspectivas da multi, inter e/ou transdisciplinaridade? Em caso positivo, de que forma?
5. O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* objetiva formar pesquisadores e docentes. Quais as suas considerações sobre os egressos do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*?

### **Acerca da pesquisa**

6. A UPF tem proposições de políticas para a pesquisa? Em caso afirmativo, quais são elas?
7. De que maneira ocorre a socialização, divulgação e apropriação dos resultados das pesquisas/dissertações produzidas na Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* na própria UPF e na comunidade?
8. De que maneira as pesquisas/dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação tem impactos/repercussões na formulação e implantação de políticas públicas e na formação docente?

### **Acerca da comunidade e da universidade comunitária**

9. Qual o espaço da participação da comunidade na UPF?
10. De que maneira a Universidade tem contribuído com a comunidade?
11. Outras considerações:

## INFORMAÇÕES PARA O PARTICIPANTE VOLUNTÁRIO

Você está convidado/a a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “**A Pós-graduação como interlocutora das relações Universidade e Comunidade**”, sob a responsabilidade da professora Luciane Spanhol Bordignon. Esta pesquisa faz parte da tese de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção as seguintes informações:

- a) Você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder (deixar em branco) as perguntas que lhe ocasionarem constrangimento de qualquer natureza;
- b) Você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- c) Sua identidade será mantida em sigilo;
- d) Caso você queira, poderá ser informado (a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

O presente instrumento tem entre seus objetivos analisar e compreender como se configura a interlocução do conhecimento científico com a comunidade, nas dissertações dos Cursos de Pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa tem como estudo de caso a Universidade de Passo Fundo.

Desde já, agradeço sua valiosa colaboração!

## QUESTIONÁRIO COM MESTRES EGRESSOS DA UPF

### Acerca da identidade acadêmica

1. Seu sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

2. Qual a sua idade? .....

3. Qual a graduação que cursou?.....

a) Qual o ano de conclusão?.....

4. No decorrer de sua graduação, você foi bolsista?

( ) sim ( ) não

a) Em caso positivo, descreva o tipo de bolsa, que atividades foram desenvolvidas ligadas a concessão da Bolsa e que aprendizagens foram construídas para a sua vida pessoal e profissional.

.....  
 .....  
 .....

5. Em que tipo de Instituição de Ensino Superior cursou sua graduação?

(a) Universidade Pública

(b) Universidade Privada

(c) Universidade Privada / Comunitária

(d) Outra. Qual?.....

6. Qual a Pós graduação *stricto sensu* que cursou?.....

a) Qual o ano de conclusão ?.....

7. Qual a sua situação de emprego ao inscrever-se na Pós-graduação *stricto sensu*?

( ) estava empregado ( ) não estava empregado

a) No caso de estar empregado(a), descreva qual o emprego.....

.....

8. Qual o grau de instrução dos seus pais ao término de sua Pós- Graduação *stricto sensu*

( ) nenhum deles é graduado em curso superior

( ) o pai é graduado em curso superior

( ) a mãe é graduada em curso superior

( ) ambos são graduados em curso superior

9. Qual o seu emprego após concluir o Mestrado?.....

.....

#### **Acerca da Universidade Comunitária e dos Programas de Pós graduação *stricto sensu***

10. Concebe a UPF como Universidade Comunitária e Regional?

( ) sim ( ) não

a) Justifique sua resposta.....

.....

.....

11. A universidade tem papel primordial no processo de desenvolvimento humano, na produção do conhecimento científico e no compromisso com a sua comunidade. O Programa de Pós graduação *stricto sensu* que você cursou estava organizado para conhecer e buscar soluções das problemáticas da localidade e da região?

( ) sim ( ) não

a) Justifique sua resposta.....

.....

.....

12. A Universidade é por natureza multidisciplinar. A perspectiva interdisciplinar busca um diálogo para a integração entre as disciplinas. Já a transdisciplinaridade se caracteriza pela interdisciplinaridade ressignificada. Na sua concepção, o Programa de Pós graduação *stricto sensu* que você cursou havia perspectivas de

( ) Multidisciplinaridade

( ) interdisciplinaridade

( ) transdisciplinaridade

( ) nenhuma perspectiva

a) Justifique sua resposta.....

.....

.....

b) Exemplifique situações vivenciadas no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em que pode-se perceber a existência da multidisciplinaridade e/ou da interdisciplinaridade e/ou da transdisciplinaridade .

.....

.....

### Acerca da pesquisa

13. A origem de sua pesquisa/dissertação estava relacionada a (assinale as que estavam relacionadas):

( ) aspirações na sua trajetória pessoal

( ) aspirações, objetivos e /ou exigências da sua trajetória acadêmica?

a) Justifique sua resposta.....

.....

14. No decorrer de seu curso de Mestrado, você foi bolsista?

( ) sim

( ) não

a) Em caso positivo, descreva o tipo de bolsa (institucional UPF ou Capes), que atividades foram desenvolvidas ligadas a concessão da Bolsa e que aprendizagens foram construídas para a sua vida pessoal e profissional.

.....

.....

15. No decorrer de seu curso de Mestrado, você fazia parte de grupos de pesquisa?

( ) sim

( ) não

• Em caso positivo, descreva:

a) A qual grupo pertencia e as atividades desenvolvidas?

.....

.....

b) A vinculação da sua dissertação com o grupo de pesquisa.

.....

.....

.....

16. De que maneira a sua pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, teve impactos na formulação e implantação de políticas públicas?

.....

.....

.....

.....

### Acerca da comunidade e da universidade comunitária

17. As aspirações de todo pesquisador é de que sua pesquisa tenha repercussão/ impactos com a comunidade. No seu olhar, que aspectos a sua pesquisa/dissertação pode repercutir/impactar a comunidade?

.....

.....

.....

**Quadro 23 - Movimentos e ações na UPF no período de 1950 a 2013**

<b>ANO</b>	<b>ALGUNS MOVIMENTOS E AÇÕES NA UPF</b>
1950	Sociedade Pró-Universidade de Passo Fundo (SPU)
1956	Consortio Universitário Católico de Passo Fundo (CUC)
1967	União da Sociedade Pró-Universidade de Passo Fundo (SPU) e do Consórcio Universitário de Passo Fundo (CUC) – formação da Fundação Universidade de Passo Fundo
1968	Data oficial da criação da UPF – 06 de junho de 1968
1969	Início das atividades no Campus de Palmeira das Missões enquanto Núcleo Universitário
1970	Primeira Logomarca da Instituição
1971	Concursos Vestibular Unificado (classificatório e unificado por áreas de conhecimento)
1973	Assinatura do financiamento para a construção da cidade universitária
1974	Eleição do reitor; professor Bruno E. Markus
1981	1ª Jornada de literatura Rio-grandesne
1982	Eleição do reitor Elydo Alcides Guareschi
1984	Atividades da UPF em Soledade enquanto Centro de Extensão Universitária
1989	Criação do Mini Zoo
1990	Iniciam as atividades do Ensino Medio Integrado e também as atividades da UPF em lagoa Vermelha e Carazinho enquanto Centros de Extensão Universitária
1992	Iniciam as atividades da UPF em Casca, enquanto Centros de Extensão Universitária
1993	Construção da Biblioteca Central
1994	Adoção de uma estruturação multicampi (Palmeira das Missões, Soledade, Lagoa Vermelha, Carazinho e Casca).
1996	*Lançamento da nova logomarca que contempla os três elementos que compõe a universidade: pesquisa, ensino e extensão. Inauguração do museu de Artes Visuais Ruth Schneider. *Início das atividades do Mestrado em Agronomia
1997	<i>Início das atividades do Mestrado em Educação</i>
1998	*Eleição do reitor Ilmo Santos *Início das atividades do Mestrado em História
1999	Início das obras dos prédios do centro Administrativo, do Hospital Veterinário
2002	Eleição pela comunidade acadêmica do 5º reitor, professor Rui Getulio Soares
2003	*Início das atividades em Sarandi *Início das atividades do Mestrado em Engenharia * Início das atividades do Mestrado em Letras
2004	<i>Criação do primeiro doutorado da UPF em Agronomia</i>
2005	Transmissões do canal UPFTV
2006	Criação da UPFTec
2007	Inaugurada a Rádio 99UPF
2008	*Início das atividades do Mestrado em Envelhecimento Humano *Início das atividades do Mestrado em Odontologia
2009	Inauguração do Centro de Convivência Recredenciamento da UPF enquanto Universidade –conceito 4 pelo MEC.
2010	*Eleição do reitor José Carlos Carles de Souza *Início das atividades do Mestrado em Bioexperimentação
2011	*Comemorados 30 anos de formação de leitores com as Jornadas Literárias * início das atividades do mestrado Profissional em Projeto e Processos de Fabricação
2012	*Avaliação do MEC indica excelência em 20 graduações *UPF – 5ª IES gaúcha entre as não-públicas pelo ranking da Folha de São Paulo *Instalação do segundo Doutorado em Educação * Criação do Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos * Criação do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática
2013	*Credenciamento para oferta de Educação à distância. *Criação do Mestrado Profissional em Computação Aplicada

Fonte: elaborada com base em UPF (2008) e relatórios institucionais

**Quadro 24 - Grupos de pesquisa ativos da UPF (CNPq), área, ano de formação e linhas de pesquisa relacionados aos Mestrados em História, Letras, Envelhecimento Humano e Educação - Censo de 2010**

GRUPO	ÁREA	ANO DE FORMAÇÃO	LINHAS DE PESQUISA
Teoria e Prática Pedagógica	Educação	1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentos da Educação</li> </ul>
Teoria Histórico-cultural e educação Matemática	Educação	1997	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processos educativos e linguagem</li> </ul>
Gespe – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação	Educação	1997	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escola, Currículo e processos pedagógicos</li> </ul>
Filosofia e Educação	Educação	2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino de Filosofia</li> <li>Fundamentos da Educação</li> <li>Ética e Racionalidade Moderna</li> </ul>
Corporiedade e Educação	Educação	2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação profissional em saúde e educação</li> <li>Corporiedade, complexidade e cultura</li> <li>Envelhecimento, corporiedade e educação</li> </ul>
GEU – Grupo de Estudos sobre Universidade	Educação	2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas educacionais: Educação Superior</li> <li>Políticas Educacionais: Universidade e Educação Básica</li> </ul>
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização	Educação	2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processos Educativos e Linguagem</li> </ul>
GE-quali: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre gestão e indicadores de qualidade na Educ. Básica	Educação	2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas Educacionais</li> </ul>
Movimentos Sociais Populares, Estado e Políticas Públicas	Educação	2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação, Estado e Movimentos Sociais Populares</li> <li>Políticas Sociais e Educacionais</li> </ul>
GP Mobius	Educação	2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>Universidade construída: processos e fundamentos</li> </ul>
Educação Estética	Artes e Letras	2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processos Educativos e Linguagem</li> <li>Processos Culturais e Artísticos</li> </ul>
Filosofia Prática e Epistemologia	Filosofia	1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino de Filosofia</li> <li>Epistemologia</li> <li>Ética e Racionalidade Moderna</li> <li>Política relações de Poder</li> </ul>
Filosofia e Direito	Filosofia	2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direito e Democracia</li> </ul>
Informática na Educação	Ciência da Computação	1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ambientes Informatizados de Aprendizagem</li> <li>Inclusão Digital</li> </ul>
Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão digital	Ciência da Computação	2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudos da Cibercultura</li> <li>Tecnologias e Metodologias de Inclusão Digital</li> </ul>
EDUCARE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cuidado de Enfermagem	Enfermagem	1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação para o Viver Saudável</li> <li>Promoção da saúde do indivíduo, família e comunidade</li> <li>Tecnologias de educação</li> </ul>
Gepebich – Grupo de Estudos e Pesquisa e Bioética e o Cuidado Humano	Enfermagem	2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relações éticas no processo do Cuidado Humano</li> <li>Bioética e Envelhecimento Humano</li> </ul>
Procuidai – Grupo de Pesquisa do Processo de Cuidar do Adulto e do Idoso	Enfermagem	2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>Condições Crônicas em Saúde</li> <li>Saúde do Trabalhador</li> <li>Cuidado de Enfermagem do Adulto e do Idoso</li> </ul>
Avaliação e Intervenção em Fisioterapia	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação, ajustes e adaptações das funções cardiovascular, pulmonar, musculoesqueléticas e metabólicas ao exercício físico.</li> <li>Biomecânica, ergonomia, reabilitação física e esportiva</li> <li>Prevenção, Avaliação e Reabilitação das Doenças músculo-Esqueléticas em Idosos</li> </ul>
Estudos e pesquisa em Nutrição	Nutrição	2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nutrição Clínica</li> <li>Nutrição Social</li> <li>Qualidade na produção de refeições</li> <li>Reabilitação Cardiorespiratória</li> </ul>
Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciências Humanas e da Saúde-Gepchs	Psicologia	2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situações de Desamparo, Violência e Envelhecimento Humano</li> <li>Aspectos Cognitivos, Afetivos de Personalidade e Saúde Humana</li> <li>Saúde Mental, Psicopatologia e Envelhecimento Humano</li> </ul>
Intervenções Psicossociais	Psicologia	2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>Drogadição na adolescência</li> <li>Intervenções Psicossociais</li> <li>Violência Contemporânea</li> </ul>



Grupo de Estudo e Pesquisa em atividade física e rendimento esportivo	Educação Física	2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade Física e Processo saúde-doença</li> <li>• Treinamento esportivo e rendimento atlético</li> </ul>
Vivencer	Envelhecimento Humano	2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos Educacionais e Psicossociais do Envelhecimento Humano</li> <li>• Aspectos Biológicos e Culturais do Envelhecimento Humano</li> </ul>
Grupo de Estudos e Pesquisas <b>Interdisciplinares</b> sobre a Síndrome Metabólica	Saúde coletiva	2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genética em Fatores de Risco na Síndrome Metabólica</li> <li>• Síndrome Metabólica e Estilo de Vida</li> <li>• Síndrome Metabólica e Saúde Coletiva</li> <li>• Diabetes Mellitus Tipo 2</li> </ul>
Grupo de Estudos e pesquisa em DST/Aids	Saúde coletiva	2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epidemiologia das doenças transmissíveis</li> <li>• Epidemiologia dos agravos a saúde</li> </ul>
Grupo de Estudos em Saúde Coletiva	Saúde coletiva	2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epidemiologia dos agravos a saúde</li> <li>• Políticas, planejamento e gestão em saúde</li> </ul>
Grupo de Pesquisa sobre Ensino de Literatura	Letras	2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Formação do Leitor</li> <li>• Teorias e Métodos de Análise Literária</li> </ul>
Leitura e Acervo Literário	Letras	2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Formação do Leitor</li> <li>• Em direção à historicidade da vida: a biografia e o retrato de Josué Guimarães</li> </ul>
Linguística e Ensino de Língua	Linguística	1997	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade Linguística e Identidade Cultural</li> <li>• Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso</li> </ul>
Movimentos, Lutas e Organizações Sociais: Cultura Política, Estado e Sociedade	História	2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepções e História dos Movimentos e Organizações Sociais</li> <li>• Sociedade, Estado e Cultura Política:</li> <li>• Dimensões Contemporâneas</li> <li>• Espaço, Economia e Sociedade</li> </ul>
Núcleo de História Política	História	1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de Memória e de Histórias de vida/ CMHV/UPF: reflexões sobre o processo de implantação</li> </ul>
Núcleo de Estudos de História Regional	História	2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço, Economia e Sociedade</li> <li>• Política e Cultura</li> </ul>
Núcleo de Estudos de Memória e Cultura	História	2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço, Economia e Sociedade</li> <li>• Política e Cultura</li> </ul>
Núcleo de Estudos em Relações Internacionais	Ciência Política	2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço, Economia e Sociedade</li> <li>• Política e cultura</li> </ul>
Território, Sociedade e Desenvolvimento Regional	Geociência	2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos de Desenvolvimento Regional</li> <li>• Processos de transformação Territorial do RS</li> </ul>
Grupo <b>Interdisciplinar</b> de Estudos Sobre Trabalho – Giest	Economia	2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeitos e Organização do Trabalho</li> <li>• Trabalho e Educação</li> </ul>

Fonte: elaborada com base em CNPq (2013)

Disponível: <http://dgp.cnpq.br/planotabular/>

**Quadro 25 - Instituto/Faculdade, cursos de graduação, Programa de Pós-graduação *stricto sensu* e setores relacionados**

INSTITUTO/ FACULDADE	CURSOS DE GRADUAÇÃO	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>stricto sensu</i> /ano de criação	SETORES RELACIONADOS
Instituto de Ciências Biológicas – ICB	Medicina Veterinária Ciências Biológicas	Mestrado em Bioexperimentação/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Biotério e Morfologia</li> <li>*Museu Zobotânico Augusto Ruschi Muzar) e Zoológico</li> <li>*Laboratório de Controle de Efluentes e Laboratório Escola do Curso de *Farmácia (Laboratório de Análises Clínicas) e Centro de Informações de Medicamentos e Setor Magistral.</li> </ul>
Instituto de Ciências Exatas e Geociências – Iceg	Matemática, Geografia (L e B), Química (L e B), Ciência da Computação, Física, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Sistemas para Internet	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática/2012</li> <li>*Computação Aplicada /2013</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Laboratório de Educação Matemática, de Ensino de Física, de Físico-Química, de Informática e de Geografia;</li> <li>*Centro de Ciências e Tecnologias Ambientais</li> <li>*Núcleo do Ensino de Física</li> </ul>

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH	Filosofia (L e B), História, Letras (licenciaturas em Língua Portuguesa e respectivas literaturas; Língua Inglesa e Língua Espanhola), Psicologia e Secretariado Executivo Bilíngüe.	*Mestrado em História/1999 *Mestrado em Letras/2003	*Museu Histórico Regional *Núcleo de Documentação Histórica *Jornada de Literatura *Centro de Psicologia Aplicada * Centro de Referência de Literatura e Mídias
Faculdade de Artes e Comunicação – FAC	Música Licenciatura, Música Bacharelado Canto, Música Bacharelado Instrumento, Artes Visuais, Publicidade e Propaganda, Jornalismo e curso superior de tecnologia em Design Gráfico	-	*Laboratórios de Rádio, Vídeo, Fotografia e Percussão, *Agência de Comunicação e Marketing * Núcleo Experimental de Jornalismo e *Núcleo Experimental de Publicidade e Propaganda.
Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária – FAMV	Agronomia Medicina veterinária	*Mestrado em Bioexperimentação/2010 *Mestrado em Agronomia/1998 *Doutorado da UPF/2003	*Centro de Pesquisa em Alimentação *Centro de Extensão e Pesquisas Agropecuárias * Hospital Veterinário
Faculdade de Educação - Faed	Pedagogia, Serviço Social e Curso Superior de Tecnologia em Produção de Vestuário.	Mestrado em Educação/1997 Doutorado em Educação/2012	*Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid Capes/MEC) * Observatório da Juventude e de Violências nas Escolas-Cátedra da Unesco e Centro de Documentação e Brinquedoteca
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEF	Educação Física Licenciatura, Educação Física Bacharelado e Fisioterapia,	Mestrado Interdisciplinar em Ciências do Envelhecimento Humano/2008	*ginásio poliesportivo, ginásio para ginástica, piscina térmica, pista de atletismo Laboratório de Exercício Físico e no Laboratório de Biomecânica
Faculdade de Direito – FD	Direito	Mestrado em Direito/2013	*Serviço de Assistência Jurídica ; *Balcão do Consumidor e projeto Projur-; Mulher e Juizado Especial Cível *Núcleo de Prática Jurídica
Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis – Feac	Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas; e cinco cursos superiores de tecnologia : em Agronegócio, Gestão Comercial, Logística, Recursos Humanos e Comércio Exterior	-	Centro de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (Cepeac)
Faculdade de Engenharia e Arquitetura – Fear	Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e os cursos superiores de tecnologia em Fabricação Mecânica e Design de Produto.	Ciência e Tecnologia de Alimentos	*Centro Tecnológico * Centro de Pesquisa em Alimentação e Empresas Júnior *Núcleo de Arquitetura e Desenvolvimento Urbano e Comunitário
Faculdade de Medicina - FM	Medicina e de Fonoaudiologia.	-	* Ambulatório Central
Faculdade de Odontologia – FOUPF	Odontologia	Mestrado em Odontologia/2011	*laboratórios para práticas pré-clínicas, *laboratório para confecção de próteses; *cinco clínicas odontológicas, sendo uma exclusivamente adaptada para atendimento aos bebês * centro cirúrgico com sala de recuperação

Fonte: elaborada com base em relatórios UPF (2012)

Tabela 33 - Mestrados, número de dissertações, respondentes do questionário e porcentagem

<b>Mestrados</b>	<b>Dissertações (total)</b>	<b>Respondentes (total)</b>	<b>Porcentagem de respondentes</b>
Envelhecimento Humano	25	9	36%
Letras	14	5	36%
História	16	8	50%
Educação	22	8	36%

Fonte: Bordignon (2013).

Quadro 26 - Dissertações do Mestrado em Letras (2011) - Linha de pesquisa, título da dissertação, justificativa, tipos de pesquisa e resultados

Linha de pesquisa	Título da dissertação	Justificativa para a realização da pesquisa	Tipos de pesquisa		Resultados da pesquisa
Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso	A função enunciativa do porta-voz nas histórias em quadrinhos de Mafalda	Analisar a constituição da função enunciativa do porta voz nas histórias em quadrinhos contendo a personagem Mafalda	Análise do discurso	Textos (quadrinizados)	O discurso não é um produto pronto para ser analisado, mas uma construção histórica e social.
	Enunciação e humor: uma análise linguística de tiras	Analisar a construção do humor nas tiras de Iotti, à luz da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste.	Descritiva e bibliográfica	corpus composto por cinco tiras de Iotti (2010), selecionadas do site oficial do autor.	Relação indissociável entre forma e sentido que o humor é construído na e pela enunciação
	De um polo a outro: análise de discursividades sobre transtorno afetivo bipolar em espaços eletrônicos	Trata dos processos de designação e determinação em discursividades eletrônicas sobre o transtorno afetivo bipolar.	Descritiva e bibliográfica	Discursividades eletrônicas retiradas de sites médicos, posts de sites e blogs de cunho religioso e posts de blogs e comunidades virtuais sobre TAB.	A análise da discursividade sobre TAB em espaços eletrônicos mostra a riqueza da interpretação-leitura-autoria que a doença recebe no hiperdiscurso: mania, mania, moda, maldição, moléstia ou mal psíquico.
	A movimentação do sujeito aluno-professor entre saberes das práticas de ensino de inglês	Analisar a movimentação do sujeito aluno-professor entre os saberes das práticas de ensino de inglês.	Análise do discurso	9 professores de um curso de licenciatura em letras selecionados 28 seqüências discursiva provenientes de um arquivo formado por um instrumento de pesquisa e de memórias de aula.	Romper com práticas de ensino ditas tradicionais que não envolvem somente uma mudança na forma de fazer, mas sobretudo, exige a abertura para o diferente, para os sentidos possíveis.
	A ambiguidade em textos publicitários sob a perspectiva da enunciação	Estuda o fenômeno da ambiguidade em textos publicitários, na perspectiva enunciativa de Émile Benveniste, visualizando o aspecto polissêmico da linguagem.	bibliográfica	Cinco textos publicitários extraídos das revistas: Veja e Claudia, veiculados nos anos de 2007-2009-2011.	Contextos ambíguos podem provocar reflexões e provocações que poderão perdurar na memória do consumidor e conduzi-lo à ação concreta, ou seja, a obtenção do produto, ao criar inconscientemente neste o desejo de consumir a despeito de suas reais necessidades.
	Processos de identificação de professores de língua portuguesa em um contexto de imigração italiana	Analisar o processo de identificação dos docentes que nasceram e cresceram ouvindo e, a maioria, falando a Língua Portuguesa e a Língua Italiana.	Análise do discurso	Análise do discurso, entrevistas em áudio com nove educadores de Língua Portuguesa, no município de Rondinha – RS.	Compreender melhor a relação entre-línguas, bem como o universo híbrido em que o sujeito-professor se insere, bem como para confirmar que não existe identidade fixa ou uma, pois a mesma é sempre um processo.
	Autoria : uma questão de colagem e/ou descolagem do sujeito ao	A autoria, na perspectiva da Análise de Discurso, tem sido estudada como um princípio de textualidade, a partir do qual o sujeito, ao	Pesquisa de campo	Textos produzidos por alunos da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede	O efeito de autoria pode ser produzido tanto na colagem quanto na descolagem, uma vez que a escritura, concebida como um processo

	discurso-outro	assumir a posição de autor, torna-se responsável pelo efeito de fechamento do texto.		municipal de ensino de Getúlio Vargas/RS.	que envolve construção e desconstrução a partir de gestos de interpretação, implica também o encontro entre uma memória e uma atualidade.
	A argumentação na perspectiva da análise do discurso	Observar como se constrói a argumentação em textos de alunos concluintes do Ensino Fundamental.	Pesquisa de campo	Textos produzidos por alunos concluintes do ensino fundamental da rede pública de ensino da região norte do Planalto Médio	A argumentação na perspectiva discursiva se dá através dos pontos de vista que são as posições-sujeito, permitindo que o sujeito evidencie alguns e silencie outros enunciados.
<b>Leitura e formação do leitor</b>	Em busca de leitores no contexto da escola	Escola - professor- aluno: caminhos de leitura - envolve a teorização baseada na visão diacrônica da leitura - a influência dos países europeus, mais precisamente de Portugal na escolarização do povo e na formação dos leitores.	Pesquisa de campo	Importância das ações desenvolvidas pelo Centro de Referência de Literatura e Multimeios, da Universidade de Passo Fundo. Entrevistas com 53 professores das redes municipal e estadual de Paim Filho – RS. Criação do blog: simparaleitura.	Revitalizar o capital cultural dos professores, buscando a integração de um nos interdisciplinarmente; aplicar as iniciativas em relação as práticas leitoras
	A arte de contar histórias e a formação de novos leitores em múltiplos suportes	Investigação sobre a arte de contar histórias e sua importância como prática formadora de leitores..	Pesquisa de campo	Quatro contadores de histórias: dois brasileiros e dois espanhóis no Seminário Internacional dos Contadores de História em 2009, na 13ª Jornada Nacional de Literatura, na UPF em Passo Fundo – RS	Reafirmar a importância da narração de histórias seja de forma tradicional ou em múltiplos suportes, bem como a necessidade da formação e incentivo dos mediadores e/ou contadores de história.
	Blogs : novos espaços para a escrita literária	Analisar a presença da escrita literária em um novo espaço textual proveniente das inovações tecnológicas das últimas décadas, os blogs.	-	Pesquisa bibliográfica blogs e nas considerações de teóricos como Hugh Hewitt	Blogs como espaços de um possível letramento literário, e, ainda, o posicionamento de dois dos blogueiros cujos blogs foram analisados nessa pesquisa.
<b>Produção e Recepção do Texto Literário</b>	Os desgarrados do campo: texto e contexto na obra de Charles Kiefer	Analisa três obras do escritor Charles Kiefer a partir da hipótese de que constituem uma trilogia: O pêndulo do relógio (1984), Valsa para Bruno Stein (1986) e Quem faz gemer a terra (1991) . .	Pesquisa bibliográfica	Análise de três obras do escritor gaúcho, professor universitário e ministrante de oficinas literárias Charles Kiefer, autor de mais de 30 livros e agraciado com três prêmios Jabuti	As obras estão vinculadas entre si por uma unidade temática que representa as transformações sociais e econômicas decorrentes da modernização da agricultura no planalto do Rio Grande do Sul, as mudanças na família de tipo patriarcal e a migração do campo para a cidade entre 1960-1990.
	O imaginário do professor sobre o ensino de língua portuguesa: uma relação contraditória	Aborda, na perspectiva da Análise de Discurso francesa, o imaginário do professor sobre o ensino de língua portuguesa buscando responder ao questionamento "Existe	Pesquisa de campo	Entrevistas realizadas com dez professores de língua portuguesa do ensino básico ao superior da cidade de Cruz Alta/RS.	Refletir sobre a língua que ensinamos precede toda e qualquer prática de ensino seja para refletir sobre a língua, seja para conduzir e orientar de forma eficaz a prática da leitura e produção

		diferença entre ensinar e aprender?"			de textos.
	A campanha enquanto nueva novela histórica: uma perspectiva literária da gênese nacional hispano-americana	Ressaltar e demonstrar a importância de la nueva novela histórica como gênero literário de notável riqueza estética, e como leitura complementar da história da América Latina	Pesquisa bibliográfica	Enfoque sociológico da obra "A Campanha de Carlos Fuentes".	Constitui um convite à reflexão, ao questionamento e a uma revisão crítica das leituras enciclopedistas que têm moldado perspectivas simplistas e pontos de vista fossilizados sobre a história da América Hispânica

Fonte: Bordignon (2013).

**Quadro 27 – Dissertações do Mestrado em Envelhecimento Humano (2011) - Linha de pesquisa, título da dissertação, justificativa, tipos de pesquisa e resultados**

Linha de pesquisa	Título da dissertação	Justificativa para a realização da pesquisa	Tipos de pesquisa		Resultados da pesquisa
Aspectos educacionais e psicossociais do processo do envelhecimento humano	Prevalência de hipovitaminose D em idosos institucionalizados em Passo Fundo/RS	Diagnóstico de que não há estudos realizados na região do Planalto Médio	Pesquisa de campo	População idosa (305 idosos) institucionalizada na <b>cidade de Passo Fundo</b>	Identificação e minimização dos problemas tais como: medição de rotina dos níveis de vitamina D, administração de suplementos, enriquecimento diários de alimentos, conscientização dos idosos e seus cuidadores, familiares equipe multidisciplinar. Necessidade de ação interdisciplinar no cuidado integral do idoso.
	Avaliação do conhecimento e da presença de fatores de risco cardiovasculares de uma população de idosos do município de Cruz Alta-RS	Necessidade de conhecimento que os idosos tinham a respeito dos fatores de risco cardiovasculares e a presença destes nesta população	Pesquisa de campo	313 idosos (55,6% mulheres) através de um questionário estruturado – <b>Cruz Alta - RS</b>	Realização de avaliações constantes dos determinantes sociais, culturais, econômicos no enfrentamento para a redução dos fatores de risco cardiovasculares e suas comorbidades, discussões profundas e de cunho prático sobre as políticas públicas de acesso e assistência de saúde para a população idosa em três esferas de gestão nacional, estadual e municipal.
	Prevalência de síndrome da fragilidade no idoso hospitalizado: dados de um centro de referência do sul do Brasil	A prevalência de fragilidade nesta população é desconhecida, tanto a nível local, quanto nacional e internacional. Torna-se indispensável entender o problema das síndromes geriátricas no ambiente hospitalar e suas implicações para o cuidado multidisciplinar	Pesquisa de campo	99 idosos com 65 anos hospitalizados em <b>Passo Fundo</b> , durante o mês de novembro de 2010.	Acredita-se que a detecção precoce e a intervenção interdisciplinar sejam estratégias eficientes e eficazes no cuidado ao idoso frágil, evitando a progressão do quadro, reduzindo a incidência de complicações e o tempo de hospitalização e reinternações.
	O significado atribuído ao climatério na vivência de um grupo de mulheres rurais octogenárias	Conhecer a significação do climatério na vivência de um grupo de mulheres octogenárias rurais	Pesquisa de campo	Sete mulheres octogenárias rurais de descendência italiana, de uma comunidade rural no interior do <b>município de Casca - RS</b> .	Importância dos profissionais de saúde em promover a adequação da assistência à mulher, fundada em fatores sociais, econômicos, educacionais e, principalmente, preservando a cultura.
	Entre a trama e a urdidura : complexidade no (e do) significado da fisioterapia	O atendimento fisioterapêutico constitui um problema de extrema relevância para a profissão de fisioterapia e para o indivíduo que o vivencia uma vez que imbrica, na sua essência, um tecido de múltiplos problemas inseparáveis.	Pesquisa de campo	Mulheres residentes no Lar de Idosos no município de <b>Passo Fundo-RS</b> que realizavam sessões semanais de fisioterapia.	Construir formas alternativas complementares de exercício profissional junto a seres humanos complexos,
	Violência intrafamiliar contra idosos: estudo do contexto de Carazinho-RS.	Identificar como se dá a violência intrafamiliar contra idosos no município de Carazinho-RS; conhecer o perfil do idoso que sofre violência intrafamiliar e o perfil do agressor;	Pesquisa de campo	Boletins de ocorrência sobre violência intrafamiliar contra idosos no ano de 2006, da delegacia de <b>Carazinho-RS</b> .	Necessidade de implantação de uma área específica direcionada a violência contra o idoso, para que o mesmo sinta-se acolhido e protegido, e também esclarecimento à população sobre políticas públicas existentes no município, conscientização, prevenção e combate a violência.
	Formação sobre envelhecimento	Formação de um grupo de futuros profissionais de	Pesquisa de	165 acadêmicos de seis cursos de	Contribuir na discussão dos currículos e na formação dos

	humano e percepção das tecnologias de informação e comunicação como uma forma de reabilitação do sujeito idoso.	fisioterapia sobre envelhecimento humano e sua percepção sobre as tecnologias de informação e comunicação como uma forma de reabilitação do sujeito idoso.	campo	Fisioterapia que realizaram o Exame Nacional de Desempenho de Estudante em 2007 de 7 universidades.	acadêmicos de fisioterapia, uma vez que tal formação esta diretamente relacionada à eficiência e a qualidade no atendimento prestado a população idosa, possibilitando ressignificar a visão do idoso e seu novo e importante papel na sociedade.
	Experiências de idosos hospitalizados: a compreensão do fenômeno da autonomia.	A explosão demográfica em nível global e nacional relativa ao envelhecimento humano provoca a necessidade de estudos acerca das possibilidades de um rearranjo social e educacional que permita ao idoso o alcance e a melhoria de sua qualidade de vida.	Pesquisa de campo	9 idosos que estiveram hospitalizados por mais de cinco dias em duas <b>instituições hospitalares de grande porte da região norte do estado do Rio Grande do Sul no período de abril/outubro de 2010</b>	Busca de novas estratégias de cuidado pelos profissionais que atuam em instituições hospitalares, a fim de permitir que o idoso internado exerça a sua autonomia.
	Perspectivas teóricas publicadas em artigos sobre envelhecimento humano.	Abordar a produção de conhecimentos relativos ao envelhecimento à luz do paradigma clássico/tradicional e à luz da corrente teórica que envolve os novos paradigmas bem como as implicações do discurso científico nas ações dos profissionais da saúde referentes à terceira idade.	Pesquisa bibliográfica	31 artigos de periódicos de <b>três universidades do estado do Rio Grande do Sul</b> , relacionando-as com as concepções teóricas explicitadas pelos autores Humberto Maturana, Fritjof Capra, Edgar Morin, António Damásio, Paulo Freire, representantes da corrente que envolve novos paradigmas.	Se por um lado a influência marcante do paradigma cartesiano ainda pode ser percebida na produção do conhecimento, por outro, delineiam-se perspectivas mais abrangentes e próximas talvez do que se propõe como interdisciplinaridade e que podem gerar outros entendimentos/conceitos de velhice/envelhecimento.
	Ser docente universitário aposentado: memórias e narrativas de vida	Conhecer as diversas formas de conviver com a velhice, compreender como tais sujeitos construíram suas identidades por meio de lembranças, rememorações e representações sociais do passado.	Pesquisa de campo	História oral e entrevistas feitas com a participação de quatro professores universitários aposentados sendo duas mulheres e dois homens – <b>UPF – Passo Fundo RS</b>	Percebe-se que os estudos em torno das memórias lembranças e esquecimentos constituem-se em campo de análise multidisciplinar por excelência. Do relato das histórias vividas ou daquilo que é lembrado do passado, servem-se diversos campos do conhecimento acadêmico: história, psicologia, antropologia e outros.
	Condições de vida e saúde dos idosos no município de Coxilha – RS	Conhecer as condições de vida e de saúde dos idosos residentes em um município do interior do Rio Grande do Sul (RS).	Pesquisa de campo	<b>População do município de Coxilha com idade igual ou superior a 60 anos</b>	Conhecer as condições de vida dos idosos possibilita fornecer subsídios para a implementação de ações voltadas aos mesmos e contribuem para a otimização dos limitados recursos disponíveis para a área da saúde. Além disso, proporcionam o conhecimento das condições de vida dos idosos, favorecendo a elaboração de políticas públicas condizentes com as reais necessidades da população que envelhece, em seus diferentes



					cenários.
	Presença tecnológica na comunicação intergeracional na qualidade de vida de idosos indígenas.	Conhecer a presença da tecnologia no processo intergeracional e na qualidade de vida dos idosos indígenas.	Pesquisa de campo	Líder da aldeia e os idosos indígenas com idade igual ou superior a 60 anos, as crianças indígenas matriculados na quarta série e os profissionais de saúde que atuam no interior da aldeia <b>Bananeira, na cidade de Gramado dos Loureiros - RS.</b>	Destacam-se o alto índice (70%) de idosos que indicaram possuir algum tipo de problema de saúde; a maioria utiliza o tempo livre para ouvir rádio, visitar amigos e parentes; e que o acesso aos equipamentos tecnológicos melhorou tanto a qualidade de suas vidas como dos demais sujeitos que residem na aldeia.
	Condições de vida e saúde dos idosos residentes em um município de pequeno porte no sul do Brasil.	Identificar as condições de vida e saúde dos idosos do município de Estação .	Pesquisa de campo	População com idade igual ou superior a 60 anos	Apresentar aos gestores municipais informações sobre as condições de vida e saúde dos idosos e a consolidação de políticas públicas. Tais informações apontam possibilidades de ações estratégicas em pontos vulneráveis relacionados ao acesso a serviços de saúde, bem como a manutenção e melhoramento das ações e decisões, visando à qualificação da atenção básica à população idosa
	Da prática da automedicação ao direito à saúde integral: vivências de um grupo de idosos da cidade de Passo Fundo/RS	A situação do idoso no Brasil requer estudos multidisciplinares que possam apontar caminhos em termos de construção de melhor qualidade de vida e consequente respeito e direito à cidadania.	Pesquisa de campo	<b>Idosos da cidade de Passo Fundo - RS</b>	Necessidade de incluir nos currículos acadêmicos disciplinas voltadas ao envelhecimento humano preparando futuros profissionais de forma mais tranquila com um processo que é nato do ser humano.
	Perspectivas e desafios da aplicabilidade dos direitos do idoso na atenção básica de saúde no município de São Domingos do Sul	O envelhecimento populacional repercute em todas as esferas da sociedade, sendo um desafio aos gestores e incitando à formulação de políticas públicas direcionadas a essa população como forma de garantir-lhe um envelhecimento com mais dignidade e autonomia.	Pesquisa de campo	<b>36 entrevistas com idosos, familiares, profissionais de saúde e outros trabalhadores que atuam junto à terceira idade São Domingos do Sul</b>	Em relação ao conhecimento das políticas direcionadas ao idoso, foi evidenciado que existe um desconhecimento da temática de forma consistente. A assistência ao idoso na área da saúde tem apresentado significativa melhora, com evolução gradativa nos últimos anos, mas ainda há um desconhecimento e falta de interesse tanto dos idosos quanto dos familiares, profissionais de saúde e gestores em atender na íntegra aos direitos elencados na legislação brasileira.
	Memória e envelhecimento: narrativas de professores universitários aposentados	Analisar as histórias de vida dos professores aposentados da UPF a fim de rememorar suas lembranças, elucidar suas memórias e compreender como construíram suas identidades.	Pesquisa de campo	<b>5 professores da Universidade de Passo Fundo – RS que exerceram cargo diretivo dentro da instituição</b>	As histórias trouxeram suas lembranças e memórias de vida. Em vários momentos ambas se confundiam. A memória relata o início da maior instituição de ensino do norte do estado, que foi pioneira em atividades de ensino superior e na qual os entrevistados forma proponentes.
	Avaliação dos fatores de risco intrínsecos de quedas em idosos institucionalizados.	avaliar os fatores de risco intrínsecos de quedas em idosos institucionalizados no município de Passo Fundo (RS).	Pequisa de campo	A população idosa composta por 40 idosos, 27 mulheres e 13 homens, de sete Instituições de Longa Permanência para <b>Idosos do</b>	A prevalência de quedas em idosos institucionalizados é alta e que é possível e de fundamental importância avaliar os fatores de risco, pois as estratégias de intervenção só terão eficácia quando os fatores forem identificados, minimizados e eliminados. Subsídios para possíveis programas

				<b>município de Passo Fundo.</b>	de capacitação de recursos humanos e com proposições de ações nas instituições de longa permanência de idosos.
	Envelhecimento e usuários de informática: repercussões de um programa ergonômico.	Conhecer as repercussões de um programa ergonômico para adultos e idosos usuários de informática.	Pesquisa experimental	Nove adultos e oito idosos frequentadores de um grupo de terceira idade.	O estudo serve como um alerta para o uso de computadores, pois, as pessoas não estão sendo preparadas para a utilização desse instrumento. Mostra, também que ambientes informatizados não adaptados para os idosos podem acarretar uma acentuação de posturas incorretas e dores musculoesqueléticas, mas, com orientação e exercícios, podem-se proporcionar consciência corporal, aliviar dores e manter uma postura corporal mais alinhada.
<b>Aspectos Biológicos e culturais do envelhecimento humano</b>	Efeito da <i>spirulina platensis</i> e do exercício processo de aeróbico no envelhecimento em ratos.	Exercício físico moderado e o uso de moléculas antioxidantes vêm sendo relatados por prevenir o aparecimento de doenças crônicas ligadas ao envelhecimento e prolongarem vida em diferentes modelos experimentais.	Pesquisa experimental	80 ratos Wistar machos foram divididos em grupo adulto (n = 40; 9 meses) e grupo jovem (n = 40; 5 meses), os quais foram submetidos aos tratamentos:	Adequação de protocolos de exercício físico, nado e das dosagens da <i>spirulina platensis</i> com o intuito da promoção saúde no processo de envelhecimento.
	Perfil dos profissionais que atuam em grupos de convivência da terceira idade: desdobramentos no processo de envelhecimento humano	Delinear o perfil dos profissionais que atuam em grupos de convivência para a terceira idade e a partir disso, derivar possíveis desdobramentos no processo de envelhecimento humano.	Pesquisa de campo	<b>Treze profissionais que atuam em grupos de convivência no município de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.</b>	Entender quem são esses profissionais e compreender como constroem suas atuações e como podem contribuir para o oferecimento de outras atividades e possivelmente agregar outro perfil de idosos participantes. Em consequência, podem resultar na inserção de outros profissionais nos grupos de conveniência, a exemplo de psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, etc.
	Efeitos de protocolos de exercícios para o assoalho pélvico no tratamento da incontinência urinária de esforço em mulheres	Verificar a eficácia de um programa de exercícios para o assoalho pélvico dividido em três fases (Inicial, Intermediária e Avançada) no tratamento da incontinência urinária de esforço (IUE) em mulheres de meia idade e idosas. F	Pesquisa de campo	<b>65 mulheres com idade média de 68 anos</b>	Os exercícios para o fortalecimento da musculatura que compõe o assoalho pélvico promoveram melhora nos índices de qualidade de vida das mulheres, permitindo as mesmas a execução das mais diversas atividades diárias sem o temor da ocorrência de perdas urinárias.
	Efeitos do treinamento com mini-trampolim realizado na água e no solo sobre as variáveis antropométricas, densidade mineral óssea e marcadores de remodelação óssea em adultas jovens.	Avaliar os efeitos de um programa de 16 semanas de treinamento com mini-trampolim realizado no solo e no meio aquático sobre as variáveis antropométricas.	Pesquisa de campo	30 mulheres com idades entre 30 e 40 anos de <b>Barão de Cotegipe</b>	O programa de exercícios no meio aquático, demonstrou ser capaz de promover melhoras nas variáveis antropométricas, força muscular além de oferecer uma sobrecarga no tecido ósseo, estimulando a atividade osteoblástica. A atividade no ambiente aquático reúne outros benefícios como segurança, prazer e maior facilidade na execução dos exercícios atraindo cada vez mais indivíduos para a prática de diferentes faixas etárias.
	Efeitos do treinamento combinado sobre a força, massa muscular, resistência e potência aeróbica de idosas.	Avaliar os efeitos de um programa de treinamento combinado (treinamento de força e resistência aeróbia) sobre a força de preensão manual, massa muscular, resistência e potência aeróbia de idosas.	Pesquisa de campo	35 mulheres idosas <b>participantes do Clube Recreativo para a terceira idade.</b>	Os resultados sugerem que não ocorreu o fenômeno da interferência e que um programa de treinamento que combina uma vez por semana exercícios de resistência aeróbia e uma vez por semana exercícios de força é tão eficaz em proporcionar melhoras na força de preensão manual, potência de pico, resistência aeróbia e massa muscular quanto o

					treinamento realizado duas vezes na semana de resistência aeróbia ou força somente.
	Exercício físico em pacientes com doença renal crônica terminal submetidos à hemodiálise: revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados	Revisar sistematicamente os efeitos dos exercícios físicos sobre os aspectos físico-funcionais e psicológicos de pacientes com submetidos à hemodiálise .	Pesquisa bibliográfica	Busca nas bases de dados MEDLINE, EMBASE, Cochrane Library e LILACS, abrangendo o período de janeiro de 1980 até fevereiro de 2011 (29 estudos em um total de 1207 pacientes).	Um programa de exercícios físicos de preferência que envolvam treino combinado, seja rotineiramente prescrito na prática clínica como parte integrante na rotina de cuidados dos doentes renais crônicos em hemodiálise sendo orientados por uma equipe multidisciplinar.
	Spirulina platensis como mimetizador da restrição calórica em ratos	A restrição calórica (RC) pode atrasar ou prevenir doenças relacionadas à idade em diferentes espécies, variando de leveduras a primatas.	Pesquisa experimental	30 ratos Wistar, adultos foram submetidos aos tratamentos.	Implicações do uso da <i>spirulina platensis</i> e restrição calórica encontrados neste estudo corroboram com as evidências destas terapias em favor da longevidade.

Fonte: Bordignon (2013).

**Quadro 28 - Dissertações do Mestrado em Educação (2011) - Linha de pesquisa, título da dissertação, justificativa, tipos de pesquisa e resultados**

<b>Linha de pesquisa</b>	<b>Título da dissertação</b>	<b>Justificativa para a realização da pesquisa</b>	<b>Tipos de pesquisa</b>		<b>Resultados da pesquisa</b>
<b>Processos educativos e linguagem</b>	O gamer é o protagonista Freireano? Um estudo sobre o protagonismo em Paulo Freire e a utilização de jogos eletrônicos	Estabelecer relações entre o protagonismo em Paulo freire e a utilização dinâmica dos jogos eletrônicos	Pesquisa de campo	Pais de crianças	Revolução da educação e torna realidade sem a mudança de práticas – fazer pedagógico. Educar por meio de um viés problematizador com objetos do cotidiano da criança.
	O capital cultural da criança na aprendizagem da linguagem escrita	Analisar em que medida o capital cultural das crianças interfere na aprendizagem da linguagem escrita, tendo como eixo norteador os sentidos produzidos sobre o processo de alfabetização pelos diferentes sujeitos, integrantes da prática pedagógica (professora, alunos e pais).	Pesquisa de campo	Professora, alunos e pais de uma classe de primeiro ano de uma escola pública.	Subsídios para gestores dos diferentes níveis do sistema de ensino em relação à formação dos professores alfabetizadores e da prática alfabetizadora. A escola deve repensar suas práticas alfabetizadoras, integrando metodologicamente o capital cultural da criança no ensino da linguagem escrita e tendo como parceiros os sujeitos integrantes das diferentes configurações familiares existentes no meio social em que ela está inserida.
	Sujeito adulto universitário: qual o papel das emoções no processo de aprendizagem?	Papel das emoções no processo de aprendizagem, são abordados os aspectos que caracterizam o sujeito adulto na atualidade, o contexto universitário e o papel das emoções no aprendizado	Pesquisa de campo	Alunos do ensino superior	Os estudantes sinalizam um desejo acanhado de investir no seu processo de formação profissional justificando tal postura pelas dificuldades financeiras, familiares e emocionais presentes em sua vida contemporânea. Isso se converte, entre outros aspectos, em um restrito investimento no processo de aprendizagem e na relação com o professor.
	Escola,	Dar resposta, com base em	Pesquisa de	Alunos do	A utilização da tecnologia é

	aprendizagem e tecnologias de rede: relações, inconsistências e potencialidades	um conjunto de reflexões teóricas e atividades práticas, à problemática das possíveis diferenças de utilização das tecnologias dentro e fora da escola e do potencial de cada uma para processos de aprendizagem.	campo	Ensino Médio de um colégio de aplicação e estagiários de um projeto sobre inclusão digital, acadêmicos dos cursos de graduação.	diferente dentro e fora da escola e as potencialidades da tecnologia para o processo de aprendizagem apenas é observado na utilização fora do ambiente escolar.
	Mapas conceituais e avaliação de aprendizagem : construção do conhecimento no ensino de redes de computadores	Investigar as contribuições do uso de mapas conceituais como estratégia de ensino e aprendizagem na disciplina Rede de Computadores, com base na fundamentação teórica de Vygotsky, Ausubel, Novak, Johnson-Laird e Levy.	Pesquisa de campo	Acadêmicos de curso superior em Institutos Federais.	As potencialidades da tecnologia, atua como um importante instrumento de avaliação, autorregulação e compartilhamento do conhecimento, seja pelo enfoque da Aprendizagem Significativa, seja da teoria histórico-cultural ou dos modelos mentais.
	Informática educativa: elementos para uma proposta de formação continuada de professores	Caracterizar o docente como sujeito fundamental na modernização do processo de ensino-aprendizagem, procedendo a uma análise das medidas governamentais já tomadas no sentido de qualificá-lo, bem como aspectos referentes à formação recebida para atuar com informática educativa.	Pesquisa de campo	Entrevistas com os formadores do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), da UPF e da Prefeitura Municipal, e alunos de licenciaturas e docentes em momentos distintos de sua carreira profissional.	Determinar a necessidade de reformulação na forma como ocorre à formação universitária de professores, bem como levantar aspectos necessários a serem contemplados em uma metodologia de curso de formação continuada de docentes.
	Educação estética com educadoras: proposta de intervenção a partir de vivências corporais	Conhecer e compreender a trajetória de formação corporal dessas educadoras; oportunizar experiências corporais por meio de vivências e práticas individuais e em grupo; facilitar a exteriorização de gestos e expressões corporais livres, criando diferentes situações e propondo situações de improvisação diante dos desafios cotidianos.	Pesquisa de campo	Educadoras de educação infantil e das séries iniciais da educação básica.	As vivências corporais significaram para as educadoras possibilidades de estabelecer a harmonia entre o corpo e o ambiente; mudanças de conceitos, atitudes, transformação e renovação na prática; partilha; perceber a necessidade e a importância do lúdico na vida das crianças.
	Interações sociais no ambiente virtual de aprendizagem: análise de linguagem de feedbacks	Analisar em que medida esses recursos propiciam formas de interação para que os professores possam mediar o conhecimento dos alunos, avaliando, por fim, a linguagem empregada no recurso mais recorrente, a saber, o feedback.	Pesquisa de campo	Alunos matriculados na disciplina de prática jurídica real e simulada III da Faculdade meridional, professor autor e a tutora do curso de direito	Qualificação permanente no processo de formação continuada dos profissionais para melhorias em suas práticas aperfeiçoando e ampliando o uso de recursos de forma a explorar suas potencialidade .
<b>Fundamentos da Educação</b>	Immanuel Kant : autonomia e pedagogia	Investigar a relação entre autonomia e o processo de ensino e aprendizagem, a partir das reflexões pedagógicas de Immanuel Kant	Pesquisa bibliográfica	Referenciais teóricos	Necessidade de pensar o processo educativo sob um ideal formativo.
	Educação e desenvolvimento natural em Rousseau e Dewey	Investigar a ideia de desenvolvimento natural nas obras Emílio ou da Educação, do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau, e Democracia e Educação, do pensador norte-americano John Dewey.	Pesquisa bibliográfica	Participação no Núcleo de Pesquisa sobre filosofia e educação (UPF) como bolsista de iniciação científica	Rousseau confere um lugar especial a liberdade em seu projeto de educação natural, pois é com base nela que será preparado o terreno para o processo e de educação de Emílio, no que se refere a sua passagem de moralização.

	Winnicott e a educação natural: a criança e a escola maternal	Trajatória pessoal na maternidade	Pesquisa bibliográfica	Referenciais teóricos	A aprendizagem é uma consequência do comportamento motivado e se soubermos quais são os motivos que acionam o comportamento de uma criança em cada fase de seu desenvolvimento biopsicossocial, estaremos preparados para auxiliá-la nos seus esforços em busca da melhor forma de maturidade.
	Capital cultural e educação em Bourdieu	Aborda sobre a influência do capital cultural no sistema de ensino. Bourdieu se tornou referência nessa área quando, através de seus estudos, argumentou que a escola não é uma instituição neutra, que ela contribui para produzir e reproduzir as estruturas sociais e que o rendimento dos estudantes na escola está associado ao capital cultural dos mesmos.	Pesquisa bibliográfica	Referenciais teóricos	As reflexões de Bourdieu são muito desafiadoras, pois, embora ele nem sempre forneça argumentos explícitos sobre as possibilidades de mudança social através do sistema de ensino, propicia uma série de questões que podem servir como elementos indispensáveis para a construção de indicativos novos para a compreensão da realidade social e para a produção do conhecimento crítico através da educação.
	Educação e emancipação: crítica aos fins e ao sentido da educação atual na perspectiva das contribuições freirianas	Esclarecer em que termos a educação instrumentalizada e dirigida prioritariamente ao mercado diferencia-se quanto ao sentido e à finalidade da educação proposta por Paulo Freire..	Pesquisa de campo	Gestores educacionais responsáveis pelo diálogo e formação permanente de educadores	A educação deve ter como principal finalidade a emancipação dos indivíduos e que a obtenção de tal sentido depende de uma prática pedagógica que considera cada ser humano como sujeito capaz de agir e transformar o mundo
	Problemas de aprendizagem na escola: concepções, percepções e indicações pedagógicas.	Identificar o que são dificuldades de aprendizagem e que recursos podem ser utilizados na busca de soluções pedagógicas que promovam a melhoria da aprendizagem em indivíduos que apresentam dificuldades relacionadas aos processos pedagógicos.	Pesquisa bibliográfica	Referenciais teóricos	Desenvolver nas escolas ações de reflexões sobre os processos e produtos da aprendizagem.
	A postura dialógica do Sócrates platônico no Górgias e no Hípias Maios e as perspectivas para uma educação problematizadora.	Defende-se que a postura socrática presente nos diálogos da primeira fase de Platão, particularmente no Górgias e no Hípias maior, possui um caráter educativo em razão de ter o objetivo não somente de desinstalar o saber do interlocutor, mas, sobretudo, de provocar o autoexame e, por conseguinte, a autoformação do interlocutor por meio dos mecanismos do elenchos, da ironia e da aporia.	Pesquisa bibliográfica	Referenciais teóricos	Propõe-se a, a partir da explicitação de questões metodológicas relativas ao Sócrates platônico e da delimitação de dois diálogos da primeira fase de Platão, Górgias e Hípias maior, identificar algumas das características fundamentais de tais obras, explicitar por meio delas a postura dialógica do personagem Sócrates e extrair consequências educativas de tal postura, indicando possibilidades para a pedagogia socrática na direção de uma educação problematizadora.
	Educação como mediação entre cotidiano e não-cotidiano : a construção da individualidade em Agnes Heller	Analisar a relação entre vida cotidiana e educação e as possibilidades de formação da individualidade com aportes na filósofa húngara Agnes Heller.	Pesquisa bibliográfica	Referenciais teóricos	A educação que assume como tarefa a construção de sujeitos particulares em sujeitos individuais é um processo crítico e de humanização. A educação deve gerar a compreensão em torno do cotidiano opressivo e inviabilizador da individualidade, ao mesmo tempo, mostrar ao educando as possibilidades de liberdade gestadas do e no cotidiano.
<b>Políticas educacionais</b>	Currículo de pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural	Analisar os discursos sobre a formação de professores para a diversidade cultural que se estampam no cotidiano do fazer docente e na política educacional.	Pesquisa bibliográfica	Aporte documental: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de	As DCN evidenciam um discurso de cunho generalista a respeito da diversidade cultural que se expressa nos textos da política curricular, uma vez que tais textos passam ao largo de uma definição precisa sobre a questão e, desse modo,

				Pedagogia e os pareceres do Conselho Nacional de Educação.	deixam vaga a ideia da formação de professores reflexivos no que tange às questões multiculturais que se estabelecem no processo de aprendizagem dos alunos e na própria trajetória do professor que se encontra em constante formação.
	Políticas de educação diferenciada: um estudo das escolas indígenas na reserva de Serrinha-RS	O estudo centra-se em como está a educação nas escolas que atendem aos indígenas e desenvolver reflexões que possam contribuir para uma gestão diferenciada e democrática intercultural	Pesquisa de campo	Professores lideranças indígenas e gestores educacionais, histórias de vida relatadas por indígenas e observação participante no cotidiano indígena (reuniões, festas).	Persistem inúmeros desafios nas escolas da reserva para efetivar uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Esses desafios passam por uma reestruturação da gestão, qualificação de professores, produção de materiais adequados e participação mais intensa e sistemática dos alunos.
	Cultura de mercado no ensino superior: políticas estratégias e marketing.	Explicitar sua organização, considerando, por um lado, a cultura de mercado e, por outro, as faces de sua expansão.	Pesquisa documental	Fontes documentais e bibliográficas: INEP e IBGE	Aponta-se para duas características peculiares no processo de mercantilização da educação superior na região sul do Brasil: há um predomínio de IES de origem endógena, isto é, que surgem e consolidam-se no próprio Estado; e nota-se que a maior parte dessas instituições foi criada no período posterior a 1990.
	A expansão da educação superior brasileira: o tensionamento entre o público e o privado	Analisa o tensionamento entre o público e o privado nesse processo de expansão da Educação Superior, partindo do pressuposto de que a mesma é um direito social e de que, para além da sua expansão, é imprescindível que haja a sua democratização.	Pesquisa bibliográfica	Análise de informações, bases teóricas, legislação, produções científicas, organismos internacionais.	A educação superior torna-se expandidas principalmente no setor privado com fortes raízes mercantis. As propostas políticas dadas inicialmente pela gestão Lula a de FHC não se confirmou posteriormente havendo significativas mudanças entre os octênios presidenciais nas políticas públicas.
	A formação docente nos documentos da ANFOPE, nas DCNS e na pedagogia.	Busca incansável pela identidade do pedagogo após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia	Análises documentais	Documentos da Anfope das DCNS e da pedagogia	Anfope – possui os estudos e orientações mais recentes. O material ajuda a pensar, repensar e recriar a compreensão da docência. DCNS – proporcionam grande movimentação nos cursos de Pedagogia para a reestruturação. A formação continuada deve ser um ponto fundamental para os professores, devendo ocorrer de forma sistemática.
	Políticas de formação continuada para professores: estabelecendo leituras a partir de um contexto	Analisar processos concretos de formação docente continuada, a partir do estudo pontual dos eventos de formação organizados em uma rede pública municipal,	Pesquisa de campo	Análise documental, município de Marau/RS, problematizando os diferentes eventos de formação ofertados pelo Poder Público -- através da Secretaria Municipal de Educação -, aos docentes daquela rede municipal de ensino no recorte histórico de uma década (2000 - 2010).	As raízes colonizadoras estão fortemente presentes nas decisões políticas e na aplicação das políticas públicas de formação docente. Concordamos que a formação participativa e que ative o professor diretamente aos cursos e encontros, nos quais ele possa expressar-se, mostrar seu potencial educador, através de pesquisas, atividades que desenvolve com os alunos, seminários mensais ou anuais, leituras de obras indicadas ou escolhidas pelos próprios professores.
	Gestão	Analisar os requisitos	Pesquisa	Legislação: CF,	Importância do processo

	democrática escolar : a participação como princípio pedagógico	necessários para que se efetive a Gestão Democrática no processo pedagógico da escola, com a intenção de tornar a participação um princípio educativo.	bibliográfica	LDB, PCNs e autores	participativo como forma de romper com a centralização do poder desestruturando as situações fixas e surgindo espaços de lideranças; democratização do processo pedagógico; elaboração coletiva do PPP.
	Educação popular na construção de alternativas de economia solidária: um estudo de associações de catadores em Erechim/RSI	Realizar estudos sobre a Educação Popular e a Economia Solidária tendo como referência empírica a atuação do Centro de Educação Popular (CEPO) junto aos catadores de Erechim/RS.	Pesquisa de campo	referências bibliográficas e documentais e também na observação participante, registrada em diário de campo	Necessidade de reconhecer a função pública do catador, envolvendo as associações na gestão dos resíduos sólidos nos municípios, possibilitando maior qualidade de vida a esses trabalhadores.

Fonte: Bordignon (2013).

**Quadro 29 - Dissertações do Mestrado em História (2011) - Linha de pesquisa, título da dissertação, justificativa, tipos de pesquisa e resultados**

Linha de pesquisa	Título da dissertação	Justificativa para a realização da pesquisa	Tipos de pesquisa		Resultados da pesquisa
<b>Política e Relações de Poder</b>	Justiça do trabalho: demandas trabalhistas no Norte do Rio Grande do Sul (1941-1960)	Abordar o surgimento e a evolução histórica da Justiça do Trabalho como um marco para a conquista dos direitos trabalhistas e sociais da classe trabalhadora no Brasil.	Pesquisa documental Passo Fundo	Acórdãos trabalhistas do Tribunal Regional do Trabalho de processos provenientes da Justiça do Trabalho de Passo Fundo, do período de 1959 a 1960, <b>Passo Fundo, RS.</b>	Verifica-se um modelo de Direito do trabalho consolidado ao longo de décadas no Brasil, entretanto é notória a existência de novas tendências de relações de trabalho surgindo novas formas de contratação ou de trabalho individual sendo aplicadas.
	Perto dos olhos, longe do coração : a inserção da História da América Latina contemporânea no ensino de História (1980-2000)	Analisar o ensino de História, mais especificamente a inserção da História da América Latina, enquanto conteúdo programático na prática pedagógica	Pesquisa bibliográfica	Legislações de ensino e livros didáticos de História relativos a 8ª série do EF nos países do Mercosul: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.	O mercosul não pode ser apenas tema de discursos e bandeiras políticas isoladas. Deve ser estudado, debatido, e analisado amplamente nos mais diferentes espaços da difusão social. Também a História latino-americana e a inclusão do Brasil nela, tornar-se-á merecedora de novos olhares e novos debates. O ensino de história Os livros de História precisam rever as discussões acerca do processo de integração latino-americana consolidada através do Mercosul.
	Sob a condição que continue em nossa companhia: as décadas finais da escravidão e a transição para o trabalho livre em um município rio-grandense (Cachoeira, 1871/1889)	Analisar as décadas finais do regime escravista e a transição para a mão-de-obra livre no município rio-grandense de Cachoeira, no período de 1871 a 1889. A luz da perspectiva da História Regional, este trabalho buscou perceber quais as singularidades que a desestruturação do regime escravista apresentou em um município de economia agropecuária.	Pesquisa bibliográfica – análise documental <b>Cachoeira - RS</b>	Os inventários post-mortem, as cartas de alforria e o Livro de registro de contratos de criados, que foram trabalhadas quantitativa e qualitativamente.	A partir dos inventários foi possível identificar a configuração social e econômica da região estudada e analisar a estrutura patrimonial em que a posse escrava estava assentada. A partir do Livro de Registro dos contratos dos criados, buscou-se vislumbrar as estratégias senhoriais para garantir o domínio da incipiente mão-de-obra liberta
	Sob os desígnios do progresso: a experiência dos camponeses atingidos pela Barragem de Itá reassentados em Campos Novos-SC na transição do milênio	Compreender a experiência das famílias atingidas pela barragem de Itá reassentadas em Campos Novos-SC no contexto da transição do Milênio..	Pesquisa de campo	9 entrevistas com pessoas atualmente reassentadas em <b>Campos Novos-SC</b>	Constata que o discurso “dos benefícios do progresso” não pode ser aplicado em completude, sobretudo no que versa sobre esferas subjetivas da vida de sociedades camponesas A barragem modificou o cenário sócio cultural da região e afetou positivamente e negativamente a vida de milhares de famílias.
	A ação popular (AP) no Rio Grande do Sul : 1962-1972	Analisar as ideias, formas de atuação, táticas e estratégias que a AP adotou em âmbito estadual, salientando-se os vínculos e as diferenças em relação à AP nacional.	Pesquisa de campo e documental	Fontes documentais (DOPS, SOPS) e depoimento de militantes	A AP esboçou uma tentativa de tornar-se o grupo político de intelectuais orgânicos que representaria a classe trabalhadora.
	<b>Cultura e Patrimônio</b>	Ruptura e regionalismo: o modernismo musical no Rio Grande do Sul (1926-1945)	Examina como ocorreu o processo de mudança na composição musical do estado no período compreendido entre os anos de 1926 e 1945.	Pesquisa bibliográfica e documental	Músicas europeias, músicas brasileiras músicas no Rs ( Armando Albuquerque, Radamés Gnattali, Luiz Cosme, Natho Henn.
Em busca do convencimento:		Busca compreender a disputa eleitoral entre o	Pesquisa bibliográfica	Análise de partes do Jornal Diário de	Tanto os pessedistas quanto os petebistas utilizaram o jornal



	disputas político-eleitorais entre pessedistas e petebistas no Rio Grande do Sul (1945-1954)	Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) nas eleições de 1947, 1950 e 1954 para governador do Rio Grande do Sul através das páginas do Jornal Diário de Notícias, configurando um estudo de história política tendo como fontes documentais a imprensa.		notícias	como um mecanismo de produção e propagação das representações possuidoras de conteúdo político. Portanto, interessam-nos como as formas simbólicas foram criadas, em circunstâncias particulares, servindo para estabelecer, bem como sustentar relações de dominação. Compreender a construção simbólica do discurso político permite reconstruir elementos e especificidades que podem contribuir para a construção de uma visão mais ampla destes partidos.
	Flores, Vargas e o PRL (1932-1937) : registros da imprensa passo-fundense	Este trabalho procura analisar o processo de formação do Partido Republicano Liberal (PRL), no Rio Grande do Sul, sob a ótica da imprensa de Passo Fundo.	Pesquisa bibliográfica	Jornal Nacional e Diário da Manhã <b>Passo Fundo – RS CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, Núcleo de pesquisas políticas da UFRGS (NUPERGS/UFRGS) e Arquivo histórico Regional de Passo Fundo (AHR/UPF)</b>	Constatou que o período conhecido da república Velha (1889-1930) foi marcado por um forte bipartidarismo no Estado do RS, destacando a luta permanente entre o PRR e o PF, que após sua extinção fez surgir o PL. nos jornais analisados havia vinculação de propaganda dos dois partidos republicanos, tanto o Rio-grandense quanto o Liberal.
	Italianos e descendentes via Rio da Prata : São Borja, Itaqui e Uruguaiana, RS (1834-1968)	O tema central é a imigração espontânea de italianos e descendentes, via rio Prata, em São Borja, Itaqui e Uruguaiana, RS, no período 1834 - 1968. A literatura especializada a respeito da imigração italiana oficial a partir de 1875 é exuberante, mas carente quanto ao tema proposto, limitando-se algumas referências superficiais à presença de peninsulares no povoamento e desenvolvimento dos locais citados.	Pesquisa bibliográfica	Registros de casamentos e óbitos no período de 1834-1968 <b>Via Rio da Prata : São Borja, Itaqui e Uruguaiana, RS (1834-1968)</b>	Os imigrantes italianos após desembarcarem no centro do Prata, diretamente ou por etapas, alcançaram a linha de fronteira e a sub-região em estudo. Observou-se que a presença dos mesmos reflete alguns aspectos da imigração italiana no Uruguai e na Argentina. Muitos deles têm parentes nesses dois países. Do longo processo de miscigenação e recriação de identidades, restam alguns traços identitários de natureza gastronômica e remanesce, ainda e sobretudo, um forte sentimento de pertencimento étnico ligado ao nome de família e à origem peninsular itálica.
	O Alto Jacuí na pré-história: subsídios para uma arqueologia das fronteiras	O objetivo desta pesquisa é suprir lacunas congregando dados arqueológicos, históricos e etno históricos compondo um panorama geral da colonização pré-histórica da região.	Pesquisa bibliográfica	Fontes bibliográficas e documentais <b>Alto Jacuí - RS</b>	As interações culturais entre as sociedades humanas pré históricas se refletiam, entre outras instâncias, em sua cultura material. A perspectiva da arqueologia contextual nos permite integrar a semiologia e abordar a cultura material considerando também seu conteúdo simbólico no contexto cultural, onde a evidência de contato é também interpretada em razão de sua função social, como elemento identitário construído e articulado numa zona de fronteira
	O barão de Caxias na guerra contra os farrapos	Guerra civil de 1835-1845 foi encabeçada, principalmente, por estancieiros descontentes, que ocuparam, relativamente, regiões a parte sul da província. Porém, a partir do golpe da Maioridade e, em especial, de 9 de novembro de 1842, com a posse do barão de Caxias como presidente e comandante das armas da província do Rio Grande do Sul, os imperiais tomaram a ofensiva.	Pesquisa bibliográfica	Guerra de movimento e de oposição	Aplicando uma guerra de posição, concomitantemente a uma guerra de movimento, Caxias dominou os rebeldes. Terminada a ação militar, restavam as negociações com o Império, acertadas com o termo de anistia concedido pelo imperador. Caxias pacificador do império, ganhou prestígio para a eternidade.

	Do um que não é sete : o caso de San Francisco de Borja e a dinâmica da diferença	Analisa o sentido refratário que historicamente ficou classificada a antiga redução de San Francisco de Borja. Nesse sentido, abordaremos questões relacionadas à parte cultural, social e étnica que acabaram envolvendo a mesma, levando-se em consideração o espaço-região que lhe foi destinado quando da sua fundação.	Pesquisa bibliográfica	Documentos da época	Servirá de base para discorrermos sobre a Guerra Guarânica. Em conjunto, aconselha-se a edificação de um cenário paralelo que foi envolvido por uma série de fatos que teve San Borja e seus personagens como objetos centrais, contudo os mesmos foram analisados a partir de duas constantes do período colonial: o cotidiano indígena e o possível mundo em conversão.
<b>Economia, Espaço e Sociedade</b>	Tropeirismo e criatórios de mulas em Lagoa Vermelha, nordeste do RS (1914-1955)	O tropeirismo de mulas no Brasil teve seu início nas primeiras décadas do século XVIII quando foram descobertos minerais preciosos no centro do país, mais precisamente na região de Minas Gerais. O transporte do ouro, prata e diamantes era feito por muares (burros e mulas) buscados no Sul do Brasil. Analisar e aprofundar assuntos relacionados ao tropeirismo de mulas em Lagoa Vermelha	Pesquisa bibliográfica	Pesquisa bibliográfica em fontes orais, documentais e bibliográficas sobre o tema, tendo sido feita uma pesquisa na região de <b>Lagoa Vermelha</b> junto a criatórios de mulas, antigos.	A pesquisa aponta que Lagoa Vermelha teve um grande dinamismo nesse processo, tendo havido uma intensa ligação com a região colonial italiana e alemã do estado gaúcho assim como o incentivo na criação de muares no município. O tropeirismo somado a outros processos contribui para a dinâmica econômica social e cultural do município e região e também contribui para a geração de empregos e lucros para o município através do pagamento de impostos.
	Brasileiros-poloneses : uma identidade construída nas comunidades de Casca e Santo Antonio do Palma - RS (1990-2010)	Analisar os elementos utilizados pelos descendentes de poloneses, dos municípios de Casca e Santo Antonio do Palma, RS, para construir sua identidade étnica e manter sua cultura.	Pesquisa bibliográfica	Entrevistas com pessoas de descendência polonesa e alguns que pertencem a BRASPOL em Casca e Santo Antonio do Palma - RS	Foram as memórias biográficas que possibilitaram acrescentar informações sobre o passado local, tanto histórico quando cultural, e compreender a memória evocada e também construída, em torno da polonidade dos descendentes. Essas diferentes memórias, uma familiar, cotidiana, e outra coletiva, identitária, mesmo que pouco valorizadas pelo grupo, demonstraram a separação e ao mesmo tempo interligação entre a cultura trazida pelos antepassados, espontânea, e a identidade promovida pela Braspol.
	Mulheres interrompidas: relatos de violências contra mulheres na Região Colonial Italiana - 1890-1920	Abordar e discutir a violência praticada contra mulheres nas comunidades de descendência italiana entre e 1890 a 1920. A sociedade seguia os padrões patriarcalistas submetendo as mulheres à obediência aos homens, fosse, no trabalho, na vida cotidiana ou nas relações que se estabeleciam entre ele.	Pesquisa documental	Processos de crimes da Comarca de Caxias do Sul disponíveis na arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.	As mulheres protagonizaram boa parte da histórica das comunidades de imigrantes italianos, mesmo que não reconhecidas na época. Enfrentaram diversas situações que acenam para a precariedade da época, mesmo assim, demonstraram a sua grande importância para o desenvolvimento social, econômico e cultura para aquela sociedade.
	Historiografia crítica: breve estudo do pensamento marxista sobre o Brasil de 1500 a 1822	Analisar criticamente as contribuições teóricas e metodológicas destes intelectuais para a história do Brasil abordou-se um amplo espaço cronológico, de 1500 até 1964, pois, conhecer a história econômica, política e social é condição primária para entender a formação social e as singularidades	Pesquisa bibliográfica	Estudo sobre o pensamento marxista no Brasil no período de 1500 a 1964.	Características comuns entre os autores pesquisados. Eles escreverem e pesquisaram com o objetivo de contribuir para a resolução de contradições teóricas e políticas do desenvolvimento social e econômico nacional.

		do modo de produção hegemônico no Brasil contemporâneo.			
--	--	---	--	--	--

Fonte: Bordignon (2013).